

Publicidad y consumo: hacia un modelo educativo*

Pablo del Río**

Universidad Complutense

INTRODUCCION

Unir conocimiento y conducta es aún uno de los objetivos más preciados por los sistemas psicológicos que persiguen cierto alcance general. Unirlos con «validez ecológica» en temas tan cotidianos como la publicidad y el consumo resulta tanto o más necesario, aunque por diversas razones. Sin duda hay una científica y epistemológica, pero hay al menos dos razones sociales poderosas por añadidura: la necesidad de vender por parte de los anunciantes y la necesidad de mantener su independencia humana por parte de los consumidores. ¿Hasta qué punto añadir un tercer tópico, el de la educación, no complica adicionalmente el empeño? La tesis que vamos a defender aquí es que la educación no constituirá una secuela aplicada una vez logrado ese objetivo unificador sino que es justamente el proceso nuclear explicativo que nos puede permitir pasar del conocimiento a la conducta, de la publicidad al consumo —o viceversa.

Este enfoque no obstante no es habitual en la literatura teórica sobre los procesos psicológicos del consumidor o del receptor de publicidad. No es tampoco frecuente en las iniciativas escolares sobre el tópico de educación para el consumo. Inevitablemente nos vemos pues empujados a plantear una introducción de enfoque excesivamente amplio para el lugar de que disponemos, pero necesaria si debemos articular tres ámbitos que no han estado demasiado en contacto. Abordaremos pues los aspectos psicológicamente relevantes para explicar la conducta del niño como consumidor y receptor de publicidad y el papel actual y alternativo de la educación en ese proceso.

La sociedad de consumo

Quizá como una secuela arancelaria más de un modelo que ha sido importado, cuando se habla de sociedad de consumo se piensa en una sociedad opulenta, como la norteamericana. A este respecto, J. Castillo (1974) decía hace ya tiempo, aunque antes de la crisis, que «hablar en España de sociedad de consumo es ganas de hablar. La sociedad de consumo española, es, como dice Perich, sociedad limitada».

* Este artículo incluye buena parte de un trabajo previo. «Aspectos psicológicos de la educación del niño ante el consumo», publicado en *Estudios sobre Consumo*, 1985, 5, 123-142. Agradezco a esta revista su autorización para disponer de ese material.

** Dirección del autor: Universidad Complutense, Facultad de Ciencias de la Información, Avda. Complutense s/n. 28040-MADRID.



Pero nos parece a nosotros que lo específico de la sociedad de consumo no es tanto la cantidad o variedad de éste —la magnitud de la opulencia—, como sus aspectos educativos, los cambios psicosociales que acarrea en nuestro modo de vida y en su aprendizaje. Howard (1977) ha señalado que mientras que los objetos a adquirir eran escasos en la sociedad preindustrial, y su compra, uso y mantenimiento se aprendían en familia, con todo el tiempo del mundo por delante, en la sociedad industrial son muy numerosos, su aparición rápida y continua y su aprendizaje pasa a constituir un fenómeno masivo en nuestra cultura sirviéndose de los medios de comunicación de masas. La compra y el consumo se convierten en ella en un hecho continuo y central. Ese papel crucial en la educación para la vida y en la vida misma es lo que justifica el hablar de sociedades de consumo y lo que convierte al consumo en un aspecto decisivo del que debe dar cuenta la educación actual.

De este modo, las ciencias humanas no marxistas, que habían mantenido un cierto distanciamiento crítico de los hechos económicos, se ven obligadas a situar en la economía las raíces de los hechos que estudian, al tiempo que la economía debe abandonar el objetivo sublime de unas leyes puras e independientes para aceptar las raíces humanas más complejas en los hechos económicos. La conducta del hombre, su manera de vivir, interesan de repente como variable económica a manipular, para bien o para mal, y desde los años 50, los hombres de marketing dedican sus principales esfuerzos a hacer predecible la conducta del consumidor. Desde los modelos microeconómicos, centrados en el precio y la utilidad marginal conseguida a través de la compra, una buena parte de los esfuerzos y modelos interpretativos se ha basado en la racionalidad básica de la conducta del consumidor. Esta racionalidad se ha puesto en entredicho a la luz de los datos que proporciona la conducta habitual, impulsiva o simplemente inexplicable, hoy por hoy, de la mayoría de las compras e incluso de buena parte de las decisiones de los propios hombres de marketing. Katona (1953), desde esta irracionalidad asumida ha partido a la busca de vías hacia la racionalidad en el consumidor. Pero esa búsqueda, que aún continúa, está a nuestro parecer condenada al fracaso mientras no se parta de un modelo constructivo del consumidor. El hombre racional, consciente y dueño de sus actos es más un objetivo que una premisa. La hominización, tanto como un proceso filogenético es un proceso de construcción ontogenética, diversamente lograda. El hombre consumidor aparece cada vez más como una construcción evolutiva individual que tiene lugar en su entorno a su vez en desarrollo y no como un sujeto atemporal universal e intercambiable. Frente a muchos intentos actuales de emplear modelos del hombre, bien como ser condicionable, bien como procesador neutro de información, esperamos que se vaya abriendo camino la diversidad de los sujetos explicada por un modelo evolutivo-educativo. En último término, lo que el consumidor es, se explicaría esencialmente por su educación. La educación pasa a ser también la clave para una toma de control personal por el consumidor de sus decisiones. Será el único medio para construir las tres premisas que nosotros consideramos necesarias para la racionalidad, competencia y autonomía del hombre (y por tanto del consumidor).

Obviamente conviene al menos explicar estas afirmaciones, y aunque es imposible plantear siquiera un resumen de los aspectos esenciales explorados hasta hoy de la conducta del niño como consumidor y de los procesos educativos que operan para hacer de él —sólo si todo va bien—, un consumidor competente y razonablemente libre, intentaremos tocar los puntos más relevantes. Así, nos vamos a centrar en una descripción su-

cinta de las tres dimensiones indispensables para la educación del niño como consumidor —procesamiento de información, directividad, conocimiento social— con un mayor desarrollo de la primera, por ser hasta ahora la más (si no la única) estudiada en la literatura especializada y la que nos permite explicitar más empíricamente las repercusiones educativas de la conducta del consumidor. Aunque dejando su exposición para otro momento, no queremos dejar de introducir al final del artículo, las tres áreas de intervención en que deben desarrollarse a nuestro juicio los programas educativos sobre consumo: familia, escuela y medios de comunicación de masas.



LA DEFENSA DEL CONSUMIDOR COMO MEJORA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION

La reacción consumerista frente a la masiva y, durante un tiempo, libre actuación publicitaria de los anunciantes, establece entre ambas partes una polémica larga, difícil y aún por cerrar. Esta confrontación va a traer, sin duda, consecuencias positivas: una *legislación* progresivamente más técnica y responsable sobre los procesos de información/persuasión comerciales; el desarrollo de *investigaciones* que explicitarán mejor las reacciones del consumidor ante la publicidad (como en los casos realmente modélicos de la conceptualización del efecto halo [FTC, 1973] o la comprobación del desaprendizaje por el consumidor de una campaña engañosa exigido por la Federal Trade Commission norteamericana en los casos de publicidad correctiva [Kassarjian y Robertson, 1981]); y un debate, todavía intenso, sobre los límites y exigencias del contenido informativo de la publicidad como garantía de una elección libre por parte del consumidor (Howard, 1977).

Es cierto que durante un largo período de tiempo la polémica social sobre consumismo y publicidad se va a centrar en el tema informativo, como complemento de la acción legal, política y social capitaneada sobre todo por Ralph Nader. Este proceso ocultará durante un tiempo la necesidad de enfoques educativos y, de hecho, será la única perspectiva desde el campo comercial y publicitario respecto a los procesos de defensa psicológica del consumidor.

En la medida en que continúa siendo un tema esencial ligado al desarrollo y uso de las competencias de decisión del consumidor vamos a explicitar su alcance y su relación con la educación.

En primer lugar, hay que decir que el problema no es exclusivamente ético o normativo, y que la opción entre informar o no informar, entre ser informado o no informado, hay que modularla con los límites y competencias relativas de las partes implicadas (anunciante y consumidor): ni el anunciante podría dar toda la información precisa aunque lo deseara ni el consumidor puede procesar toda la información que le llega, aunque quisiera.

Desde Schumpeter (1939, p. 87) se ha defendido ardientemente el papel de la publicidad para asegurar el dinamismo del mercado:

«Los productores han forzado gran mayoría de los cambios en los productos consumidos sobre los consumidores, que la mayoría de las veces se han resistido al cambio y han tenido que ser "educados" por la elaborada psicotecnia de la publicidad.»



Howard (1977), vincula ese papel de la publicidad a la necesidad de la innovación en el mercado que, como en el caso de la introducción del Nescafé y los sucedáneos, supone un ciclo de información que es preciso seguir para lograr cambios en la conducta siempre conservadora del consumidor. Los problemas políticos específicos de los Estados Unidos (en que las grandes compañías se ven juzgadas por el doble criterio de evitar los monopolios y asegurar la protección del consumidor) han llevado el problema de la información mínima necesaria en los anuncios de cereales, por ejemplo, a convertirse en un caso de importancia privilegiada en el debate sobre los derechos de información en los anuncios por parte del consumidor. Por una parte se asegura (y parece ser cierto), que las marcas líderes sobrecargan su presupuesto de publicidad para imposibilitar el paso a nuevas firmas competidoras. Por otro, los anunciantes sostienen que dar información al consumidor es caro y puede llegar a ser antieconómico, si además se tiene en cuenta que, por tendencia al estereotipo o por sobrecarga de información, el consumidor no la va a procesar.

¿Podemos hacernos una idea real del papel que juega la información en la conducta del consumidor y los límites de éste para manejarla? No es fácil extraer de la abundante literatura psicológica la más relevante, pero intentaremos hacerlo adoptando una perspectiva educativa.

Los límites de procesamiento de la información en el consumidor

A partir de diversas investigaciones, se ha señalado (Kassarjian y Robertson, 1981), que un consumidor norteamericano (y publicitariamente hoy somos en buena medida comparables) está directamente expuesto a más de 1.000 anuncios diarios, de los que sólo advierte y percibe unos 75, recuerda unos doce y sólo uno es susceptible de llevar a un cambio en su conducta. Si, como afirman Rumelhart y Ortony (1977), la memoria es un subproducto de la comprensión, sólo la información de los anuncios recordados habrá sido realmente procesada. Parecería que el hecho de que las Organizaciones de Consumidores exijan más información es un contrasentido, puesto que el consumidor no la va a procesar. Sin embargo, el asunto parece ser menos un problema cuantitativo en líneas generales (al consumidor no le interesan temáticamente más que algunos de los productos anunciados) que cualitativo: ¿es capaz el consumidor de procesar más información, y mejor, de los anuncios que realmente le interesan? ¿Es la capacidad de procesamiento una competencia estándar o la tienen en mayor grado unos consumidores que otros? ¿Están los niños informacionalmente indefensos? ¿Puede educarse y desarrollarse esa capacidad? ¿Puede optimizarse en la publicidad esa capacidad de procesamiento con estructuras de presentación más adecuadas?

Algunas de estas preguntas revierten el problema de la información a un problema de educación. Volveremos sobre ello, pero no nos adelantemos y veamos qué podemos hacer para procesar mejor la información publicitaria.

El incremento progresivo de la información precodificada en la cultura actual impone unas demandas asimismo crecientes sobre nuestra capacidad de procesamiento. ¿Está capacitado el consumidor para hacerles frente? ¿Puede llegar a estarlo?

Algunos autores han señalado que los umbrales perceptivos no se han deteriorado por esa sobrecarga e incluso elevan su rendimiento. Cualquier adulto podría ver hoy conscientemente un fotograma de 1/50 de segundo,

que en los años 50 se supondría subliminal a la conciencia, señalándose en los niños actuales una capacidad aún mayor.

Pero, al margen del adiestramiento perceptivo que las nuevas prótesis sensoriales tecnológicas no facilitan, a partir de Miller la capacidad de procesamiento de la memoria primaria se mide en chunks (tacos o rodajas), que diversos investigadores han estimado alrededor de un máximo de siete bits y que Baddeley y Hitch ampliarían con un bucle articulador de repaso de dos o tres bits más. Hacia los treinta segundos después de su paso por la memoria activa, si el material no ha sido repasado, se producirá el olvido. Según Newell y Simon (1972) el repaso llevará de cinco a diez segundos por chunk de información, lo que interferirá con la atención a otra información nueva que venga detrás. «Afortunadamente» la publicidad proporciona al consumidor un programa generoso de repetición y repaso impuesto externamente sin hacer trabajar a su propia memoria de trabajo. Pero, ¿hasta qué punto este repaso externo es válido como conferidor de metamemoria, de conocimiento-comprensión? A falta de datos fehacientes nos inclinamos a creer que no actúa a este nivel, sino a otros niveles de recuperación-reconocimiento propios de la denominada memoria episódica. Algunos autores han defendido así una especie de «aprendizaje por masaje» en que el procesamiento es muy superficial y la atención puede estar dividida. Robertson denomina conducta de «baja implicación» a la generada por ese procesamiento cuya utilidad se limitaría a afrontar decisiones de importancia secundaria. Piénsese, por ejemplo, que la mayor parte de las situaciones de recepción publicitaria se dan en condiciones de atención dividida. Asimismo, los efectos de la fatiga y el estrés sobre el rendimiento atencional son también bien conocidos, y es sabido que las cinco últimas horas del día de vigilia son aquéllas en que fatiga y anuncios están a sus niveles más altos.

Parece que, al margen de recuerdos episódicos no relevantes, el consumidor encontrará dificultades para extraer información objetiva y relevante de un flujo de condiciones de procesamiento. En el caso del niño, el valor contextual (anclaje en experiencias previas al anuncio) suele ser inferior al que puede tener para el adulto, y la baja implicación (salvo en los productos infantiles) puede constituir la norma, si nos atenemos a la definición que da Krugman (1966) de baja implicación (el número de conexiones que establece un sujeto entre el contenido de un anuncio y el contenido de su experiencia vital). Pero como veremos más adelante, la importancia de los anuncios para el niño se encuentra tanto o más que en su poder de implicación y referencia a cosas conocidas, en su poder de exploración y modelado.

Los actuales modelos del conocimiento «natural» hacen hincapié en los procesos de construcción de esquemas (Rumelhart y Ortony, 1977) y prototipos (E. Rosch, 1977) que permiten atribuir significado a los mensajes publicitarios, estructurados por un proceso de selección empírico de ensayo y error en modelos prototípicos. El consumidor procesará pues guiándose más por categorías de inferencia natural que por modelos formales y proposicionales. Investigaciones de Haber (1964) y Lappin (1967) demuestran la mayor presencia en el consumidor de este tipo de procesamiento, que favorece el recuerdo de rasgos unidos a su objeto, frente al uso de diferentes dimensiones evaluativas aplicadas a los distintos objetos (como hacen, por el contrario, los análisis comparativos que aparecen en las revistas, informes o programas de información al consumidor). Así de un modo intuitivo, los *spots* televisivos organizan la información en esquemas naturales de rápido procesamiento. Resultará fácil para el consu-





midor registrar y reconocer esa información y a veces reconstruirla, pero le será mucho más difícil organizarla y establecer comparaciones entre diversas dimensiones de los distintos esquemas, puesto que la presentación publicitaria no ha sido lógica (es decir, no ha seguido criterios informativos «objetivos» y no ha ligado con criterios comunes unas marcas con otras).

El *spot* es, por tanto, un favorecedor de una memoria de episodios sociales, de un procesamiento mosaico entre teselas similares pero semánticamente inconexas. Su capacidad optimizadora de los chunks de información a través de soportes perceptivos como el jingle o los prototipos de personajes, acciones o escenarios es insolidaria con procesamiento comparativo y analítico. La degradación del propio contenido televisivo no publicitario en cortas y aisladas secuencias inconexas que genera la intrusión semántica de los insertos publicitarios, favorece este tipo de procesamiento episódico y mosaico.

La modalidades de procesamiento de la publicidad

Russo y Doshier (1975) han demostrado que sólo un exiguo porcentaje de consumidores puede establecer comparaciones entre marcas manejando más de dos atributos en la comparación, aunque la mayoría (entre el 45 y el 65 por 100) procesa por atributos (comparando las diversas marcas respecto a sólo uno o dos atributos o características). Un grupo muy significativo no realiza alternativas de elección, sino que procesa por prototipos y establece un efecto halo poderoso en ciertas marcas. Prácticamente nadie procesa como suponían los investigadores, es decir, valorando producto a producto por cada uno de los atributos o características y totalizando su puntuación, dentro del grupo de producto o categoría conceptual, como suelen hacer los informes comparativos o la secciones especializadas de *counselling* en las revistas.

Esto es lo que ha llevado, por ejemplo, a Bettman (1975) —matizando el debate por la exigencia de información objetiva en los anuncios— a plantearse: «la cuestión no es si se debe facilitar o no información sobre nutrición. Puede y debe presentarse. La cuestión es más bien la de cómo presentar la información del modo más efectivo de modo que los consumidores puedan procesarla y utilizarla si lo desean». Bettman denomina a una actividad social de este tipo «Diseño del entorno informativo» (*Information environment design*) cuyos objetivos serían: 1) diseñar anuncios que proporcionen información y 2) estimular a la vez la conciencia o alerta del consumidor respecto a la información e incrementar su valoración o aprecio por estar informado.

Muchas de las imposiciones informativas a los anunciantes en televisión, tanto en otros países como en España, suponen en el espectador la atención suficiente para percibir y procesar video y audio simultáneamente: a veces se obliga a dar la información sólo en video (textos sobreimpresos). Es casi inevitable que esta información no llegue a ser significativamente registrada. Un apoyo en audio, que es el canal que habitualmente se encarga en televisión de recabar atención apoyaría algo esta información (si es que ésta no se desenfatisa y marca prosódicamente por la expresión del locutor como texto poco relevante e innecesario). Pero el problema básico es aquí el exceso de información vehiculada. Por ejemplo, las normas informativas de la FTC para los spots alimentarios son de seis segundos visuales que deben incluir de cinco a nueve chunks de in-

formación (nutrientes+calorías) en la modalidad breve y nueve chunks para quince segundos en la normal. Las investigaciones sobre repaso por la memoria activa demuestran que hace falta de cinco a diez segundos para fijar un chunk a plena atención (y motivación), lo que raramente ocurre en publicidad televisiva. Las conclusiones son obvias: la información obligada no constituye una solución a la manipulación del consumidor, en cantidades que imposibilitan el procesamiento y en condiciones difíciles, tanto atencionalmente como lingüísticamente (puesto que el tipo de información publicitaria emplea categorías de conocimiento natural y la información objetiva que se impone emplea categorías lógicas).



Efectivamente, la publicidad, quizá por un proceso intuitivo y de ensayo y error, ha ido desarrollando habilidades comunicativas empleando una estructuración «natural» de la información, privilegiando los procesos y estrategias de procesamiento habituales en el conocimiento social, frente a los más complejos, objetivos (e impracticables en la vida cotidiana para la mayoría de los espectadores) del conocimiento lógico formal. Este uso de esquemas y categorías naturales con un fuerte apoyo y simplificación de los procesos de identificación superficial (a través de *slogans*, *jingles*, *gags*, prosodia iconográfica y auditiva, etc.) condensa la información en prototipos y esquemas cargados de valor y fácilmente identificables y procesables. El efecto halo aislado en publicidad y de consecuencias tan notables es una consecuencia de este proceso. S. Levy (1959) en una explicación de un concepto publicitario tan central como el de imagen de marca, concibe así el producto como símbolo, más que como complejo material de utilidades.

Las alegaciones de los anunciantes planteando que no se debería perseguir en sí el objetivo de proporcionar información a través del *spot*, sino sólo recordar al consumidor que esta información existe y está a su alcance en el paquete, postergando así el problema al punto de venta, no parece que resuelvan gran cosa. El procesamiento en el punto de venta no resulta mucho más fácil si uno no dispone de otros esquemas comparativos que los prototipos establecidos por la publicidad. No es sólo la situación de audiencia televisiva la insuficiente, sino las capacidades de que dispone el consumidor y la peculiar organización semántica de la información publicitaria.

Las propuestas de mejora de la información publicitaria

Llegados a este punto habría dos enfoques o planteamientos (no forzosamente excluyentes) que permitirían avanzar desde las simplistas posiciones actuales de defensa del consumidor ante la publicidad:

- a) Adecuar la presentación de información a las modalidades y capacidades de procesamiento de los consumidores.
- b) Desarrollar o educar estas modalidades y capacidades de procesamiento para hacerlas adaptables y competentes al máximo.

La primera posición ha avanzado en su trabajo tratando de establecer, en primer lugar, la modalidad y capacidad de procesamiento por parte del consumidor. Y si la última es aparentemente estable (solo relativamente, creemos, pues las estrategias de procesamiento y las estructuras semánticas disponibles pueden ampliar la capacidad «efectiva» de la memoria de trabajo por encima de los límites aparentes), la primera, es decir, la modalidad o tipo de procesamiento, dista abiertamente como hemos dicho an-



tes, de ser homogénea. De algún modo creemos que el punto *a*) nos remite indirectamente al *b*) puesto que tanto la capacidad como el tipo de procesamiento son susceptibles de un proceso de construcción o desarrollo, es decir, son *educables*. Ello no quiere decir que no debemos partir en un principio de la constatación del estado actual de los consumidores en cuanto a esas capacidades. Así, veíamos antes que los consumidores adultos, al realizar comparaciones, no procesan mayoritariamente la información por marcas, sino por atributos (aunque en número reducido: uno o dos)¹. Bettman sugiere que no resulta entonces sensato presentar la información por marca, cada *spot* con sus datos, como pide la FTC (o en nuestro país el Ente TVE), sino por atributos *versus* grupo de producto, como hacen los informes que dirigen al consumidor diversas asociaciones e instituciones no comerciales, públicas o privadas (Russo, 1975; Bettman y Jacoby, 1975; Bettman, 1975). Esto reduciría la carga de información a procesar al tiempo que la haría comparativa en un solo contexto, liberando a la memoria de la retención de las cifras o valores puntuales de cada atributo en cada marca y permitiendo así llegar rápidamente a conclusiones.

Cómo podría hacerse esto viable es otro asunto. Parece impensable convencer a los anunciantes de que renuncien a su identidad publicitaria para aparecer juntos en *spots* de información comparativa. La FTC norteamericana parece proclive a crear estos esquemas informativos sobre grupos de producto completos, bien mediante publicidad institucional, bien mediante exigencias a los anunciantes individuales en sus anuncios concretos, de modo que éstos se sitúen en el marco conceptual establecido. Y creemos que esto sería ya en buena parte una tarea educativa.

Por su parte, Bettman hace una propuesta inteligente y creativa. Sugiere que la publicidad alimentaria debe remitirse a un *referente* objetivo; el de los valores nutritivos y alimentarios, conceptualmente por encima de la marca e incluso del propio grupo de producto, aunque sin incluir directamente la información —que no sería procesable—, sino subrayando su importancia y su accesibilidad en el punto de compra. En éste, en el punto de compra, el consumidor hallaría *displays* o expositores con la información organizada por marcas/atributos/valores nutritivos, dentro de cada grupo de producto.

De cualquier modo parece que para un procesamiento competente y objetivo por el consumidor de la información sobre los productos es necesario, tanto que se facilite la información precisa, como que la presentación de la información sea adecuada (es decir, que ésta sea procesable) y, por añadidura que el consumidor cuente con competencias suficientes para realizar ese procesamiento.

La competencia en el procesamiento como objetivo educativo

Creo que del epígrafe anterior se desprende un hecho, no por ser obvio menos importante, de cara a la defensa del consumidor: los consumidores difieren, no sólo en las variables consideradas tradicionalmente cualitativas por los anunciantes (motivos, actitudes, valores, creencias) sino por las consideradas hasta no hace mucho neutras (memoria, procesamiento de la información, atención, percepción)². Esas diferencias parecen predominantemente, y a la luz de la investigación evolutiva y educativa, un efecto de la educación. Mal podemos defender por tanto con simple información a un sujeto deficiente en sus competencias para procesarla. Por tanto, una política de información suficiente y objetiva al consumidor será

forzosamente incompleta si no cuenta a la vez con una política de educación del consumidor para que éste pueda llegar a procesar competentemente esa información (y para que pueda también hacer el mejor uso de ella, dirigiendo conscientemente su acción. Sobre este último aspecto volveremos más adelante). Por otra parte es también cierto que el entorno informacional que nos rodea es en sí educativo, constructivo o conformativo, que hay un efecto Pigmalion, o una profecía autocumplida en pensar que el consumidor procesa por prototipos. Si rodeamos su vida de prototipos, el consumidor desarrollará competencias y hábitos para procesar y guiarse por ellos. La publicidad en ese sentido está educando o construyendo espectadores que operan o decodifican en su mismo lenguaje.

Si calculamos que un niño español ve hoy una media de 50 spots al día, durante 15 años ese ritmo llevará a que hacia los 18 años haya visto alrededor de 275.000 spots. Harris *et al* (1985) han hecho una estimación para Estados Unidos de unos 350.000 spots a los 18 años. Parece que las estructuras sintácticas y semánticas empleadas por la publicidad tienen que ser así, (aparte de su especial accesibilidad estructural) forzosamente aprendidas. Como también es asumido el papel de los medios como introductores de los productos. Cuando muchos adultos tratamos de entender al niño de hoy solemos olvidar que la mayoría de los niños del mundo actual no han vivido nunca en un mundo sin publicidad.

Y no cabe hacerse ilusiones maduracionistas, el razonamiento formal no llega ineluctablemente como consecuencia de la escolarización. D. N. Perkins (1985) ha presentado evidencias de que la educación secundaria apenas tiene influencia para cambiar los modos informales de razonamientos del niño.

¿Cuáles serían los objetivos de una educación que lograra que los ciudadanos fueran competentes para procesar la información comercial, la información sobre decisiones económicas en la vida cotidiana? Siguiendo un plan elemental en la psicología del conocimiento social debería enumerar tres pasos elementales: la formación de conceptos, el establecimiento de conexiones significativas entre esos conceptos y la resolución de problemas.

La formación de conceptos en el consumo

Un concepto permite al consumidor responder a un estímulo (marca, modelo) no como a un hecho individual, sino como a un miembro de una clase de estímulos (grupo de producto, marca). Nos adaptamos a la realidad circundante estableciendo distinciones y similitudes o identidades. La formación de conceptos, el categorizar o clasificar estímulos, es un modo elemental de conocimiento. El niño categoriza naturalmente el mundo a medida que aprende el lenguaje o incluso las acciones o praxias (un objeto «va» con una acción o destreza). El adulto expande el ámbito del mundo mental del niño dirigiendo la atención de éste hacia cosas, hechos, palabras, estableciendo distinciones en ellas, construyendo una taxonomía natural y familiar de la realidad desde la propia experiencia del niño, y en esa construcción los conceptos nuevos se sirven de los anteriores. Los conceptos son *predictivos*, como afirma Bruner (1958) es decir, implican un cierto riesgo al aplicarlos o «atribuirlos» a una persona, cosa, hecho, intención, etc., a partir de ciertas claves que aprendemos a percibir y valorar por la experiencia.

En la escuela el niño se ve obligado a adquirir, o al menos a memorizar, conceptos lógicos sin haber desarrollado muchas veces los mecanismos para hacerlo. Conseguirá en esos casos resolver la situación, bien recurrien-





do a mecanismos de nemotecnia asociativa, bien sustituyendo la estructura lógica del concepto por una estructura de prototipos. Rosch (1977) ha descrito este proceso por el que parece operar el conocimiento natural en la vida cotidiana. Muchos conceptos lógicos, como los disyuntivos (aquellos que representan un tipo de estímulos cuya pertenencia a esa clase depende de que el estímulo posea al menos una de todo un conjunto de varias características, frente a los conceptos conjuntivos en que *todos* los miembros de la clase posean una o varias características en común) se adquieren con bastante dificultad (Bruner, Goodnow y Austin, 1956).

Parece, por tanto, que el establecimiento de estos conceptos prototípicos es esencial en la vida cotidiana y por tanto en el consumo y ya veíamos cómo la publicidad sigue y dicta sus leyes. Pero resulta difícil pensar que el consumidor pueda llegar a realizar procesamientos y comparaciones objetivas entre las marcas de una clase de producto (o los items de un concepto) si no es capaz de superar ese procedimiento para acceder a conceptos de estructura lógica. De aquí se desprenden a nuestro entender dos hechos a considerar para una educación del consumidor:

- 1) La necesidad de desarrollar en la escuela las competencias de formación de conceptos lógicos y naturales, de un modo sistemático y *sobre contenidos cotidianos con validez ecológica*.
- 2) La necesidad de lograr una destreza en la articulación entre los sistemas, natural y lógico, de formación de conceptos, de modo que el niño pueda pasar al nivel conceptual lógico los datos prototípicos de la publicidad y viceversa. Se trata en suma de lograr una especie de bilingüismo en la gramática de formación de conceptos.

En su modelo de la conducta del consumidor como resolución de problemas, Howard (1977) considera a la etapa de formación de conceptos como la más laboriosa de las tres que él mismo define: Formación del Concepto del producto o *Resolución de Problemas Extensos*; formación del concepto de nuevas marcas y constructos asociados o *Resolución de Problemas Limitados* y Utilización de conceptos o *Conducta de Respuesta Rutinaria*. En esa primera etapa primordial, el consumidor debería desarrollar los criterios que le permitan identificar y valorar una marca totalmente nueva, es decir, una marca en que no sólo es nueva ella misma, sino el producto o categoría que representa. La formación de conceptos requiere mayor cantidad de información que la simple aplicación de un concepto ya conocido, puesto que en la memoria activa el operar con atributos o rasgos que no están sintetizados en una categoría habitual requiere un procesamiento pormenorizado más laborioso, en la medida en que no se dispone de «etiquetas» que empaqueten la información en un número tanto más reducido de chunks cuanto más elaboradas sean éstas. Parece que, cualquiera que sea el modelo teórico de memoria utilizado, la no disponibilidad de conceptos adecuados para un estímulo, requiere un procesamiento más laborioso y una información mayor que permita recuperar — a un nivel más profundo para la formación del nuevo concepto— conceptos anteriores.

La competencia para percibir y procesar información en lenguajes más o menos elaborados, en niveles de abstracción más o menos elevados, a través de fórmulas negativas o afirmativas, transitivas o intransitivas, implícitas o explícitas, se convierte en un factor de facilitación u obstrucción decisivo. Los adultos difieren enormemente en esas capacidades y la mayoría de ellos requerirán lenguajes simples y directos, niveles de concreción altos, presentación afirmativa, transitiva y explícita de los hechos e

inferencias; aunque un tipo de presentación así lleva a niveles de conocimiento más limitados y simples. Por otra parte, podemos y solemos procesar con mayor exigencia la información relativa a ciertos ámbitos de la vida, mientras que en otros, de menor importancia —o mayor importancia pero con raíces episódicas poco integradas— procesamos con sistemas más triviales y económicos. Estos niveles de exigencia variarían también en el consumo según el consumidor, el tipo de producto y los factores contextuales.



Pero el niño tiene un doble problema. Por un lado, su conocimiento factual es todavía pobre, es decir, está formando nuevos conceptos prácticamente en la mayoría de los productos, por lo que su necesidad de información es mayor (mientras que en el caso del adulto la mayoría de productos o marcas nuevas forman parte de clases ya establecidas y conocidas, al menos en parte). Por otro, está todavía construyendo sus competencias para construir conceptos y procesar información, está aún en una etapa inicial de la construcción de sus capacidades mentales. Una presentación de excesiva información puede bloquear su capacidad de procesamiento. Pero una presentación trivial, prototípica de la información puede viciar, limitar o abortar el desarrollo de esa capacidad.

No cabe aquí la exposición de un currículum para la adquisición de competencias en la formación de conceptos sociales y lógicos (que implicaría una programación detallada), pero, sin duda, es el primer paso necesario en un plan de educación del consumidor.

Los estudios sobre procesamiento en el consumo no se han ocupado del niño. Si lo hubieran hecho probablemente se manifestaría el hecho de que el niño pequeño es aún más «prototípico» que el adulto, de que su elección es más una identificación (identifica los símbolos y las marcas), un-modelado en la acepción de Bandura (1976), que una rememoración de los atributos de una marca y ni pensar en un procesamiento de marcas/atributos por grupo de producto.

Parece obvio que en el caso del niño se comienza la casa por el tejado: se da la publicidad o información comercial de las marcas antes de que se dé la formación del concepto de la clase del producto. Si la publicidad fuera intrínsecamente más «educativa», mejor organizada conceptualmente, el aprendizaje sería gradual a través del mismo medio, pero siendo como es y hemos señalado, parece que se impone un adiestramiento o educación temprana en la formación de conceptos, de clases y, específicamente de clases de objetos cotidianos, de consumo, con sus rasgos y atributos. Sin duda, el niño *llega* a formar categorías. Pero su lógica tiende a ser superficial: sobre los rasgos manifiestos en la publicidad en muchos casos más que sobre los rasgos estructurales y funcionales objetivos. Sabrá más de la galleta por sus situaciones modélicas de aparición y refuerzo que por su proceso de fabricación y nutrición.

Unos conceptos sólidos, complejos y efectivos permitirían que el consumidor pudiera juzgar qué tipo de producto o marca es realmente innovador en el mercado y merece la pena, cuáles son imitaciones que introduce mejoras y aumentan la competencia y cuáles son imitaciones que introducen peoras o deterioran el mercado. Esto reduciría la competencia «falsa» o nociva del mercado, lo que la FTC denomina «trivial product competition» para reforzar la oferta realmente innovadora y competitiva; aumentaría en definitiva la calidad en el mercado. Y, sin duda, como la competencia en los mercados internacionales demuestra y nuestra entrada en el Mercado Común nos enseñará, la calidad competitiva de un mercado depende de la calidad del criterio de sus consumidores.



En una sociedad en que el conocimiento geográfico, social, incluso familiar, está disgregado en un mosaico difícil de articular y donde por añadidura, la información a procesar es cuantitativamente creciente, parece previsible encontrar una cierta insuficiencia de articulación entre las piezas dispersas. McLuhan (1968) ha acuñado el término de aldea global al mundo de hoy, pero este término, aunque sugerente, parece algo simple. El aldeano domina puntual y relacionalmente su aldea. Se da un equilibrio entre los items y las conexiones entre ellos. Este equilibrio va alterándose a medida que ascendemos en el tamaño del entorno urbano, del marco vital. En la aldea global por lo general, poseemos más cosas y conceptos que capacidades para relacionarlos. Esto es diversamente cierto según los sujetos, en la medida en que estos desarrollen en mayor o menor medida estructuras sintácticas, semánticas, lógicas y analógicas de articulación.

Desembocamos así en un problema complejo: el de la conexión entre sí de los distintos «conocimientos» de una persona, utilizada esta palabra en sentido amplio, y el de la conexión después de estos conocimientos con la conducta. Nuestros conocimientos no son todos de la misma categoría. El recorrido de mi casa al metro, el uso de un destornillador, el conocimiento de la persona de mi jefe, lo que pienso de la vida y situación en África o sobre la hipotética vida en el más allá, el número de huevos que tengo que freír si somos ocho a comer, o mi comprensión de cómo opera un alternador, son todos de distinto tipo. Ni poseo un conocimiento absoluto científico proposicional ni me muevo totalmente en la superstición o la conexión E-R por ensayo y error. Rivière (1984) ha hipotetizado la existencia de un nivel de procesamiento de menor a mayor exigencia lógica a medida que el nivel anterior es insuficiente. Por supuesto, este repertorio de estrategias y niveles debería variar según las competencias y sistemas de representación adquiridos.

Como ha señalado Howard (1977), el modo en que relacionamos unos conceptos con otros y establecemos inferencias en el consumo, depende del nivel de abstracción; tanto los criterios, rasgos o atributos que guían la elección del consumidor, como los valores, son entidades relativamente abstractas. Según esto, las conexiones a establecer y el mapa cognitivo resultante en una clase de producto dependerá del nivel de abstracción requerido por los rasgos conceptuales, así como de la magnitud de la clase, los niveles dentro de ella, e incluso el mayor o menor dogmatismo o simplismo del sujeto en sus valoraciones.

Memoria e inferencias conceptuales

El estudio del desarrollo de la memoria en el niño es uno de los campos de investigación cuyos avances pueden ser más útiles para comprender y desarrollar la competencia de procesamiento del niño.

Kreutzer, Leonard y Flavell (1975) señalan que el desarrollo y dominio, tanto de estrategias de estudio o retención (para memorizar algo que nos interesa recordar después, como los datos para ir a una fiesta de cumpleaños), como las de recuperación (para acordarse de algo pasado como la fecha del regalo de un cachorro por Navidades para poder establecer la edad de un perro) está muy marcado evolutivamente en las edades estudiadas. En general, mientras que a los seis años el niño no suele emplear estrategias de ningún tipo, a los once años actúa con una madurez y complejidad cercana a la de los adultos, empleando estrategias como tomar no-

tas, pedir a alguien que nos recuerde algo, etc. La edad crítica de desarrollo es de diez a once años, con una etapa transitoria entre seis y nueve.

Kail (1979) señala que el uso de estrategias mnemotécnicas *externas*, tanto para registro como para recuperación, es bastante más importante de lo que se había creído en relación a las estrategias mnemotécnicas *internas*, aunque en la recuperación se suelen combinar o alternar ambos sistemas. Esto parece ir en la línea de modelo teórico de Vygotski para quien las acciones mentales han tenido antes como modelo una acción exterior instrumental.

El método desarrollado por Galperin sobre los pasos de Vygotski de interiorización por etapas, con un máximo de apoyo externo al principio hasta invertir la proporción, ha tenido un claro éxito para desarrollar las capacidades del niño.

En este proceso de desarrollo de la memoria e interiorización de las estrategias, destaca el uso masivo que hace la publicidad de apoyatura mnemotécnica externa de carácter analógico o imaginístico, ya sea ecoico (auditivo) o icónico (visual) y la prácticamente inexistencia de apoyaturas para el procesamiento, la comprensión o el recuerdo con un carácter lógico o heurístico. El desarrollo de sistemas de información organizadas o de recuperación externa, como el que propone Bettman para los puntos de venta por clase de producto, u otros similares en los medios de comunicación o canales institucionales parece que podrían cubrir no sólo una función optimizadora de las competencias de recuperación sino del desarrollo de las propias capacidades internas de relación y comprensión. No puede dejar de proponerse su uso en el currículo escolar.

También ha señalado Kail (1979) el menor uso por parte de los niños pequeños, de la memoria verbal, así como de la repetición y categorización, lo que parecería incapacitarles para un procesamiento por atributos, como señalábamos al principio. Pero una investigación de Ritter, Kaprone, Fitch y Flavell (1973) demuestra que los niños pequeños sí utilizan estrategias y que éstas se basan más en los objetos físicos, pasando desde los cuatro, cinco años a dibujos. Si como parece deducirse de los datos anteriores, en etapas posteriores las estrategias pasan a basarse en el lenguaje, en similitud con los adultos, estas etapas coincidirán con las que Bruner (1964) ha señalado en el proceso de representación (motriz, imaginada y simbólico-verbal). Kail sugiere que ambos, objetos y dibujos, se emplean con la misma precocidad siempre que los dibujos sean suficientemente explícitos. Las investigaciones sobre memoria y evocación de palabras con mayor o menor carga imaginística (Denis, 1979), que muestran una clara diferencia a favor de las primeras, subrayan el mantenimiento incluso en la edad adulta, de esa memoria dominada por la imagen. La civilización audiovisual no parece que vaya ni mucho menos, a reducirla y la publicidad no hace sino adaptar su lenguaje a ese tipo de procesamiento que le permite, a la vez, una gran libertad expresiva y un mínimo de obligaciones informativas.

Todo lo que veníamos diciendo parece que nos presentaría un panorama más bien pesimista. Sin embargo, las potencialidades de reacción del niño son grandes: el problema es que no se ponen a trabajar. Kail ha señalado la enorme distancia que existe entre lo que los niños memorizan por sí mismos espontáneamente y lo que logran tras un entrenamiento. En general, en la escuela apenas se educan las estrategias de estudio y repaso, de modo que el niño las adquiere espontáneamente con mayor o menor fortuna. Sin ellas será imposible que el niño forme los conceptos, relaciones e inferencias precisas para superar el procesamiento iconográfico





y prototípico de la publicidad. Ese debería ser el primer objetivo de una educación en el consumo.

La FTC norteamericana sostiene que la valoración de la información, la conciencia de que ésta es necesaria, es el segundo objetivo público a imponer en la transmisión de información comercial: no sólo dar datos sino resaltar su necesidad y valor. Al nivel de la memoria esto implicaría el desarrollo de lo que se ha denominado *metamemoria*. El niño debe ir aprendiendo que a veces conviene retener ciertas cosas, registrarlas con especial cuidado para asegurarse de que no se olvidan. Y otras veces, muchas en publicidad, no. En general, el criterio del niño para el recuerdo es superficial: aquellos aspectos de la estructura superficial del anuncio que se ajusten mejor a sus esquemas de relato simple, que sean repetitivos o respondan al gag del dibujo animado (magnificación de los rasgos invariantes), serán los más recordados. Así, los niños españoles recuerdan destacada y sorprendentemente bien los anuncios de detergentes, que desde un punto de vista social deberían serles ajenos. Tanto el tipo de funcionamiento de su memoria como la inexistencia práctica de su metamemoria deja al niño inerte ante los anuncios. Una didáctica para el desarrollo de sus intereses conectados a sus procesos de memoria es urgente desde las primeras edades para que el niño: *a*) distinga o piense qué información debe memorizar y cuál no, y ello no sólo ante la publicidad; *b*) sepa cuándo es conveniente recuperar y *qué* recuperar; y *c*) sea consciente de sus estrategias y de las condiciones propias y ambientales (internas y externas) para poder registrar y recuperar eficazmente.

Este concepto de metamemoria (Kail y Wellman, 1977) ha estimulado el desarrollo de un nuevo campo de investigación: la *metacognición* que incluye los aspectos relativos a las capacidades de metaatención, metacomunicación y metacomprensión. La metaatención (Kail, 1979) es básica para encontrar un anuncio o una historia en un periódico, o un envase en un supermercado. Los niños más pequeños no son conscientes de en qué estriba su dificultad en la búsqueda, y fracasan, pero tras un adecuado adiestramiento superan el problema con gran rapidez.

El mismo mecanismo opera en los procesos de comprensión, de modo que la metacomprensión le permite establecer al niño, por ejemplo, los hitos o marcas más eficaces para tratar su itinerario desde casa al colegio o a otro lugar.

El recuerdo implica claramente la deducción y la inferencia. Así, aunque los bebés y el niño tienen una sorprendente capacidad de reconocimiento (los preescolares reconocen más de cien dibujos simples) esta capacidad se ve en problemas cuando tiene que analizar o categorizar el estímulo y el niño de esta edad tiene dificultades para reconocer dibujos complejos. El niño debe desarrollar pues estrategias para establecer relaciones significativas entre estímulos para poder superar la memoria puramente eidética (fotográfica) que algunos de ellos tienen, o episódica, que tienen todos, y acceder a una memoria analítica, semántica.

Para desarrollar este procedimiento significativo precoz al margen de sistemas lógicos o lingüísticos muy elaborados, se puede utilizar la propia capacidad de integración imaginística del niño, aumentando su capacidad de categorización, es decir, integrando en la imagen un juego de conceptos, rasgos cualitativos o dimensiones cuantitativas. Chi (1978) demostró en un experimento ya clásico que niños con una media de edad de diez años recordaban mejor que los adultos (que en cambio vencían a los niños en recuerdo de una lista de dígitos) formaciones de estímulos en un cuadro de 8×8 casillas. Los niños estaban adiestrados en esta codificación de

casillas 8 por 8, lo que demuestra el poder de adiestramiento para desarrollar competencias de procesamiento. El adiestramiento era simple: los niños sabían jugar al ajedrez (los adultos no) y el cuadro 8 por 8 respondía a ese mismo esquema. Este ejemplo tiene una importancia específica: los cuadros comparativos habituales en información del consumo tienen características similares de presentación, y el número de las casillas no es en general superior a las de ajedrez. Gran parte de los esquemas o gráficos en los libros de texto siguen la misma estructura: la utilidad de este adiestramiento no se limita al consumo.

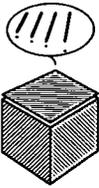
Se trata en general, de que el niño posea estructuras previas, para comprender y recordar categorías y esquemas en los que encajar el nuevo conocimiento. Atiborrar al niño de información a la que no puede acceder todavía no tiene sentido. La educación en el consumo es pues, en gran medida y en principio: *a)* una construcción de los repertorios de conocimiento social del niño y *b)* una construcción de los sistemas de representación y comprensión de esos repertorios. Un niño consciente de sus procesos de atención, comprensión y recordación puede alcanzar un nivel de eficacia mucho mayor en su conducta de receptor de anuncios y de consumidor activo.

La capacidad de establecer hipótesis, de inferir, podríamos decir que es una actitud científica válida tanto para la vida cotidiana como para el laboratorio, variando únicamente el purismo en los márgenes de error y las posibilidades de comprobación.

La actitud y estrategias inferenciales y la ampliación de la memoria de trabajo o capacidad de procesamiento resultan pues esenciales para la autonomía de criterio del consumidor. Se ha demostrado que la capacidad de memoria condiciona evolutivamente la adquisición y desarrollo de otras capacidades como la lectura, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo del concepto de objeto y, por tanto, la resolución de problemas. Pero también se ha demostrado que el adiestramiento de la memoria resuelve esas dificultades.

LA CONSTRUCCION DE REPERTORIOS DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

El niño (y el adulto) vive hoy en un entorno en parte real, en parte vicario, pero casi siempre fragmentado. Su imagen del mundo es un mosaico incompleto cuyas piezas le llegan en desorden en los diversos intercambios físicos y culturales que establece desde su entorno próximo —el hogar— en diversas excursiones más o menos profundas y frecuentes hacia el exterior. El conocimiento escolar y el de los medios de comunicación de masas se solapan con esa exploración física. Si el niño cuenta con sistemas de representación/comprensión potentes y capaces de ir de lo concreto a lo abstracto y simbólico y viceversa, podrá llegar a situar cada cosa, evento, persona o concepto en un mapa del mundo relativamente objetivo y su conducta podrá tener una cierta lucidez. Frente a la pobreza en los intercambios físicos que establece en el hogar y la escuela, señalada por Bronfenbrenner (1979) —y que se puede medir, por ejemplo, por el número de roles sociales distintos a los que está expuesto— la publicidad brinda al niño una variedad inicial (quizá no posterior) más rica. En la sociedad urbana esta ventaja de lo vicario se afianza aún más con la pobreza del conocimiento físico e instrumental de los objetos: el niño vive entre juguetes (objetos o pseudoobjetos intermediarios para que el niño conozca poco a poco la realidad) o productos cuyas raíces, entrañas y sentido no conoce.





Es obvio que es impensable concebir una formación físico-social que no incluya el consumo, que es la culminación, en la conducta del sujeto, en la acción físico-social de éste, de su conocimiento previamente adquirido. Y viceversa, es imposible plantear una educación del consumo que no suponga un conocimiento vivo, real, y sistemático del medio físico, natural, social y cultural del hombre actual. En ello van implicados conocimientos históricos, geográficos, sociales, morales, técnicos (saber construir, mantener, arreglar, reciclar y, sobre todo, utilizar de un modo rico la mayoría de los objetos de consumo) y científicos.

Porque a fin de cuentas, para plantearse y resolver problemas, para hacer planes y tomar decisiones relativamente objetivas, no sólo basta con ser capaz de *procesar datos*, o con ser consciente de los propios fines y decisiones: es preciso tener *datos suficientes* para enmarcar en un mapa global los datos más concretos de la propia situación.

El niño deberá ser capaz, por tanto, de enmarcar sus propias alternativas concretas cotidianas en el conocimiento organizado del mundo que le facilitan la educación formal e informal. No sólo es preciso ir de la vida concreta del niño a sistemas completos de conocimiento social y natural, sino también a la inversa. Deberá construirse un único, flexible y competente «modelo del mundo» y no varios modelos inconexos e incompletos.

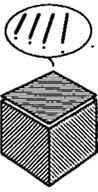
No es posible intentar aquí siquiera una síntesis de referentes sobre un campo hoy en expansión en psicología, el del «conocimiento social», pero sería preciso utilizar los que en él se han desarrollado para trazar la evolución del conocimiento en sociedad del niño, para la vida, en la actual sociedad de consumo. La capilaridad y solapamiento de los ecosistemas de actividad y comunicación en que va a crecer el niño sitúan su desarrollo, desde el primer día de vida, en un entorno artificial normativizado por la publicidad y el consumo. Y en ese entorno se van a ir construyendo sus repertorios de conocimiento. K. Nelson (1977) ha señalado la precocidad e importancia, dentro de otras estructuras cognitivas, de los primeros «guiones» de actividad en que el niño organiza la realidad. Esta semantización del mundo en paquetes coherentes de personas-objetos-acciones, como ha señalado Elkonin (1979) brindan al niño el primer gran sistema de referencia y organización del mundo, a la vez que el primer campo de pruebas de sus conocimientos, habilidades e identidad: el juego y el conocimiento sociales. El niño aprende primero los conceptos y «procedimientos sociales», los referentes visibles de las cosas, y para él las profesiones con fuerte componente instrumental (objetos+acciones nítidos) constituyen por ejemplo los perfiles profesionales más destacables (Peraita, 1985). Así, como señala Elkonin (1979), al representar un rol en un juego, por ejemplo el de médico, lo semánticamente accesible e importante para él, será más el ritual de la inyección, el *know how* del actor, que el procedimiento eficiente, —el *know how* del técnico—. El niño extrae, de las acciones de los adultos, aquellos que le resulta pregnante y accesible —por ejemplo, de un anuncio de cosmética en que una crema aparece en primer plano saliendo del frasco, extrae este simple script instrumental y lo utiliza para un juego con pistolas de agua: «¡toma lismina!».

El carro adelanta a los caballos: el símbolo antes que el objeto

Este papel estelar de las acciones sociales en la construcción del conocimiento, lleva a Vygotski (1984) a ver un proceso guiado por la convención social, por las exigencias de los planes de actividad conjunta, en la

construcción del simbolismo en el niño. Para Vygotski el simbolismo no es solo un medio de estructurar el conocimiento social, sino que está a su vez determinado por esos paquetes de personajes-acciones-objetos en que se desarrolla el niño. El conocimiento social, en esta perspectiva es algo más que el material de paso, que el contenido de las estructuras cognitivas de procesamiento. Quizá una de las ventajas epistemológicas más claras que nos brinda la sociedad de consumo es que ha hecho visible esta reversibilidad entre los símbolos y las cosas, entre los significantes y los significados. Ya hemos señalado en otro lugar (Ortiz y Del Río, 1977) y no podemos tampoco extendernos aquí en ello, la complejidad de las relaciones entre el mundo físico-económico y el mundo psico-cultural que la tradición marxista conoce en comunicación como las relaciones entre estructura y superestructura. La publicidad, lejos de ser una simple estructura superficial de la producción económica va a hacer dependientes los hechos económicos de sus propias leyes psico-culturales. Beaudrillard (1972) entre otros, ha analizado estas relaciones entre los aspectos físicos y simbólicos del objeto. Martín, (en este número) detalla ese carácter híbrido, ese bilingüismo físico-cultural que posee la publicidad y que a nuestro parecer tiene sus raíces en el propio proceso instrumental de la construcción del simbolismo en la actividad conjunta que desvelara Vygotski. El concepto de instrumento físico frente a instrumento psicológico (instrumento que actúa sobre la realidad física exterior versus al instrumento que actúa sobre uno mismo) sería otro concepto vygotkiano que anticipaba claramente muchos de los actuales conflictos y paradojas en nuestro mundo de cultura del consumo: vemos hoy no sólo que cualquier instrumento humano adquiere el doble carácter de cambiar la realidad económica y la cultura, de ser a la vez significado y significante, sino que además, el orden de producción de esta doble función se ha alterado.

Y esta reversibilidad plantea hoy problemas evolutivos y educativos de cierta importancia. Si para el niño de los años 30 que Vygotski estudiaba, e incluso para los niños rusos que ha investigado Elkonin, primero se le presentaba la acción, el objeto y el modelo-personaje en un contexto real y luego —o en paralelo— se producía la simbolización y la simulación por el juego, hoy una significativa parte de los modelos humanos, de las acciones, de los objetos, tienen primero una presentación a través de la publicidad. La publicidad adquiere así el estatus de un juego en que el niño no es actante sino —a su pesar— simple espectador. De hecho co-actúa con respuestas motrices y vocales ante los contenidos televisivos y como señalan Bryant y Anderson (1983) habría que investigar mejor las situaciones de «ver televisión» en el niño para matizar la actual creencia de que lo hace de un modo «pasivo». En cualquier caso, el poder de la comunicación de masas en el desarrollo infantil, subvierte el orden natural de aprendizaje del conocimiento social, de modo que primero se dan los conceptos sociales y luego —y en la medida en que el objeto, o el personaje o la acción son ejemplos de esos conceptos adquiridos a través de ese tipo especial de juego cognitivo— se da, sólo en algunos casos, la acción. Dentro de esta dinámica, no existe ningún problema en que el cambio de orden implique también un cambio de jerarquía: el yogur se presenta como un atributo circunstancial del cromó y se convierte en señal de éste, en la etapa de «iniciación» a los conceptos sociales del consumo. Pero ejemplos de esta inversión jerárquica del sentido se darán con frecuencia incluso en productos de adultos y consumidores adultos. Es indudable que este nuevo hecho histórico en el desarrollo del conocimiento social —de un modo similar al papel de los relatos oral y escrito tradicionales, pero en formatos





de representación mucho más contingentes con los contenidos sociales—, está brindando un andamiaje simbólico de importancia para la adquisición de los conceptos sociales, aunque con el andamio se cuelen al tiempo las letras de piso.

No tienen por qué ser negativos no obstante los efectos de esta inversión en el orden evolutivo. G. Noble (1983) que ve en la televisión un rol equiparable a la cultura popular o al folklore de ayer, cree que una de sus funciones principales es la de dar el *impetus* o impulso cognitivo para que el niño amplíe en su exploración de la realidad los temas o aspectos a los que la televisión le abre los ojos. La televisión —y la publicidad— tendrían así ese carácter de cursor o focalizador cognitivo que nosotros le atribuíamos, ejerciendo un papel a nivel macrosocial que prolongaría el papel desempeñado a nivel microsociales por los padres en la interactividad y comunicación tempranas.

Sin embargo, y como ha indicado Collins (1983), es preciso un cierto equilibrio entre los conocimientos procedentes de la realidad y los conocimientos procedentes de la televisión, es decir deben alcanzar cierta entidad en los conocimientos factuales del niño para que este pueda realizar inferencias a partir de ellos y comprender o procesar en alguna medida los conocimientos televisivos. Ese equilibrio sería sin duda uno de los objetivos a cubrir por una buena educación para el consumo. No se debe olvidar sin embargo la necesidad cognitiva de la imaginación y la simulación —lo que los psicoanalistas denominan «fantasear»— y su papel crucial para suplir por *elaboración* los déficits que se puedan tener en el conocimiento social a nivel *referencial* (seguimos aquí las dos funciones que Piaget atribuye a la imagen mental). Todos exploramos, ensayamos, construimos, scripts y argumentos sociales que no dominamos a nivel experiencial, tratando así de cubrir con nuestra imaginación el déficit de vivencias en contextos reales que podamos tener en diversas parcelas de la vida. Esa necesidad cognitiva cuenta con un poderoso aliado hoy en la poderosa «imaginación externa» de los medios de comunicación de masas. No es extraño que Greenberg (1974) hallara en un estudio sobre adolescentes que el factor que más daba cuenta —hasta un 20% de la varianza— del tiempo que dedicaban a ver la televisión era el deseo de aprender «sobre las cosas» y «sobre sí mismos». De Fleur y De Fleur (1967) comprobó que el conocimiento de las actividades humanas a nivel profesional procedía principalmente de la televisión en los niños de entonces.

Que la existencia psicocultural —podríamos decir fenomenológica— de un objeto es más importante que su existencia física en la logística humana de la economía y el poder político, es algo que está claro en los paradigmas psicológicos de marketing desde los años sesenta. Antes de que Gerbner y Gross (1976) acuñen el término de *aniquilación semántica* para definir los efectos de la ausencia fortuita o forzada de algo en televisión, la lucha contra los monopolios en Estados Unidos tiene uno de sus caballos de batalla en desvelar y limitar la práctica de «sobre-anunciarse» de los grandes anunciantes de productos de limpieza como medida para hacer económicamente inviable a los nuevos competidores una presencia semántica suficiente en la mente de los consumidores. Sin embargo, esta presencia en televisión no llega a ser realmente «semántica» sin un cierto apoyo del entorno real del niño. En otro lugar (Del Río, en prensa) hemos señalado la diferencia entre el doble valor significativo de los esquemas semánticos —de conexión con la experiencia propia por una parte y de conexión con

las experiencias o referentes de los demás por otra parte—, distinguiendo entre *esquemas de anclaje* y *esquemas de intercambio*. No se puede imponer un conocimiento social semantizado a un solo nivel: la naturaleza social del hombre exige fuertes esquemas de intercambio; la estructura secuencial-histórica de su conciencia exige a su vez un anclaje personalizado de las experiencias.

Al llegar aquí creo que está claro que un tratamiento estrictamente informativo no puede dejar de adecuar la información al nivel conceptual alcanzado por el consumidor, a riesgo de ser injusta para el adulto, pero sobre todo para el niño. Es precisa a la vez una educación en el consumo que incremente significativamente la capacidad de autonomía del consumidor.

En el triple sistema educativo actual: escuela, familia y cultura de masas (medios+entorno urbano) es preciso asegurar al niño unos sistemas competentes de procesamiento que le permitan afrontarlos a la vez, articularlos y apropiarse o descartar los elementos según un marco coherente.

Porque, aunque pueda parecer que enfatizamos los aspectos mentales del procesamiento, no puede pensarse en un desarrollo de la mente sin contenido, en unos sistemas de representación sin repertorios que representar. Ni por el contrario cabe esperar que una mente vacía analice y se apropie de contenidos que no puede dominar.

Si son graves los déficits en el desarrollo cognitivo de competencias intelectuales, los déficits en conocimiento social o en su integración parecen al menos igual de importantes en el consumidor actual.

LA DIRECCIONALIDAD DE LA CONDUCTA DEL CONSUMIDOR

Luria (1979) ha destacado el papel del lenguaje en el control por parte del niño de sus acciones. Leontiev (1978) ha estudiado el progresivo desarrollo del control por parte del niño de sus operaciones, acciones y actividades hasta alcanzar una directividad de la propia conducta, no ya hasta el cuarto de hora que puede caber en la decisión de un niño de seis años, sino para plazos muy largos, incluso toda la vida y más allá. El problema de la libertad es un tema clave en la educación del consumo. Si un sujeto no puede prever, planificar o dirigir su conducta más allá de una hora, su nivel de libertad se limita a las elecciones que puede realizar en esa hora. Si no puede concebir las alternativas de una decisión, su decisión vendrá dictada por las imposiciones del contexto. Podemos valorar la libertad de elección entre un schwepps de «Fanta» y uno de «Mirinda», como planteaba Forges en un chiste de los años de noviciado de nuestra sociedad de consumo, o situarlo al nivel del estado de salud que pretendemos para dentro de diez años y el papel que desempeñan en ella los refrescos. Pero los marcos sociales externos, las convenciones y pautas de actividad social, nos proporcionan unos guiones o *scripts* externos bastante tupidos y detallados de las cosas a hacer de modo que podemos sustituir nuestra directividad interna por la externa en gran parte. Una secuencia temporal larga de actividad social y de consumo estaría así pautada según un encadenamiento laberíntico de multitud de secuencias cortas o guiones elementales proporcionados por la directividad externa (escenarios o marcos típicos por una parte, como el bar, el supermercado, o el cenicero sobre la mesa; y escenarios y marcos vicariales por otra, sobre todo, la publici-





dad). El aprendizaje social por modelado se encarga de reforzar aún más esa directividad externa interiorizándola.

Bandura (1976) ha evidenciado la importancia del aprendizaje por modelado, que opera con demostrada eficacia sobre el niño no sólo «en directo» sino a través de la televisión. La sociedad actual, tan generosa en experiencias vicariables y comparativamente tan parca en experiencias directas, es asimismo más generosa en el fomento del modelado que en el desarrollo de la autonomía, es decir, de una directividad por reflexión realmente autogenerada y de largo alcance. Es este un problema crucial en la educación de los futuros consumidores. La capacidad de ser libres, la directividad de la conducta se construye y se adquiere del mismo modo que la capacidad de representación y de procesamiento (de hecho dependería en buena parte de ella, según Leontiev y Luria, citados más arriba).

Por supuesto, y siguiendo el orden vygotskiano de existencia exterior previa de las estructuras mentales, una directividad propia «de largo alcance» implica la existencia de una cultura de secuencias progresivamente alargadas según crece el niño y suficientemente analizadas, discutidas, visualizadas y comprendidas. La compartimentación escolar en asignaturas y la medial en bloques aislados empaquetados, con el punto álgido en el cromó o el spot, hace realmente difícil la visualización por el niño de secuencias largas. La insuficiencia, no ya de roles-modelo, que señalaba Bronfenbrenner en el entorno escolar, sino de los roles que es posible explorar y practicar (Del Río y Alvarez, 1985), hace aún más difícil que su visualización, su ejercicio y su incorporación personal.

Pero el hecho de recibir repertorios mosaicos y no organizados no es el único inconveniente de los repertorios de conocimientos que tiene el niño. El conocimiento del mundo no es un conocimiento neutral —y de eso no podemos culpar a la televisión—. Desde que se inicia el proceso de comunicación e interactividad que caracteriza la construcción de la mente humana, este proceso establece una trama crecientemente compleja entre el sistema de dirección emocional del bebé y el sistema de dirección —manejado por los adultos como «cursor» de la atención y actividad del niño— de la acción. Dicho de otro modo, entre los significados emocionales y los significantes de la acción externa, de modo que estos se van impregnando de significado a su vez predicable de otros significantes. Toda selección del mundo externo confiere así y de algún modo, valor a las cosas. La interacción que mantenemos con «el otro» ideal de nuestra cultura a través de los medios de comunicación de masas genera también un campo de referentes comunes, de bases compartibles para la acción y la comunicación y todo lo que queda fuera no es, de hecho, psíquicamente anquilado, sino dejado sin construir.

Directividad y comunicación

Pero la publicidad actual no se limita a utilizar el cursor selectivo de nuestra percepción, sino que lo hace adoptando formatos comunicativos primordiales, como los que se constituyen en nuestra infancia. No solo presenta los objetos, sino una interpretación evaluativa del mundo a través de los objetos que trata de conectar con nuestros esquemas emocionales más básicos de anclaje. En este sentido, como sostienen Harris et al (1985) o Vidal (en este número), la publicidad usa un modelo perlocutivo o persuasivo: invita a la acción. Prolonga o capitaliza al hacerlo el modelo primordial de la comunicación temprana que se construye a través de los re-

laciones de comunicación e interactividad con los padres (y no es tampoco la única institución que sigue este camino: piénsese en la religión por ejemplo). Este aspecto de andamiaje social de nuestra directividad (deseado-a-able o no) se ha ido imponiendo en el formato comunicativo de la publicidad actual, pero no siempre estuvo presente y podemos pensar si no ha sido la dejación de otras instituciones en esa labor de soporte externo de la directividad lo que ha llevado a la publicidad a apropiárselo.

En un estudio sobre los contenidos y formatos empleados por la publicidad española en los años sesenta y primeros setenta (Del Río, 1972) se apreciaba una evolución, —en paralelo con lo que se aprecia en otros países occidentales aunque con un cierto decalaje temporal—, por la que tras una primera etapa de aparición en la mayoría de los anuncios del producto como objeto exento en sí, se pasaba a una etapa intermedia en que el producto era presentado por un —o más bien una— cicerone, vicaria o celestina que lo mostraba. A continuación la publicidad toma, sobre todo desde los años setenta el camino del script o del guión tal como hemos señalado y el producto comienza a aparecer en escenarios de uso, más o menos suavizados de «bodegón» artístico en algunas ocasiones, pero en una trayectoria que conduce ineluctablemente al actual guión audiovisual que incluye personajes, objetos y acciones y en que el argumento emocional evaluativo está asimismo implícito. La publicidad se aproxima así al modelo comunicativo del padre con el niño de corta edad: co-actúa, enfatiza y co-valora con él la acción conjunta —pretendidamente conjunta en este caso—. De un modo coloquial podríamos decir que los anuncios son muy «participativos». De hecho miman o simulan, como un auténtico juego de roles, acciones que se presentan como significativas. El interlocutor oficiante o cicerone desaparece camuflado en el script. La publicidad está beneficiándose de este modo y simultáneamente de los formatos básicos de comunicación: padre-hijo, igual-igual o igual-iguales, hombre-mujer y de los de interactividad y modelado que les acompañan en la vida real. Se pretende con ello generar no sólo conceptos sociales básicos, guiones, sino a través de ellos, planes de acción. Se pretende también que los esquemas de intercambio se conviertan desde sus inicios en esquemas de anclaje con su propio enganche afectivo con el niño —mientras que los anuncios para adultos tratan de evocar enganches o anclajes previos de donde extraer la fuerza para individualizar el mensaje de masas (Harris *et al* 1985). La perspectiva que siguen el modelo de procesamiento de información en el consumidor (C. I. P.) ve en los esquemas publicitarios su aspecto evocativo y referencial de modo que «reconoceríamos» en ellos esquemas previos, pero olvida el carácter de modelado que adquieren cuando no existen esos esquemas anteriores, como en el caso del niño.

Geis (1982) ha señalado que los niños no entienden el «intento de venta». La elisión del interlocutor y la ocultación de su intención, junto a la falta de referentes sociales sobre la compraventa, parecen dejar al niño ante un modelo comprensivo de la publicidad muy distinto del nuestro. La falta de referentes hace que la vean con frecuencia más como una exploración y un modelado que como una evocación. La incomprensión del intento de venta y el hecho de que los anuncios estén insertados aleatoriamente en programas diversos hace que los consideren un tipo de información divertida sobre las cosas. Sin embargo, no siempre se difumina el interlocutor de los anuncios, aunque su presencia suele limitarse a productos para adultos y en ellos la «Autoridad del Producto», como la llaman





Harris *et al.* (1985), es decir, «el hombre del detergente», ejerce un papel de tutor o mentor hacia un consumidor no preparado. El modelo de este tipo de comunicación didáctico-publicitario que se transmite es un modelo que el niño ya posee, pero aquí suele dar incluido en un *script*, de modo que se integran en uno los dos formatos persuasivos esenciales de la publicidad. Olson (1982) sostiene que si el niño no cree de corazón al adulto, no le trata como una autoridad, jamás adquirirá el lenguaje, y que, junto al código lingüístico, el niño se apropia las normas de la acción social. Según Olson, al pasar al lenguaje escrito el niño transfiere el rol de autoridad al propio soporte. De algún modo podría ocurrir algo parecido con la televisión cuando se elide al interlocutor: «lo he leído en un sitio» o «lo he visto en la televisión» son expresiones del mismo proceso de atribución de autoridad al soporte.

Sólo un proceso correcto interactivo, que incluya escribir y leer, imprimir y ver lo impreso puede permitir al niño en un estadio de pensamiento concreto comprender y rellenar variables ausentes en el esquema de la comunicación escrita. Igualmente, sólo una educación a través de producción-emisión-recepción de anuncios, en el que el niño desempeña y ve desempeñar todos los roles y acciones del hecho publicitario le puede permitir comprender o metaconocer la naturaleza persuasiva oculta en los anuncios de televisión.

De igual modo, la directividad engañosa u oculta en los anuncios que rompe, como señala Harris *et al.* (1965) el «pacto interlocutivo» o el «principio cooperativo» (Grice, 1975) —por el que los hablantes convienen en darse la información necesaria, pero no demasiada, de modo que se pueda lograr la comunicación—, se rompe mediante mil argucias, —que estos autores han inventariado— en los anuncios de televisión, de modo que el mensaje puede ser «técnicamente» veraz y, sin embargo lograr un resultado engañoso, apelando a nuestra tendencia a realizar inferencias ante información faltante y alentándolas en determinada dirección. Harris *et al.* sugieren como estrategia educativa en estos casos la técnica de reescribir y comentar anuncios engañosos.

En general, el proceso de desvelar el esquema e intenciones comunicativas y el significado real de los anuncios es esencial para mantener una independencia de juicio o una directividad propia: es preciso para ello identificar las presiones y direccionamientos externos. Klein (1981) ha señalado la ventaja de los medios impresos frente a los hablados, audiovisuales, para desarrollar una memoria y procesamiento más objetivos. Estos últimos imponen un flujo constante y una carga en el procesamiento que no permite canalizar demasiada información ni hacerlo simultáneamente. Esta sería una razón de peso para atribuir un papel educativo de importancia al trabajo, de lectura y redacción, con medios impresos. Bailyn (1959) señaló también hace tiempo el efecto de los medios pictográficos (televisión, cine y tebeos) de cara a producir una visión estereotípica y dual de las cosas, en términos de todo o nada, «blanco y negro», buenos y malos; frente a los impresos escritos en que se desarrolla una categorización más analítica.

Un empeño convergente para desarrollar un buen metaconocimiento ante la publicidad y el consumo es el de hacer adquirir al niño una literacidad (*literacy*) o alfabetización en la comunicación televisiva cuyos aspectos esenciales se encuentran hoy razonablemente definidos (ver Anderson, 1983). En la misma línea, sería preciso desarrollar competencias para analizar los rasgos, atributos y ventajas psicosociales y de identidad personal de los productos —las que les dan el «valor añadido»— frente a los rasgos

y características funcionales, instrumentales y técnicas, logrando una competencia suficiente de análisis y uso en *ambos* aspectos y en la articulación sensata de ellos.

El adiestramiento en tareas útiles de la capacidad de procesamiento en cuadro analítico de rasgos cualitativos y dimensiones cuantitativas parece un requisito cognitivo esencial a este respecto, pero mi experiencia, y la de cualquier educador, me enseña que los niños de siete años pueden llegar a procesar hasta 4 ó 5 atributos, a menudo numéricos $\times 36$ o más coches o motos de una colección de cartas o cromos: algo más que las tablas que sugiere Bettman para un buen procesamiento dimensional por marcas. De este modo, el niño puede desarrollar estrategias de procesamiento de alto nivel, descendentes, que le permitan superar las estrategias secuenciales habituales en buena parte de los consumidores y señaladas ya por cierto número de investigaciones como recientemente por Capon y Carretero (1986).

Pero el problema de la directividad está íntimamente ligado no sólo a las competencias cognitivas, como ya hemos señalado, sino al conocimiento del «espacio vital», como señalaba Lewin, al conocimiento social. Como Hernández (en este número) hace ver, el conocimiento social del niño no es un conocimiento neutral, sino que está formalizado en un sistema de coordenadas o de dirección, es decir, es un conocimiento valorado individualmente y valorado socialmente. Como ha señalado Vygotski (1984), el niño utiliza el sistema de atención, memoria y dirección del adulto en su infancia y poco a poco va interiorizándolos y construyendo a partir de ellos sus propios sistemas internos para dirigir su conducta. La autonomía moral del niño tendría así que ver bastante con su autonomía operativa y cognitiva, tal como Piaget (1932) ha señalado al distinguir una moral autónoma —dirigida por el propio juicio— y una moral heterónoma —dirigida por el juicio de los demás—. Pero, con menos optimismo que Piaget, no creemos que nuestro desarrollo cognitivo por sí solo pueda hacernos llegar a una moral totalmente autónoma. Los factores ecológicos, el conocimiento social suficiente del contexto de la acción, junto a la coactividad, parecen también condiciones esenciales. Nunca llegaríamos, por tanto, a tener una autonomía total y siempre será necesaria una cierta apoyatura externa, pues de algún modo las verdades y normas sociales son tanto fruto de la cooperación y el pacto como de la competencia en el juicio.

Lomov (1985) ha mostrado al analizar el aprendizaje de las estrategias de planificación que los adolescentes constituyen una especie de fondo común, del que todos disponen para actuar y resolver problemas. La autonomía sería así un diálogo interiorizado suficientemente abierto con nosotros mismos a partir de ese modelo grupal. En esta perspectiva son dos los aspectos esenciales para mantener una directriz eficaz de nuestra conducta: las competencias para planificar la acción en plazos y simultaneidades suficientemente amplios, y las competencias para juzgar la moralidad o ajuste de la acción a los intereses generales. Ambas competencias se construyen interiorizando la acción cooperativa y el análisis conjunto de los hechos. Ambos aspectos suponen a su vez liberarse de referencias fijas externas para dirigir nuestra acción, ya sea a nivel instrumental (memoria o atención externas) o a nivel moral (atribución de valor y normativización externas).

Siempre ha existido una fuerte estructura externa en la dirección de la conducta humana: los instrumentos que hemos interiorizado siguen casi siempre ahí fuera; pero, además, existen infinidad de acciones y activida-





des en que mantenemos una simbiosis razonable entre los instrumentos internos y externos precisos para ejecutarla. En este sentido, somos económicos. Cuando algo está suficientemente garantizado a nivel externo no lo sustituimos internamente. Y sin duda hoy la cultura de mas ha acumulado más que nunca un poderoso sistema de dirección externa de la conducta: todo está señalizado y junto a la señal suele ir la valoración que debemos atribuirle. Los *scripts* están inscritos en la propia estructura de los escenarios —son sinomórficos con ellos, como dirían Barker y Gump (1964)—. De algún modo, la mosaicización de la cultura señalada por Moles (1972) o Schiller (1973) a nivel cognitivo, no sólo actúa a nivel de lo conocido, sino de lo actuado: los planes de actividad son más una colección de scripts de bajo nivel jerárquico que una estructura organizada en niveles argumentales profundos a largo plazo, donde las unidades inferiores estarían sometidas a proyectos más amplios y personales. Somos, de alguna manera, prisioneros de nuestros scripts (en la medida en que el script nos atribuye un rol: la definición de script de Abelson (1976) subraya esa característica al presentarlo como una secuencia coherente de acontecimientos esperados por el individuo y que apelan a él bien como participante o como observador). Podríamos decir que los escenarios, los objetos, han adquirido un poder excesivo sobre los programas, por seguir con la terminología ecológica de Barker y Gump y la competencia para diseñar escenarios y objetos, para estructurar su función en relación a los programas de acción, es una competencia realmente escasa en la mayoría de los sujetos. Decidir la propia actividad y la trayectoria personal implica planificarla, y planificarla implica construir los contextos externos contingentes con ella.

A este respecto, la cultura de consumo ha realizado dos reducciones en las capacidades de los consumidores. Por una parte, nos ha educado, nos ha conformado como usuarios —a veces consumidores y ni siquiera usuarios— de los objetos y escenarios y no como diseñadores activos de ellos. Se da una incapacidad instrumental —progresivamente creciente a la que no es ajena el desarrollo y creciente complejidad técnica de los objetos—, para perfilar los objetos y escenarios propios en función de los planes. Por otra parte, a esta incapacidad instrumental se viene a sumar una dependencia excesiva del escenario y del objeto en la realización de las acciones, como consecuencia de un deficiente control y conocimiento de las acciones y actividades en sí. El script se ha hecho un atributo del escenario y del objeto y no viceversa. Las capacidades o competencias, las acciones, se han hecho dependientes de los objetos o instrumentos que pueden acompañarlas. No sólo se crea así una dependencia de la acción respecto de su apoyatura externa, sino una reducción de la acción a la mera posesión o presencia de esa apoyatura. Himmelweit *et al.* (1958), en un estudio ya clásico, patentizaron la preocupación de la nueva generación más por «tener» que por «hacer» y ligaban este resultado a la televisión en sí y no sólo a la publicidad, como algo relacionado con el carácter objetivista de la representación de los hechos en la televisión.

Gadlin y Rubin (1979) han señalado la «fragmentación del yo» en la sociedad actual que se expresaría en una falta de integración interna entre los diferentes roles desempeñados por una persona. Aparece aquí otra vez ese efecto mosaico de falta de estructuración e integración jerárquica, no ya de los conceptos, sino de las acciones, ahora al nivel de los roles. Los roles se presentan hoy, no en un complejo articulado dentro del contexto vital, sino como objetos sueltos y de libre disposición, con una probabilidad de paso de uno a otro casi aleatoria. En lugar de propiciar así, por ar-

articulación interna, la emergencia de un yo social coherente, la inarticulación y el uso predicativo de los roles sociales en la publicidad ha hecho de ellos un material difícilmente aprovechable para esa construcción del yo social como expresión de un conjunto coherente de expectativas de acción de determinado tipo. El problema de ausencia de competencias de dirección de la conducta parece, pues, que cala realmente hasta el núcleo esencial de la persona, hasta la construcción de su conciencia y de su propio autoconcepto.

No podemos extendernos aquí en este problema pero es sin duda, junto al desarrollo de la capacidad cognitiva y el dominio del entorno social, el tercer punto clave para una educación adecuada del consumidor. El consumidor debe poder representarse el futuro y mantener su rumbo en él a niveles globales y puntuales. Debe ser consciente también de sus peculiaridades subjetivas en las apreciación y elección del rumbo, de sus propios valores y expectativas (cabría aquí un adiestramiento metacognitivo en los procesos de motivación y actitud según los modelos expectativa x valor, o en los mecanismos objetivos de reducción de la disonancia cognitiva).

El desarrollo personal, por tanto es, en último término, una función de nuestro entorno, nuestras competencias y nuestra capacidad de dirección. Educar no es dirigir en este caso, o no sólo al menos, sino generar en el niño la capacidad para que se dirija a sí mismo. De este modo podrá ir más allá de la resolución de problemas de consumo a corto plazo que contemplan algunos de los actuales modelos de psicología del consumidor para abordar una perspectiva más trascendente de las decisiones del sujeto: la posibilidad de que emerjan, maduren y se gestionen por esa capacidad los objetivos vitales esenciales.

LOS CAMPOS DE ACTUACION DE LA EDUCACION EN EL CONSUMO

a) La educación familiar del consumo

La familia es el primero y más influyente sistema en la conformación del complejo mental que da cuenta de las capacidades, peculiaridades y dimensiones de la persona. El niño aprende en ella los primeros esquemas de lo que son el mundo, las personas, los objetos; adquiere las competencias iniciales para interactuar con ellos; bosqueja sus planes, *scripts* o ideas iniciales de actuación o realización; establece sus hábitos fisiológicos (sueño, alimentación, ejercicio, pautas de estimulación); sus destrezas instrumentales, gustos, aficiones, referentes objetales y simbólicos; los límites de lo que acepta no conocer y de lo que quiere conocer. La educación para el consumo en su sentido menos explícito pero más básico y complejo está ya hecha en buena parte, para bien o para mal, en el marco familiar antes de que el niño inicie en el ciclo inicial de EGB su exploración puntual del mundo o, en el ciclo medio, su exploración sistemática del entorno social.

Por otra parte, se ha destacado que la unidad de consumo auténtica no es el individuo (aunque se utilice sistemáticamente para establecer indicadores económicos) sino la familia (Davis, 1976). De hecho, es además de unidad de consumo, unidad germinal de reproducción de nuevos consumidores tanto en sentido físico como cultural. Educar al niño en el consumo es más fácil —porque es natural y de todos modos se hace— en familia y es difícil hacerlo en divergencia con ella. Un programa de educación del

Aspectos a desarrollar y construir en un plan educativo para la vida cotidiana que afronte la publicidad y el consumo, mediante la actuación didáctica en los diferentes ámbitos relevantes y detallando los ámbitos de aplicación de esas competencias una vez alcanzadas.

		Ámbitos de intervención educativa			
Aspectos de desarrollo-educación	Competencias de codificación y procesamiento	Entorno real de conducta y de recogida directa de información	Familia	Medios de comunicación de masas, o entorno de recogida vicarial de información	Escuela y centros educativos
	Conocimiento social				
	Conocimiento técnico				
	Directividad y Autonomía				
		Ámbitos de aplicación de las competencias			

consumo debe implicar por tanto un programa de educación de la familia y de la educación del niño por parte de la familia.

Para abordarlo, sin embargo, volvemos a encontrar grandes diferencias en el punto de partida. Thompson y Tuden (1959) han diferenciado dos tipos básicos de decisión de consumo en el hogar. Por una parte, una estrategia de resolución de problemas cuyo objetivo es el consenso, al que se llega alcanzando un equilibrio o compromiso entre preferencias y prioridades que deja a todos razonablemente satisfechos. Por otra parte, una estrategia acomodativa que se despliega mediante regateos, coerciones y presiones y donde el compromiso entre preferencias y prioridades alcanzado es siempre condicional y provisional. La primera de estas estrategias es, sin duda, educativa, en la medida en que incorpore al niño y en que éste puede ir participando, quizá en un principio sólo como aprendizaje de roles y modelos de Resolución de Problemas, pero más tarde con el ejercicio activo de sus capacidades cognitivas y sociales. Se trata además de un procedimiento que genera más coherencia y estabilidad en el presupuesto familiar y en los hábitos de consumo, condición esencial para un desarrollo psicológico equilibrado, relacionado con el «nivel de estructuración» de la actividad del niño en la familia que ha señalado Lautrey (1980). Cualquiera de las estrategias consensuales que distingue Davis (por estructura de roles, por asignación presupuestaria o por resolución de problemas a partir de la búsqueda de información) es en sí educativa.

Aunque, sin duda, los adultos recurren a «trampas» o recursos para inclinar a su lado las decisiones (la pose de «especialista». la inapelabilidad del presupuesto) éstas se contrarrestan de modo natural por recursos objetivos como la búsqueda de información especializada o de expertos, el aislamiento de la solución óptima, o el diseño de «compras múltiples» que reparten el presupuesto entre las distintas candidaturas.

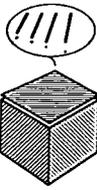
El segundo tipo de estrategias, las acomodativas, no recurren primordialmente al razonamiento y a la búsqueda de información, sino a la persuasión y al regateo, con la aparición de «resoluciones» más que de «soluciones» (como por ejemplo, el turno de compras, los hechos consumados, el aplazamiento disuasorio, las condiciones, coerciones, críticas destructivas, etc.). Sin duda, su calidad educativa es muy inferior al primer tipo de estrategias.

En cualquiera de los casos es peligroso considerar estas estrategias como resultado puro de variables de «personalidad». Creemos que un adiestramiento adecuado y un desarrollo de competencias de resolución de problemas conseguirían cambiar las estrategias de muchas familias de ese segundo grupo. El tipo de competencias que generan en el niño tienen mucho en común con las capacidades de distanciamiento (*distancing abilities*) que Sigel y McGillicuddy-De Lisi (1980) han encontrado como distintivas de las prácticas educativas parentales más eficaces, desarrollando los sistemas de representación y análisis de la realidad del niño. Y del mismo modo que sólo algunos padres ejercen estas estrategias de distanciamiento, Ward (1981) ha señalado que muy pocos padres desempeñan un específico adiestramiento o educación de sus hijos respecto al consumo y las compras.

Desgraciadamente pues, los hábitos de discusión y análisis en familia de los problemas de consumo, no parecen ser una práctica habitual. Sin duda, se dan circunstancias ambientales adversas en buen número de familias (incompatibilidad de horario, parásitos atencionales de la interacción como la televisión o la radio) que disminuyen las ocasiones de análisis y resolución de problemas o, como señala Wright (1974) rebajan su calidad —lo que se refleja en un número inferior de atributos procesados—. Pero junto a las circunstancias, los hábitos y competencias intelectuales parecen desempeñar un papel decisivo. Además, incluso familias que abordan analíticamente los problemas de consumo, se centran muchas veces en resolver los problemas menos importantes, dejando sin plantear los más cruciales sólo por el hecho de resultar menos visibles o evidentes (Aldous, 1971). Parece que la capacidad directiva de que hablábamos antes y el conocimiento estructurado y causal del mundo (tecnologías físicas y sociales) son déficits habituales en el hombre de hoy, que no acierta a reconocer y definir muchos de sus problemas y, por tanto, a plantearlos. En general, la conducta de consumo familiar está más orientada a las soluciones disponibles (ofertas, oportunidades) que a los problemas existentes, en la medida en que éstos suelen estar mucho más vagamente definidos. Muchas discusiones familiares *a posteriori* de una compra realizada, y sobre un objeto visible tienen su origen en este hecho.

Expresado en dos etiquetas muy en boga en la psicología actual, podríamos decir que más que *planes* de vida con carga directiva se dan *estilos* de vida, conformados por marcos, roles y hábitos externos. Ello no quiere decir que la familia carezca totalmente de planes, pero éstos pueden ser más o menos parciales, inarticulados o implícitos en un proceso de mayor complejidad desde el día de la boda en adelante.

Sin extendermos más en este punto es obvio que es preciso extender a la formación familiar de los padres esas «competencias para vivir» que lo son también para consumir y educar frente al consumo a sus hijos. El niño debe ser incorporado con pleno derecho —aunque gradualmente— al flujo de discusión, información y decisión familiar. Debe alcanzar parcelas y cuotas progresivas de autonomía y responsabilidad en productos de uso personal para que vaya ejercitando esas capacidades en desarrollo (alimentos, juguetes, libros, ropa, deportes), aunque siempre con el control





razonado y directivo de los padres. La estructuración del entorno y las actividades familiares en la casa, que es una auténtica «unidad de vida», debe proveer marcos claros, actividades estables y psíquicamente productivas, un vínculo físico y concreto con el mundo exterior mediante el análisis en común de actividades, compras y hechos, y un vínculo cultural con los contenidos escolares de conocimiento del mundo, que a menudo son registrados por el niño como contenidos disciplinares no relevantes vitalmente. En esta línea, como ha señalado Robertson (1979), es esencial que el niño vea la televisión no excesivamente y junto con sus padres, con comentarios y discusiones activas³ que establezcan un proceso educativo donde se utilice ésta como fuente de charla y no como disuasor de ella. Parke (1978) ha revisado los cambios en la interacción familiar provocados por la televisión. Se trata, sin duda, sin poder aquí entrar en detalles, de recuperar esa interacción y utilizar la propia televisión para ella.

Por último, la influencia paterna no se limita a la publicidad en TV o la discusión en familia; su acción es especialmente decisiva en el momento culminante del consumo para la perspectiva de los hombres de marketing, el de la compra. Ward (1984) denomina «consumer socialization» al proceso de la adquisición por el niño de destrezas, conocimientos y actitudes necesarias para su actuación como consumidor en el mercado, y atribuye, siguiendo a Bandura, gran importancia al modelado y aprendizaje por el niño, observando a sus padres en el lugar de venta o a modelos en la TV. Pocos padres emplean la salida de compras como «clase práctica», especialmente en el caso de hijos pequeños (que son los más influenciados, como señala Ward), y lo habitual es que sea el niño, impelido por la TV o por sus iguales, quien tome la iniciativa o actúe sobre el padre en el lugar de compra. Sin embargo, el niño adquiere las prácticas de comprador, con tanta o más fuerza que del modelado televisivo, de sus padres en el supermercado. Las acciones de modelado en la compra y el consumo, progresivamente analizado y estructurado y con cargas de información asequible al niño, constituirían un currículum de una eficacia insustituible en ese ámbito.

b) El papel de la cultura de masas en la educación del consumidor

Howard (1957) ha señalado el necesario papel de los medios de comunicación de masas para posibilitar el aprendizaje de los repertorios y usos del consumo en la era industrial. De otro modo la difusión de los nuevos productos sería mucho más lenta que su emergencia tecnológica. Riesman (1965), por su parte, describe el aprendizaje por modelado como un proceso de socialización anticipadora, que se da hoy con especial relevancia en el consumo: el niño aprende a usar y consumir cosas que nunca ha visto físicamente o que incluso no se han inventado, como las naves espaciales de las películas y los juegos por ordenador. De hecho, en un entorno que cambia tan rápidamente, los medios de comunicación de masas son un atajo importante para lograr enculturizar a la población respecto a tópicos nuevos, aunque sea al precio de recurrir a sistemas de aprendizaje no interactivos y no racionales. Sea como fuere, estos medios, especialmente a través de la publicidad, no sólo consiguen informar, divertir o intruir, como se dice habitualmente al listar sus habilidades, sino que se convierten en el pilar fundamental de la economía al ejercer su papel esencial de enseñar al hombre cómo vivir y cómo gastar su dinero. Aunque el efecto de un anuncio específico para el anunciante sea limitado y se circunscriba a

sus ventajas particulares, el efecto global de la publicidad en su totalidad va más allá, en la medida en que, por inacción o irrelevancia de las otras instancias educativas (formales o informales) se ha convertido en el principal sistema de modelado de escenarios, roles, actividades y modos de vida: lo que es y hace un hombre, una mujer, un niño en este mundo de hoy, en la ciudad, el campo, el ocio, la casa, etc. Si el anunciante crea productos, el publicitario crea (o reproduce, o trivializa, o enriquece) prototipos vitales que los justifican, escenas, argumentos: crea la auténtica razón de ser del producto a nivel semántico, a nivel conductual. Y si el consumidor compra cosas, no suele ser sólo para rellenar su plan, ya hecho, de vida, sino para adquirir o enriquecer los planes que no tiene o tiene incompletos e inarticulados, o para perfilar su propia identidad.

Ha habido, pues, una dejación de los medios culturales y de la educación escolar como canales básicos de difusión y formación en el cómo vivir, en manos de la publicidad. El problema así no es tanto lo que ésta hace como lo que otras instancias han dejado de hacer. Podría decirse que la publicidad no ha hecho sino llenar naturalmente un hueco ostensible que se había dejado en la educación-enculturación del hombre de hoy: el hueco del «conocimiento informal», válido para vivir, frente al conocimiento formal, válido para saber. Podemos pedirle que además de vender, eduque positivamente —de hecho a veces, raras veces lo intenta—, pero no podemos exigirlo. Puede pedirle que informe. Pero no tiene sentido ninguna petición para que se sitúe en el terreno estricto de la información comercial, si no se hace innecesario su papel de proveedor cultural de modelos de vida, su pupilaje de los primeros pasos en sociedad de los nuevos ciudadanos mediante el aprendizaje por observación.

La publicidad cubre además otra función esencial: la de articular el mundo de la cultura, de los significados, de la mente humana, con el mundo «objetivo» de las variables físico-económicas (los resultados psicológicos frente a los resultados materiales de la cultura que diferencia Linton), porque tiene la ventaja de hablar y entender ambos lenguajes. Pero trata de servirse de los primeros para servir a los segundos.

Sin duda, es precisa un réplica que invierta este sentido dentro de los medios de comunicación, que emplee los resultados materiales lógicos de la cultura, los objetos, las cosas, para servir a los primeros. Hace falta un contenido con la misma fuerza real de la vida cotidiana que explore, escenifique y desarrolle los modos de vida constructiva y desinteresadamente. Que avance las actividades por delante de los productos, que explore lo que se podría o debería hacer, para crear conciencia comercial de cara a producir el producto necesario en lugar de hacerlo, como ahora, al revés. Howard (1979) denomina a esa etapa prospectiva en que las necesidades crean los productos y no a la inversa, etapa postindustrial. Sin duda, tiene más de proyecto utópico o de propuesta metodológica y social que de prospectiva, a pesar de lo que este autor desee, pero conviene empezar a debatir sobre ello. No sólo al nivel que aborda Howard del marketing racional, sino al de construcción cultural y diseño social, los profesionales de los medios y las instituciones políticas y asociativas tienen ahí un programa de trabajo que va más allá de las críticas, los informes de consumo o la denuncia, que en sí no pueden llenar el hueco que se precisa llenar. Pero no podemos aquí sino plantearlo y recoger algunas iniciativas como la del Gobierno Vasco o la Junta de Andalucía que ya han legislado en la línea de un programa de educación en el consumo a través de los medios de comunicación de masas.





c) La educación escolar en el consumo

Sería difícil sintetizar, siquiera brevemente, las actuales experiencias en el campo de la educación en el consumo en la escuela, que muestran una actividad incomparablemente más extensa e intensa que la que se registra en los dos ámbitos anteriores. Y sin embargo, sí resultaría necesario hacerlo en una contrastación con los requisitos psicológicos, que, en parte explícita y en parte implícitamente, se han ido perfilando en las páginas anteriores para garantizar la competencia y autonomía en el consumo del niño. De un modo no sabemos en qué parte intuitivo, algunos de los programas y experiencias actuales en nuestro país, sobre todo en Euskadi y Cataluña, coinciden en el desarrollo de un conocimiento físico, tecnológico y social del mundo real; en la adquisición de procesos metacognitivos o conciencia de nuestra propia relación y conocimiento de ese entorno de consumo; en la adquisición de destrezas cognitivas necesarias para procesar información de cara al consumo. Existen planes bien conocidos, fruto del sentido común y de la experiencia, como los del Consejo de Europa, que tratan de globalizar el contenido del consumo en los programas escolares y que recogen a nivel didáctico aunque no explícitamente, algunos de los aspectos que hemos enumerado a nivel teórico. Ante ello, las orientaciones del M. E. C. de un modo puntual y poco desarrollado se limitan a recoger el problema. Pese a nuestra convicción de que es preciso desarrollar los ámbitos familiar y medial de la educación informal, la escuela sigue siendo el aglutinante esencial (profesional, ecológico, institucional) desde el que articular cualquier acción educativa de renovación.

Pero parece preciso realizar un replanteamiento más a fondo de los presupuestos educativos de una educación escolar en el consumo. Si hay algún tema global por excelencia, éste lo es, porque el modo de vida implica realmente los conocimientos teóricos y prácticos del hombre y el mundo. Pese a haberse avanzado en el camino de articulación de las viejas disciplinas dispersas, los conocimientos escolares actuales no están suficientemente integrados con el desarrollo del niño en la sociedad de hoy, que requiere unas competencias cognitivas, tecnológicas, sociales, morales, etc., cuyo dominio dista de poderse adquirir en el actual marco escolar.

Hemos ido viendo a lo largo de estas líneas hasta qué punto constituye la publicidad una auténtica educación para la vida —para bien o para mal— y en qué medida puede resultar por tanto inevitable educar para encajar adecuadamente la publicidad. Pero afrontar los fenómenos concretos de la publicidad o el consumo como problemas no deja de ser una reacción ante los hechos de superficie que puede pasar por alto los auténticos problemas de fondo. Si la publicidad es problema es sobre todo porque está siendo educativamente «eficaz» y porque ocupa un lugar esencial en la socialización del niño que han dejado vacío otras instituciones. No se podrá realmente reaccionar con una eficacia de distinto tipo si no se ocupa ese hueco, si no se cubre esa labor educativa para la vida actual y futura en la escuela, el hogar y los medios de comunicación de masas, de modo que el niño pueda tanto afrontar los contenidos reales como los códigos y estructuras cognitivas en que éstos se formalizan. En realidad nos deberíamos rasgar las vestiduras, más que ante la publicidad, ante esta deserción de otras instancias educativas.

Otro tanto ocurre con el propio hecho del consumo. El problema de fondo es el cambio que se ha producido en los contextos de desarrollo y de educación (véase para una revisión de esos cambios Del Río y Alvarez, 1985) de modo que los contextos educativos son esencialmente contextos

de pseudoactividades, con repertorios limitados y poco significativos de roles, escenarios, scripts y argumentos vitales. De un modo realmente paradójico, el lugar donde se enseñan contenidos está privado de escenarios y de objetos, y allí donde éstos abundan, fuera de la escuela, no se dan contenidos y procedimientos que les den sentido.

En general una educación para el consumo no puede reducirse a un conjunto de tópicos de contenidos a englobar en una asignatura. Creemos que los tres aspectos en que nos hemos centrado —representación y procesamiento, conocimiento de la realidad y directividad— son procesos centrales que deben estar presentes en todo el currículum y el proyecto educativo y no sólo en el problema del consumo.

A estos tres aspectos es preciso añadir un conocimiento técnico realmente eficiente que permita articular el conocimiento de los aspectos sociales y culturales de los productos con el de sus estructuras y procedimientos instrumentales. Quizá la característica más general de una educación para hacer frente a la publicidad y el consumo sea justamente la de unificar los diversos aspectos, la de establecer puentes y dar una coherencia jerárquica a los aspectos del área social —frecuentemente volcada sobre lo pasado y lo ausente— con la tecnología; y extender las capacidades de representación y de directividad —incluyendo normas, valores, motivos y sistemas de decisión y control— sobre ambas dimensiones. Somos muy conscientes de que una postura así dista mucho de definir una didáctica, pero pensamos que detrás de este temas no se esconde una nueva área o tópico de actualización sino los síntomas de un problema general que exige la revitalización profunda del currículum escolar y el cambio hacia una concepción de la educación como algo que trascienda los límites de la escuela.

Nos gustaría poder explicitar aquí una serie de hipótesis de trabajo más concretas que pueden ir en esa dirección y que apuntarían procedimientos educativos y posibilidades de desarrollo para construir las capacidades de representación y procesamiento necesarias, repertorios y estructuras equilibradas de conocimiento social, estrategias y jerarquías de dirección y control en los diversos niveles escolares... No obstante nos hemos extendido ya excesivamente y debe quedar esta tarea pendiente. Confiamos en que al menos resulte positivo este intento por abrir el trabajo educativo, por una parte a los conceptos y análisis desarrollados en la investigación de la publicidad y el consumo como los que se incluyen en este número, y por otra, a experiencias de programas educativos que aborden con el mayor rigor técnico posible, la capacitación del niño en competencias precisas en el marco de una educación de sus capacidades de metacognición y reflexión. El programa que expone M.T. García (en este número) es un buen ejemplo de esta convergencia entre los problemas que van desvelándose en las líneas de investigación y los que se tratan de afrontar desde experiencias didácticas realmente comprometidas con los hechos.





Notas

(1) Esto parecería estar aparentemente en contradicción con lo que sosteníamos de un procesamiento por prototipos y categorías naturales, pero como dice el propio BETTMAN (1975, pág. 91) citando a MONTAGUE Y LAPPIN: «la codificación en la memoria, como hemos visto antes, es más fácil si la información se presenta por marcas (MONTAGUE Y LAPPIN, 1966), mientras que la comparación entre marcas se facilita si presentamos la información por atributos». De modo que el procesamiento por iconos y prototipos sólo cede el campo cuando es preciso pasar a *comparaciones* entre varias marcas a la vez, y *no en todos* los consumidores, ni en todas las *situaciones*. De hecho la situación experimental de comparación no parece ser muy frecuente en la vida cotidiana. Por nuestra parte, nos inclinamos a pensar que un grupo apreciable de consumidores no compara nunca atributos, sino «halos» o imágenes. Un fuerte grupo mixto, por tanto, *recuerda* por marcas aisladas (obligado por el tipo de presentación informacional publicitaria), pero *compara* ocasionalmente por atributos (obligado por la lógica de la comparación), lo que entonces le plantea problemas en cuanto a los marcos semánticos disponibles y debe limitar su alcance a uno de los atributos. De hecho, si se diera una comparación sistemática por atributos, ello implicaría un repaso más profundo y una memoria más potente, en este caso con un carácter más semántico que episódico.

(2) GLEITMAN y GLEITMAN (1970) señalan diferencias entre secretarías, estudiantes no graduados y estudiantes graduados en las competencias de comprensión de conceptos. ROTTER (1960) en su escala sobre la orientación externa o interna de los sujetos halla diferencias a favor de los del último tipo en cuanto a la búsqueda y manejo de la información.

(3) Robertson destaca el hecho de que muchos padres declaran ver la televisión con sus hijos, mientras que sus propios hijos señalan frecuencias mucho menores: efectivamente, los padres consideran «ver con» a estar en la misma habitación, mientras que los hijos sólo consideran que sus padres ven la televisión con ellos si la atienden, comentan y valoran. En este último caso el índice de conflictos de consumo provocados por la televisión en la familia desciende drásticamente.

Resumen

Se analizan las relaciones entre información y formación al consumidor y las implicaciones psicológicas y educativas en uno y otro caso, prestando especial atención a tres diferentes competencias aspectos: (estrategias de procesamiento de la información, capacidad de memoria y habilidades para la resolución de problemas); los factores evolutivo-contextuales (influencia y diseño de los contextos de consumo) y direccionalidad de la conducta: (autonomía, normatividad y estructuración de las actividades del niño como consumidor).

De cara al diseño de políticas sociales y programas educativos se analizan: los procesos de consumo familiar y la educación del niño consumidor en el contexto familiar, el consumo como contenido explícito e implícito en el currículum escolar y alternativas de programación, y el papel educativo de los medios de comunicación de masas en este campo.

Summary

Interrelations between the two different approaches: consumer information and consumer education are analyzed as well as its psychological and educational implications, according specific attention to three different topics: cognitive abilities (information processing strategies, memory load, and problem solving skills); development in context (influence and design of consume-contexts) and behavior directionality (autonomy, normativization and structuration of children as-aconsumer activities).

Facing the design of social politics and educational programs three different domains are considered: family as consume unity and the education of children as consumers in family context; consumption as implicit and explicit content in school curriculum as well as the rol of mass communication media.

Résumé

Les rapports entre information et formation au consommateur sont analysés, ainsi que les implications psychologiques et éducatives y sous-jacentes. On paye une spécial attention à trois différents domaines: compétence cognitive (stratégies de traitement de l'information, capacité de mémoire et habileté de résolution de problèmes); développement au context (influence et dessin des contextes où la consommation a lieu); directionnalité du comportement (autonomie, normativité et structuration des activités de l'enfant en tant que consommateur).

Visant le dessin des programmes d'intervention sociale et éducative, on analyse ensuite les processus de consommation en famille et l'éducation de l'enfant dans ce context, la consommation en tant que contenu explicite ou implicite du curriculum scolaire et le rôle éducative des media dans ce domaine.



Referencias

- ABELSON, R. P.: «Script Processes in Attitude Formation and Decision Making», en J. Carroll y J. Payne (Eds.). *Cognition and Social Behavior*. Hillsdale, N.J.L.E.A., 1976.
- ALDOUS, J.: «A framework for the Analysis of Family Problem Solving», en J. Aldous et al. (Eds.). *Family Problem Solving: a Symposium on theoretical, methodological and substantive concerns*. Hillsdale (N. J.) Dryden Press-1971, 265-81.
- ANDERSON, J. A.: *Children's Understanding of Television*. Nueva York, Academic Press, 1983.
- BAYLIN, L.: «Mass media and children: a study on exposure habits and cognitive effects». *Psychological Monographs*, 1959, 73.
- BANDURA A.: *Social learning theory*, Prentice-Hall, 1976. Traducc. en Espasa Calpe, Madrid, 1982, *Teoría del aprendizaje social*.
- BARKER, R. G., y GUMP, P. V.: *Big school, small school*. Stanford, Ca. Stanford University Press, 1964.
- BAUDRILLARD, J.: *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris, Gallimard, 1972.
- BETTMAN, J. R.: *Issues in designing consumer information environments*. *Journal of Consumer Research*, 2, 1975, 169-177.
- BETTMAN, J. R., y JACOBY, J.: «Patterns of processing in consumer information acquisition», en B. B. Anderson, ed. *Advances in consumer research*, vol. III. Association for Consumer Research, 1975.
- BRONFENBRENNER, V.: *The ecology of human development*. Cambridge (Mass.). Harvard U. Press. 1979.
- BRUNER, J. (1964): *Readings in Social Psychology*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1958.
- BRUNER, J. (1964): *The course of cognitive growth*. *American Psychologist*, 1964, 19, 1-15.
- BRUNER, J. S.; GOODNOW, J. S., y AUSTIN, G. A.: *A study of thinking*, J. Wiley, N. York, 1956.
- BRYANT, J., y ANDERSON, D. R.: «Research on children's Understanding of Television. Nueva York, Academic Press, 1983.
- CAPON, N., y CARRETERO, M.: «Consumer information processing and selection strategies in a simulated shopping setting». *Journal of Consumer Research* (En prensa).
- CASTILLO, J.: *Nuevos consumidores en una sociedad antigua*. Publicación unitaria del Club de Dirigentes de Empresa de la Cámara de Comercio. La Coruña, 1975.
- COLLINS, W. A.: «Interpretation and inference in children's television viewing», en J. Bryant y D. R. Anderson (Eds.), *Children's Understanding of Television*. Nueva York, Academic Press, 1983.
- CHI, M. T. H.: «Knowledge structures and memory development», en R. Siegler, Ed., *Children thinking: What develops?*, Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1978.
- DAVIS, H. L.: *Decision making within the household*. *Journal of Consumer Research*, 2-1976, 241-260.
- DeFLEUR, M. L., y DeFLEUR, M. B.: «The relative contribution of television as a learning source for children's occupational knowledge», *American Sociological Review*, 1967, 32, 777-89.
- DENIS, M.: *Les images mentales*. P. U. F. Paris, 1979. Traducción en Siglo XXI, Madrid, 1984. *Las imágenes mentales*.
- ELKONIN, D.: *Psicología del juego*. Madrid, Pablo del Río, 1979. (2.ª Ed. Madrid, Visor-Aprendizaje, 1985.)
- FEDERAL TRADE COMMISSION. Final Order, Docket, número 8.860, octubre, 19, 1973.
- FLAVELL, J. H., y WELLMAN, H. M.: «Metamemory», en R. V. Kail y J. W. Hagen, eds. *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale (N. J.). Erlbaum, 1977.
- GADDLIN, H., y RUBIN, S. H.: «Interactionism: A Nonresolution of the Person-Situation Controversy». En A. R. Buss (Eds.), *Psychology in social context*. Nueva York, Irvington, 1979.
- GEIS, M.: *The Language of Television Advertising*. Nueva York, Academic Press, 1982.
- GERBNER, G., y GROSS, L.: «Living with Television: The violence profile». *Journal of Communication*, 1976, 26(2), 173-199.



- GLEITMAN, L. R., y GLEITMAN, H.: *Phrase and paraphrase*. Norton, Nueva York, 1970.
- GREENBERG, B. S.: «Gratifications of television viewing and their correlates for British children». En J. G. Blumler y E. Katz (Eds.), *The uses of mass-communications*. California, SAGE, 1974.
- GRICE, H. P.: «Logic and Conversation», en J. G. Blumler y E. Katz (Eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts*. Nueva York Academic Press, 1975.
- HABER, R. N.: *Effects of Coding Strategy on Perceptual Memory*. *Journal of Experimental Psychology*, 68, 1984-357-362.
- HARRIS, R. J.; STURM, R. E.; BECHTOLD, J. I., y KLASSEN, M. L.: «The Information Processing of Advertising Language». Comunicación presentada el II Congreso de Psicolingüística, Barcelona, 1985.
- HIMMELWEIT, H. T.; OPPENHEIM, A. N., y VINCE, P.: *An Empirical Study of the Effect of Television on the Young*. Londres, Oxford University Press, 1958.
- HOWARD, J. A.: *Consumer behavior: application of theory*. McGraw-Hill, Nueva York, 1977.
- KAIL, R.: *The development of memory in children*, Freeman. Traducción en Siglo XXI, Madrid, 1984. *El desarrollo de la memoria en los niños*.
- KASSARJIAN, H. H., y ROBERTSON, TH. S.: *Perspectives in consumer behavior*. Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1981.
- KATONA, G.: *Rational behavior and economic behavior*. *Psychological Review*, vol. 60, 1953, 307-318.
- KLEIN, G.: «Relative Advertising Effectiveness: A test of Learning versus Involvement Orientations». *Current Issues and Research in Advertising*, 1981, 71-84. Número completo.
- KREUTZER, M. A.; LEONARD, C., y FLAVELL, J. H.: *An interview study of children's knowledge about memory*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1975, 40, 1-58.
- KRUGMAN, H. E.: «The measurement of Advertising Involvement». *Public Opinion Quarterly*, 1966, 30, 583-596.
- LAPPIN, J. S.: *Attention in the identification of stimuli in complex visual displays*. *Journal of Experimental Psychology*, 75 (nov.-1967), 321-38.
- LAUTREY, J.: *Clase social, milieu familiar, inteligencia*, París, P. U. F. 1980, traduc. española en Visor, Madrid, 1985. *Clase social, medio familiar e inteligencia*.
- LEONTIEV: *Actividad, conciencia y personalidad*, Moscú, 1978. Traducción no publicada de P. del Río, Editor.
- LEVY, S. J.: Symbols for sale. *Harvard Business Review*, jul.-ag. 1959, 117-124.
- LINTON, R.: *The study of man*. Nueva York. Appleton-Century-Crofts, 1936.
- LOMOV, B. F.: «Psychological processes and communication». En E. V. Shorokhova (Ed.). *Metodologiya i metody. Sotsial'noi psikhologii*. Nauka, Moscú, 1977. (Soviet Psychology, 1978, 3-22.)
- LURIA, A. R.: *Isasik y Sossanie*. Univ. Moscú, 1979. Traducción española (1979), *Conciencia y lenguaje*, Visor, Madrid, 1984.
- MCLUHAN, M., y FIORE, W.: *War and peace in the global village*, Bantam Books, Nueva Yor, 1968.
- MOLES, A.: *La communication*. París, Marabout, 1972.
- MONTAGUE, W. S., y LAPPIN, J.: *Effects of Coding Strategy on perceptual memory*. *Journal of Experimental Psychology*, 72 nov. 1966, 777-79
- NELSON, K.: «Cognitive development and the acquisition of concepts». En R. C. Anderson, R. J. Spiro y W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N. J. L. E. A., 1977.
- NEWELL, A., y SIMON, H.: *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey. Prentice-Hall, 1972.
- NOBLE, G.: «Social Learning from Everyday Television». en M. J. A. Howe (Ed.), *Learning from Television: Psychological and Educational Research*. Londres, Academic Press, 1983.
- OLSON, D. R.: «The language of schooling». *Topics in Language Disorders*, 1982 2, (4), 20-26.
- ORTIZ, L., y RIO, P. del: *Comunicación crítica*, Madrid, Pablo del Río Editor, 1977.
- PARKE, R. D.: *Children's Home Environments: Social and Cognitive Effects*, en J. Altman y J. F. Wohlwill, Eds. *Children and the Environment*. Plenum Press, Nueva York, 1978.
- PERAITA, H.: «Representación de conceptos, rasgos y esquemas» *Infancia y Aprendizaje*, 1985, 31-32, 187-202.
- PERKINS, D. N.: «Post Primary Education has Little Impact on Informal Reasoning». *Journal of Educational Psychology*, 1985, 77, 5, 562-571.
- PIAGET, J.: *Le jugement moral chez l'enfant*. París, Alcan, 1932. (Trad. cast. *El criterio moral en el niño*, Madrid, Fontanella, 1971).
- RIESMAN, D.: *Abundancia ¿para qué?*, F. C. E. México, 1965.
- RÍO, P. del: Quince años de publicidad en España *Comunicación XXI*, 1972, 9.
- RÍO, P. del: «La comunicación interpersonal» Capítulo de la Enciclopedia de Psicología dirigida por Juan Mayor et al, Alhambra, Madrid (en prensa).
- RÍO, P. del y ALVAREZ, A.: «La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos» *Infancia y Aprendizaje*, 1985, 29, 3-32.
- RIVIERE, A.: *Razonamiento y representación*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, 1984, Siglo XXI, Madrid, en prensa.
- RITTER, K.; KAPROVE, B. H.; FITCH, J. P., y FLAVELL, J. H.: *The development of retrieval strategies in young children*. *Cognitive Psychology*, 1973, 5, 310-321.
- ROBERTSON, T. S.: *Parental mediation of television advertising effects*. *Journal of Communication*, 29, 1979, 12-25.
- ROSCH, E.: *Clasificación de real-world objects: origins and representations in cognition*, en P. N. Johnson-Laird y P. C. Wason (eds.). *Thinking readings in cognitive science*, Cambridge, Univ., Press. 1977.
- ROTTER, J. B.: *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements*. *Psychological monographs* 80, 1960, 1-28.
- RUMELHART, D. E., y ORTONY, A.: *The representation of knowledge in memory*, en A. C. Anderson, R. J. Spiro y W. E. Montague (eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*, N. Jersey Erlbaum, 1977, pp. 99-135, traducido en *Infancia y Aprendizaje*, 19-20, 1982.
- RUSSO, J. E.: *An information processing analysis of point-of-purchase decisions*. *Proceedings of the American Marketing Association Fall Conference*, 1975.
- RUSSO, J., y DOSHER, B.: *Dimensional Evaluation: a Heuristic for binary choice*. Artículo no publicado. U. de California, S. Diego, citado por Bettman, J. (1975).

- SCHILLER, H.: *The Mind Managers*. Boston, Beacon Press, 1973.
- SCHUMPETER, J. A.: *Business Cycles*, vol. 1, McGraw-Hill, Nueva York, 1939, citado por Howard, 1977, p. 215.
- SIGEL, I. E., y MCGILLICUDY-DE LISI, A. V.: *Parental distancing, beliefs and children's representational competence within the family context*. Research Report del Educational Testing Service, Princeton (N. J.), 1980.
- THOMPSON, J. D. y TUDEN, A.: «Strategies, Structures and Processes of Organizational Decision», en J. D. Thompson et al. eds. *Comparative Studies in Administration*. Pittsburg, Univ. de Pittsburg, 1959.
- WARD, S.: Consumer Socialization, en Kassarkian, H. H., y Robertson, Th. (eds.). *Perspectives in consumer behavior*. Scott, Foresman and Co. Glenview (Ill), 1981.
- WRIGHT, P. S.: The harassed decision maker: time pressures, distractions and the use of evidence. *Journal of Applied Psychology*, 59, 1974, 555-61.

