

CUADERNOS

del



ICE

José Antonio León Cascón
Ángel Martín Ginard
Olga Pérez San José
(Comp.)

La comprensión de la prensa en contextos educativos

16

JOSÉ ANTONIO LEÓN CASCÓN
ÁNGEL MARTÍN GINARD
OLGA PÉREZ SAN JOSÉ
(Comp.)

LA COMPRENSIÓN DE LA PRENSA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

JOSÉ ANTONIO LEÓN CASCÓN
ÀNGEL MARTÍN GINARD
OLGA PÉREZ SAN JOSÉ
(Comp.)

LA COMPRENSIÒ DE LA PRENSA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS



© Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid
I.S.B.N.: 84-7477-602-3
Depósito Legal: MU-1246-1996
Edición de: Compobell, S. L. Murcia

A nuestros respectivos familiares y amigos más próximos

Este libro contiene las propuestas teóricas y los estudios empíricos desarrollados durante el periodo de 1990 que hemos venido desarrollando durante estos últimos años. También aparecen propuestas pertenecientes al proyecto PB-92-134 del D.G. I. y T. titulado «Interferencias y comprensión de textos». Sin embargo, las propuestas teóricas que aquí se presentan y los estudios empíricos que las avalan están en deuda con muchas personas. Agradecemos en primer lugar a Chato Serrano, Mar Mercedes, Carmen Vizcarra, Martha Pérez Llana, M^{te} Delina Martínez y Armando López el que compartieran con nosotros buena parte del proceso de elaboración y reflexión que esta investigación conlleva. De igual manera, queremos agradecer a Mario Contreras y su equipo, sus valiosas sugerencias que ayudaron a montar las ideas seminales de los experimentos en las diferentes sesiones del «seminario de investigación». También a Margarita, Dices por su ayuda desinteresada en los contenidos de evaluación y por sus sugerencias, siempre atencivas.

En otro orden de cosas, agradecemos en lo que vale la ayuda prestada por los alumnos de 4^o y 5^o de psicología quienes en sus sesiones de «prácticas de aprendizaje» se implicaron completamente en la ardua tarea de evaluación y montaje de los estudios piloto. También agradeceremos a Antonio Fajó y Julio Gela, siempre dispuestos a encarnarnos a nosotros y a los datos por las vías estadísticas más adecuadas. A Juana Gonzalo por su entera y hábil disposición a ayudarnos en los «tecidos» y a M^{te} Angeles Montoya, quien colaboró desinteresadamente en la «caza de noticias» para esta investigación.

Nuestro agradecimiento a los alumnos y profesores de los institutos por su excelente disposición, y en particular a las profesoras Sonsoles Calvo y Cristina Pardo, quienes participaron en la aplicación de las pruebas de manera extraordinariamente ágil y eficaz. También tenemos una deuda, aunque esta vez continua, con los alumnos de 1^o de psicología de la U.A.M. y de la Facultad de C.C.I. de la U.C.M. que participaron en este estudio.

AGRADECIMIENTOS

Este libro contiene las propuestas teóricas y los estudios empíricos del proyecto financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) en la convocatoria de 1990 que hemos venido desarrollando durante estos últimos años. También aparecen propuestas pertenecientes al proyecto PB-92-134 de la D.G.I.C.Y.T. titulado «Inferencias y comprensión de textos». Sin embargo, las propuestas teóricas que aquí se presentan y los estudios empíricos que las avalan están en deuda con muchas personas. Agradecemos en primer lugar a Charo Serrano, Mar Mateos, Carmen Vizcarro, Marta Pérez Llano, M^a Delfina Martínez y Asunción López el que compartieran con nosotros buena parte del proceso de elaboración y reflexión que esta investigación conlleva. De igual manera, queremos agradecer a Mario Carretero y su equipo, sus valiosas sugerencias que ayudaron a montar las ideas seminales de los experimentos en las diferentes sesiones del «seminario de investigación». También a Margarita Diges por su ayuda desinteresada en los criterios de evaluación y por sus sugerencias, siempre atractivas.

En otro orden de cosas, apreciamos en lo que vale la ayuda prestada por los alumnos de 4^º y 5^º de psicología quienes en sus sesiones de «prácticas de aprendizaje» se implicaron completamente en la ardua tarea de evaluación y montaje de los estudios pilotos. También agradecemos a Antonio Pardo y Julio Olea, siempre dispuestos a encauzarnos a nosotros y a los datos por las vías estadísticas más adecuadas. A Juana Gonzalo por su entera y hábil disposición a suplirnos en los «teclados» y a M^a Ángeles Montoya, quién colaboró desinteresadamente en la «caza de noticias» para esta investigación.

Nuestro agradecimiento a los alumnos y profesores de los Institutos por su excelente disposición, y en particular a las profesoras Sonsoles Calvo y Cristina Picardo, quienes participaron en la aplicación de las pruebas de manera extraordinariamente ágil y eficaz. También tenemos una deuda, aunque esta vez continua, con los alumnos de 1^º de psicología de la U.A.M. y de la Facultad de C.C.I. de la U.C.M. que participaron en este estudio.

ÍNDICE

1ª PARTE: PROCESOS PSICOLÓGICOS EN LA COMPRENSIÓN DE LA PRENSA

CAPÍTULO I. LA PRENSA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	13
1.1. El binomio Prensa-Escuela. La necesidad de introducir una perspectiva cognitiva	14
1.2. Aportación multidisciplinar al estudio del discurso escrito	17
1.3. Planteamiento del libro	20
CAPÍTULO II. EL PROCESAMIENTO COGNITIVO DE LA INFORMACIÓN ESCRITA	25
2.1. La representación del conocimiento	25
2.2. La estructura del texto y los primeros modelos cognitivos de procesamiento	27
2.3. El modelo proposicional de Meyer	29
2.4. El modelo proposicional de Kintsch y van Dijk	33
2.5. Procesamiento cognitivo de la información periodística	35
2.6. Aspectos y limitaciones de la comprensión de la noticia	39
2.7. Estrategias en la comprensión de la noticia	43
CAPÍTULO III. LAS INFERENCIAS EN LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO	49
3.1. La mente como una «máquina» de hacer inferencias	50
3.2. Sistemas de clasificación de inferencias: Cuestión de opiniones ...	53
3.3. La posición minimalista	55
3.4. La posición construccionista	57
3.5. A modo de conclusión	60
CAPÍTULO IV. UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA PRENSA	63
4.1. Aportación de los periodistas al estudio de la prensa	63
4.2. Características del periódico	64
4.3. Las secciones del periódico	65
4.4. Géneros informativos	69
4.5. Valoración de las páginas del diario	71
4.6. La relevancia de las fotografías e ilustraciones	73
4.7. Topografía y tipografía	73
4.8. La ideología del periódico	74

CAPÍTULO V. LA NOTICIA COMO OBJETO DE ESTUDIO	77
5.1. La noticia como concepto	77
5.2. Categorías del esquema de la noticia: titular y encabezamiento, resumen y comentarios	78
5.3. Coherencia temática y local	81
5.4. Análisis de su estructura	82
5.5. Sintaxis, léxico y estilo	85
5.6. La retórica de la noticia. El recurso de la facticidad	87

2ª PARTE:

CAPÍTULO VI. HÁBITO LECTOR Y NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LA PRENSA (Estudios 1 y 2)	91
---	----

6.1. Introducción	91
6.2. Cuestionario 1: Hábitos y preferencias de los lectores	92
Método	92
Resultados	94
A) Espacio de la prensa respecto a otros medios de comunicación	94
B) Hábito de lectura de la prensa y de otros materiales escritos	96
C) Secciones del periódico	104
D) Grado de comprensión de la lectura	114
E) Otras cuestiones relacionadas con la prensa	118
Discusión	121
6.3. Cuestionario 2: Categorización de las distintas secciones de un periódico	123
Introducción	123
Método	124
Resultados	125
Discusión	132
6.4. Discusión general	134

CAPÍTULO VII. EFECTOS DEL TÍTULO Y RESUMEN EN LA COMPRENSIÓN DE LA NOTICIA (Estudios 3 y 4)	137
7.1. Introducción	137
7.2. Evaluación del título y resumen de un artículo periodístico en su versión original	139
Objetivos	139
Método	139
Resultados	141
Discusión	147
7.3. Evaluación del título y resumen de un artículo periodístico en versión modificada	149
Objetivos	149

Método	150
Resultados	151
7.4. Discusión general	156
CAPÍTULO VIII. LA LECTURA DE NOTICIAS DIVERGENTES: ACTITUD RELATIVISTA Y NIVEL ACADÉMICO (Estudio 5)	
8.1. Introducción	161
Estudios sobre <i>relativismo cognitivo</i>	162
Algunas limitaciones metodológicas	164
8.2. Objetivos de la Investigación	166
8.3. Método	167
8.4. Resultados	176
8.5. Discusión	190
8.6. Conclusiones	193
CAPÍTULO IX. CONSIDERACIONES FINALES: IMPLICACIONES EDUCATIVAS EN LA COMPRENSIÓN DE LA PRENSA Y DE LA NOTICIA.....	
9.1. ¿Existen diferencias entre los lectores de bachillerato y universitarios?	197
9.2. ¿Son útiles los conocimientos específicos sobre la prensa para mejorar su comprensión?	199
9.3. ¿Son diferentes los textos escolares de los artículos periodísticos?	201
9.4. ¿Pueden deducirse algunas implicaciones educativas?	202
9.5. La Prensa, ¿Facilita el desarrollo de un sentido crítico?	204
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
ANEXOS	217
Anexo 1. — Materiales utilizados en los experimentos 1 y 2	219
— Cuestionario 1: Hábitos y preferencias de los lectores	219
— Cuestionario 2: Categorización de las distintas secciones de un periódico	225
Anexo 2. — Materiales utilizados en los experimentos 3 y 4	229
— Textos utilizados en la estructura de las noticias	229
— Estructura de Contenido del texto experimental	233
Anexo 3. — Materiales utilizados en el experimento 5	237
— Textos utilizados en la evaluación de la actitud relativista ..	237
— Cuestionario de evaluación del relativismo en la prensa	239
— Manual de evaluación	241
A): Normas de evaluación	241
B): Evaluación de los protocolos de respuestas de los sujetos. Textos A y B	243
C): Puntuación en cada protocolo	245



1ª PARTE

PROCESOS PSICOLÓGICOS EN LA COMPRENSIÓN DE LA PRENSA

1ª PARTE

MÁ
Ediciones

COMPRENSIÓN DE LA PRENSA
PROCESOS PSICOLÓGICOS EN LA

CAPÍTULO I LA PRENSA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

José A. León

Un contraste que sucedió entre finales de siglo XIX y principios del siglo XX en los países más desarrollados y que caracteriza este período frente a épocas anteriores, fue el incremento extraordinario en el número de lectores. Un factor que contribuyó indudablemente a que este fenómeno se produjese fue el desarrollo de la enseñanza. Las políticas educativas y culturales, tanto de carácter nacional como internacional han sido y siguen siendo decisivas en la formación de lectores potenciales. Sin embargo, otros factores que ayudaron a que este saludable fenómeno se produjese fueron de índole económica, ya que por ese tiempo en los países industrializados las personas disponían de una mayor renta y eso les posibilitaba un mayor poder adquisitivo, que se reflejaba también en la lectura de libros y prensa. También este efecto se debió sin duda a los avances técnicos que, aplicados a la elaboración de materiales escritos como los libros y la prensa, abarataron los costes de edición haciendo mucho más asequible su adquisición. Pero aún cabría añadir que lo que podíamos denominar «la industria de la información» también contribuyó de forma notable a este aumento de lectores. Los editores, conscientes de la dificultad de lectura y el analfabetismo de muchos, desarrollaron la información en columnas con el ánimo de facilitar su lectura, acompañada de ilustraciones o fotografías. Ofrecían, asimismo, una amplia gama de productos que, presentados de una forma atractiva y un contenido tentador, captaban lectores. Así, por ejemplo, en nuestro país y durante la segunda mitad del siglo XIX, la oferta no sólo se limitaba a la difusión de noticias de carácter político o sucesos nacionales a través de diarios ideológicamente enfrentados como *El Imparcial*, *El Liberal*, *El Siglo Futuro* o *La Época*, sino también a información cultural distribuida en publicaciones periódicas o revistas cómicas como *Madrid Cómico* o *Gedeón*.

La presencia de estos medios de comunicación a los que se fueron sumando la radio y la televisión, ha ido calando paulatinamente en la sociedad hasta convertirse en un hábito cotidiano. Tanto es así, que la difusión de la prensa es hoy ingente y constituye, junto a los demás medios de comunicación, una de las características más prototípicas de la sociedad en la que vivimos. Su presencia nos resulta tan familiar que nos costaría imaginarnos un mundo en el que no existiese un periódico para leer, una radio que nos acompañase mientras conducimos o una televisión con la que no pudiésemos ver un informativo o un programa de nuestro agrado. El sentirse informado es ya una necesidad individual y social y estos medios de comunicación intentan satisfacer dichas necesidades «inundándonos» con noticias

provenientes de todas partes, dándonos qué pensar y suscitándonos algún que otro comentario. El conflicto popular propiciado por el mobiliario urbano, popularmente llamado «chirimbolos», la «guerra» del fletán, la trama de los GAL o las noticias y comentarios relativos a las pasadas elecciones generales, son buena prueba de ello. Sin ningún género de dudas, los medios de comunicación se han convertido actualmente en una referencia obligada y diaria en nuestras vidas.

Los medios de comunicación frecuentemente se identifican como instrumentos culturales que sirven para promover o influir en las actitudes, para estimular la difusión de modelos de comportamiento o para fomentar la integración social. A través de estos medios percibimos la realidad de manera mucho más extensa, intensa e inmediata. Pero también a estos mismos medios se les atribuye ese hipotético «cuarto poder» porque tienen en sus manos la fuerza y la capacidad de «hacer creer» e influir en las personas y en la configuración de la mentalidad de todo un pueblo. La posibilidad de acceder a la información resulta una tarea muy simple para cualquier persona que lo desee e, incluso, para aquella que no lo desee. Dado que estos instrumentos de difusión inciden de manera directa o indirecta en los valores comunes de la sociedad, también afectan, de manera consciente o no consciente, a los individuos, produciendo importantes cambios en sus actitudes culturales. La prensa, radio y televisión influyen poderosamente en los conocimientos, ideas y conductas de las personas.

Dentro del sistema educativo y refiriéndonos especialmente a los niños y adolescentes, la influencia de estos medios esta generando un nuevo tipo de alumnado que aparece como receptor involuntario de una información que se da fuera del aula y que suele doblar en cantidad a la que se da dentro de ésta. A medio y largo plazo los medios están produciendo un modelo de educación, de valores, de pautas de comportamiento, de aspiraciones personales y colectivas que poco tienen que ver con las finalidades explícitamente fijadas por el sistema educativo. Y lo que es peor, esta situación puede aumentar la sensación de vivir, por parte del alumnado, entre dos mundos cada vez más inconexos: el de los libros de texto frente al de los medios, la escuela frente a la calle. Además de las notorias diferencias en los contenidos de ambos, la estructura de la noticia suele caracterizarse como inmediata, atemporal, no lineal y fragmentaria. Este tipo de información contrasta con la que se trasmite en el aula, identificada como una información más jerarquizada, sucesiva, continua y estructurada. En los casos en los que los contenidos de ambas coinciden, se produce con frecuencia una interferencia entre ambas.

1.1. EL BINOMIO PRENSA-ESCUELA. LA NECESIDAD DE INTRODUCIR UNA PERSPECTIVA COGNITIVA

Cuestiones como éstas suscitan una reflexión hacia la conveniencia de introducir los medios de comunicación en la escuela o el instruir en la mejora de la capacidad para codificar y comprender los mensajes transmitidos por los distintos medios de comunicación de masas. Ello implicaría la necesidad de abordar una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que, en caso de ser instruidas, deberían

introducirse de forma transversal a lo largo de la enseñanza obligatoria. Aún a sabiendas de que los audiovisuales producen un mayor impacto en la vida cotidiana en los espectadores más jóvenes, resulta más asequible intervenir sobre la información escrita, porque permite, entre otras cosas, contar con un mayor grado de especificidad de esa información a la vez que desarrolla un mejor hábito de lectura comprensiva. Pero no sólo se limita a esto. El hecho de que el periódico utilice un soporte, permite a su vez, conocer los lenguajes y sublenguajes que utiliza (los titulares, las ilustraciones, la ubicación del texto, el género y estilo de la noticia...), haciendo más comprensible la información. Permite a su vez contrastar opiniones y versiones en diferentes diarios. Y todo ello repercute en el desarrollo del lector crítico, en la adquisición progresiva de una mayor capacidad crítica que, filtrada por el tamiz personal del lector, va a contribuir al desarrollo paulatino de su propia opinión, no de forma cerrada sino por el contrario, abierta a una nueva reconstrucción cada vez que lleguen datos suficientes y relevantes.

La idea de incluir los medios de comunicación en la enseñanza no es nueva. Ya desde los años sesenta se vio con interés la integración del conocimiento de los medios de información en el currículum escolar. Más recientemente se ha venido insistiendo en la necesidad de que el periódico se introduzca en la enseñanza como instrumento de transmisión de conocimientos y como forma de establecer relaciones significativas entre los alumnos y la sociedad. Como es bien sabido, desde hace algún tiempo se vienen poniendo en marcha diversos programas e iniciativas que están pretendiendo introducir la prensa diaria entre las actividades escolares. Desde instancias oficiales y por propia iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.) se puso en marcha, junto con la Asociación de Editores de Diarios Españoles (A.E.D.E.), el programa «Prensa-Escuela». Este programa contaba entre sus objetivos el conseguir una escuela plural, permeable a la realidad, que promoviera la participación y el sentido crítico de los alumnos (Martínez, 1990). Así, el programa que se desarrolló durante varios cursos académicos a partir del curso 1985-86, se implementó desde una doble perspectiva. Por un lado, la Asociación de Editores de Diarios Españoles se comprometía a enviar a los centros sus publicaciones y, por otro, el M.E.C. se responsabilizaba de la orientación didáctica de los docentes interesados. Dentro de esta orientación, la introducción de la prensa en la escuela pretendía desempeñar diferentes papeles dentro de los currícula: como una herramienta didáctica auxiliar de las áreas tradicionales; como elemento de motivación capaz de contextualizar informaciones o que podía favorecer los tratamientos interdisciplinares; como transmisora de información exterior al aula; como instrumento que, utilizado por el alumnado, sirviera para transmitir su propia información, formándose así un espíritu crítico y participativo.

Una experiencia que ha tratado de seguir esta filosofía y que recibió el primer premio del programa Prensa-Escuela en 1993, fue la realizada por un grupo de trece profesores y alumnos que procedían de ocho colegios públicos y concertados de la capital, más específicamente de los distritos madrileños de San Blas, Hortaleza y Ciudad Lineal. Dicho proyecto se iniciaba seis años antes con el objeto de introducir en el aula el periódico como instrumento de aprendizaje dentro de las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales, Naturales, Lengua e Inglés. Las tareas

que se realizaron fueron muy diversas, desde la simple composición de palabras extraídas de los periódicos (1º EGB), a la elaboración de poesías, cómics o interpretaciones de cuadros en alumnos de 7º y 8º de EGB. Otras experiencias llevadas a cabo por profesionales de la enseñanza se desarrollaron en la década de los ochenta, algunas publicadas, como es el caso de García Novell (1986). En este caso, el autor introdujo el periódico en la escuela como una tarea a desarrollar por los alumnos, centrándose principalmente en el aprendizaje de su proceso de producción. Lejos de introducir la prensa como un instrumento novedoso o como un complemento a una asignatura, García Novell intentó presentar el periódico como medio de expresión y comunicación, como transmisor de opiniones personales o de grupo, ya que el objetivo de su trabajo fue formar nuevos y buenos lectores de periódicos, con características de receptores activos, con actitud crítica y responsable ante la información que reciben.

Sin embargo, a pesar de esta sana actividad, apenas se han establecido vínculos fundamentales entre la investigación cognitiva sobre la comprensión de textos y las experiencias didácticas acerca de la utilización de dichos textos en la escuela. Así, este tipo de iniciativas frecuentemente se orienta desde un enfoque preferentemente utilitario (Alonso Erasquín, 1990). En otros casos, muchos educadores introducen la prensa únicamente como propuesta o como complemento de nuevos temas que, más adelante, serán ampliados en el aula. Este es un caso típico que suele utilizarse en las áreas de Sociales o Naturales y que frecuentemente deriva en una rutina aburrida para los alumnos y complicada para los profesores. Convendría quizás ahondar en algunos presupuestos más básicos y esenciales que nos revelaran algunos conocimientos necesarios para instruir de manera adecuada la prensa en el aula. Una primera tarea que se deberían plantear aquellos que quieren emprender un programa didáctico de este tipo es la de conocer y comprender las características funcionales y estructurales de los periódicos en cuanto que son los soportes materiales de dicha información. También sería necesario conocer la incidencia que sobre la comprensión de la noticia tiene el conocimiento previo del lector y analizar de manera precisa qué es lo que los alumnos comprenden de un periódico. Sin estas dos premisas no podríamos facilitar un aprendizaje significativo. Saber algo más sobre cómo se representan en nuestra mente las distintas secciones del periódico, si existen diferencias entre esta representación de los alumnos respecto a la de los adultos o la concepción de un experto. Sin estas reflexiones, a la vez descriptivas y analíticas, se puede caer en el riesgo de utilizar erróneamente el instrumento innovador (la prensa en este caso) y de generar, como señala Erasquín (1990), resultados imprevistos e incluso contraproducentes. Sólo con estas premisas, evitaríamos el riesgo de que esta experiencia pudiera caer en un «tópico pedagógico vacío de contenido», como lo denomina García Galindo (1990). Por esto, cada día resulta más necesario un debate continuado sobre las aportaciones que mutuamente pueden hacerse entre prensa y escuela. También con este debate, evitaríamos, entre otras cosas, creernos que nuestras experiencias particulares son las más válidas.

1.2. LA APORTACIÓN MULTIDISCIPLINAR AL ESTUDIO DEL DISCURSO ESCRITO

Uno de los aspectos a los que nos hemos referido en el punto anterior ha sido a la escasa relación o transferencia de conocimientos de lo que se investiga en algunas disciplinas como la psicología y este tipo de experiencias didácticas. Pero esta pobre vinculación no sólo afecta al estudio de la prensa y su aplicación en el aula. A decir verdad, son muy escasos los estudios que han aportado una orientación cognitiva a la comprensión y producción de las noticias. Desde esta perspectiva, se consideran esenciales los procesos de memoria implícitos en la comprensión, en la representación y la reconstrucción de los sucesos periodísticos tanto del escritor como del lector, tamizados por sus conocimientos y creencias. Asimismo, para este enfoque resulta crucial el análisis del material escrito y su repercusión sobre la comprensión del lector.

Con estas variables ponemos de relieve la existencia de dos dimensiones principales a las que van Dijk (1984, 1988a) identifica como «textual y contextual» respectivamente. Así, mientras la primera da cuenta de las estructuras del discurso en diferentes niveles de descripción, la segunda relaciona estas descripciones estructurales con diferentes propiedades del contexto, como los procesos cognitivos y las representaciones o factores socioculturales. Pero van Dijk no considera el discurso sólo como una dimensión escrita, como un texto, sino también como una forma de interacción. A lo que se refiere el autor, en suma, es que siempre que se desee realizar un análisis extenso del discurso, va a suponer una integración del texto y el contexto en el sentido de que el uso de un discurso en una situación social es al mismo tiempo un acto social. Del mismo modo, la interpretación y la producción de un texto suponen los procesos mentales de la comprensión y la formulación, la recuperación y el uso del conocimiento previo y de otras estrategias de la dimensión cognitiva del discurso. Este planteamiento nos lleva necesariamente a interesarnos por las relaciones sistemáticas entre el texto y el contexto. Es decir, nos interesa saber cómo influyen los procesos cognitivos sobre la producción y el entendimiento de las estructuras del discurso y cómo estas estructuras influyen y son influidas por la situación social. Muchos aspectos del significado del discurso, como el uso de la teoría macroestructural, el establecimiento de la coherencia local y global, podrán entenderse sólo si precisamos qué representaciones cognitivas del discurso y el conocimiento intervienen durante la interpretación. En este sentido y desde la perspectiva cognitiva de la psicología, el trabajo presente ha pretendido profundizar en el estudio de la comprensión de la prensa y analizar experimentalmente algunas de las variables que influyen —y de qué forma— en la comprensión final de un texto periodístico. En este trabajo tratamos de profundizar en el estudio de las complejas relaciones entre la estructura de la noticia y el lector. Tratamos de buscar respuesta a preguntas tales como ¿de qué manera influyen las estructuras textuales sobre la comprensión o el uso que se haga de la noticia?, ¿existen diferencias en el nivel de comprensión o en el uso que se hace de la noticia en grupos que difieren en su nivel académico?, ¿cómo se comportan los lectores ante noticias contradictorias? En última instancia pretendemos aportar, en la medida que

nos sea posible, algún conocimiento que pueda proporcionarnos nuevas directrices válidas para una mejora de las experiencias didácticas mencionadas.

No seríamos justos si no reconociésemos la influencia que sobre la psicología han ejercido diferentes disciplinas en sus estudios sobre el lenguaje y la comunicación, sobre las representaciones mentales, la estructura discursiva o la influencia socio-cultural, de las que se ha beneficiado la psicología cognitiva y, de manera especial, la psicología del texto. Precisamente, una característica que define actualmente la forma de abordar el problema general y particular del conocimiento, los procesos de comprensión o el discurso escrito es la de optar por un criterio más funcional e interdisciplinar (León, 1996a). Así, podríamos afirmar que el estudio del discurso escrito y su comprensión e interpretación es un producto, un resultado final, fruto de un trabajo interdisciplinar que ha sido tratado desde distintas ópticas e incidiendo en aspectos particulares del mismo problema. Además de la psicología, la lingüística, la inteligencia artificial, la antropología, la sociología o la educación (y en parte la psicología instruccional), han introducido aportaciones valiosas que inciden en aspectos complementarios del mismo fenómeno de estudio. Cada una de ellas parte, como es lógico, de diferentes concepciones e intereses. Así, si el interés de la lingüística recae básicamente en la descripción del lenguaje y de sus principios generales, para los psicólogos, en cambio, son las funciones y mecanismos psicológicos implícitos (v.g., la memoria, las operaciones que ejecuta el lector...) el objeto de estudio. La inteligencia artificial, por su parte, está más interesada en la investigación tecnológica, en elaborar algoritmos que realicen cómputos lingüísticos de un modo eficiente. Los objetivos de la psicología instruccional en general y de la psicología de la comprensión de textos en particular, se dirigen hacia la mejora de la comprensión y del aprendizaje a través de ciertas modificaciones sobre el material escrito o sobre la intromisión de técnicas y estrategias de aprendizaje en los sujetos. Aunque no es nuestro objetivo en este capítulo desarrollar pormenorizadamente las aportaciones de cada una de estas disciplinas, aludiremos brevemente a algunas de sus referencias incuestionables. Destacaríamos las siguientes:

A) Los trabajos iniciales de algunos lingüistas y antropólogos interesados en el estudio de las narraciones populares. Inicialmente estos trabajos consistían en clasificar tales historias en función del tema o del motivo sobre el que versaba. Con el trabajo de Propp (1928), se introdujo una nueva forma de estudiar el contenido de este tipo de narraciones, al analizarlo de una manera más abstracta y de acuerdo con la estructura de la historia. Este nuevo método de análisis relacionaba el contenido de la historia con su organización a través de una serie de reglas que predecían el orden en que aparecería dicho contenido. Estas reglas resultaron válidas para todos «los cuentos maravillosos rusos». Puede definirse el cuento maravilloso como una clase particular de los cuentos populares más ampliamente denominados «de hadas», «de encantamiento», o «fantásticos», transmitidos, como todos los cuentos populares, de forma oral, sin que esta transmisión afecte, por lo común, a una determinada estructura narrativa, la cual se mantiene incólume, por mucho que pueda variar el cuento en todo lo demás (Rodríguez Almodóvar,

1982). Pronto fue utilizada por otros autores, extendiéndose a cuentos populares esquimales y mayas. Este principio general sobre la búsqueda de ciertas regularidades en la organización de la prosa ha estimulado un importante campo de trabajo en psicología denominado *gramáticas de las historias* (véase para una revisión León, 1986).

B) El desarrollo que sobre la estructura del texto ha tenido la lingüística ha ido parejo a la experiencia psicológica. Aunque la revolución que supuso la gramática generativa-transformacional chomskiana no ampliaba el interés más allá de la oración, trabajos como los realizados por los lingüistas Fillmore (1968), Grimes (1975) o van Dijk (1977) entre otros, trataron de analizar la prosa clasificando las ideas del pasaje dentro del papel que ocupan en el contenido global del texto. Este enfoque ha servido de soporte tanto a teorías y sistemas de análisis de algunos psicólogos relevantes en el tema que nos ocupa (Meyer, 1975, 1985) como de posteriores trabajos interdisciplinarios (Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983).

C) Desde otro punto de vista y considerando que gran parte de lo que se aprende en el sistema académico se lleva a cabo a través de material escrito, los especialistas del área educativa han estado más interesados en estudiar cuestiones relativas al aprendizaje y retención de la información leída. A diferencia de otras disciplinas, sus trabajos no se han dirigido a examinar las características de la prosa en sí misma, sino que se han centrado sobre aquellos aspectos del discurso escrito que son recordados y aprendidos. Consecuentemente, se han interesado por los efectos que producen ciertas ayudas, tales como instrucciones especiales, cuestiones entremezcladas, organizadores previos (Ausubel, 1968), programas de entrenamiento u otras variables externas que permitan mejorar el aprendizaje y recuerdo de un material escrito. Actualmente, estos planteamientos se están relacionando con la estructura de prosa hasta el punto de llegar a considerar la comprensión como un campo de investigación propio de la psicología cognitiva.

D) Existen también aspectos relevantes en la estructura del texto que han interesado a los especialistas de la Inteligencia Artificial (IA). Desde el punto de vista de la simulación, la IA, al igual que la psicología cognitiva, se ha interesado especialmente en la elaboración de modelos de producción del discurso y la comprensión por parte de los usuarios del lenguaje. Esta disciplina, esencia del cambio de la conducta a la perspectiva del procesamiento de la información, ha afectado profundamente a la psicología cognitiva y, por ende, a la investigación sobre comprensión lectora. Desde que se inició la revolución informática a partir de los años 50 y primeros de los 60, Newell, Shaw, Simon, Minsky, Feigenbaum y otros científicos, construyeron máquinas capaces de «pensar». En aquellos años ya se abordaron temas tales como la forma de procesamiento secuencial o en paralelo, los procesos interactivos, «buffers» y memoria de trabajo, así como representaciones del conocimiento (Schwartz, 1984; Spiro, Bruce y Brewer, 1980).

También esta disciplina ha incidido de manera decisiva en la importancia que se otorga a los conocimientos, especialmente al conocimiento previo y su organización en forma de «marcos», «guiones» o «esquemas», que subyacen a los modelos

de comprensión anteriormente citados y a los progresos teóricos-prácticos conseguidos en la psicología de la comprensión. En este sentido, la inteligencia artificial ha estado interesada en el desarrollo de modelos interactivos de procesamiento de la información que se iniciaron en la especificación de programas sobre resolución de problemas y sobre el ajedrez (Newell y Simon, 1972). Un resultado importante de este desarrollo ha sido el decidido avance en la elaboración de modelos cognitivos de procesamiento humano que, en relación a los procesos de comprensión lectora, abren nuevas vías de investigación sobre cómo el conocimiento es representado. Una buena parte de sus trabajos se orientan hacia el análisis de la producción y comprensión del lenguaje en situaciones que afectan a unidades más amplias que las oraciones simples. Los sistemas que utilizan corresponden a la organización global de la estructura del conocimiento, tales como «marcos» (Minsky, 1975) o «guiones» (Schank y Abelson, 1977), «MOPs» (Memory Organization Packets) (Schank, 1982, 1985) y cuyo procesamiento tiende a ser arriba-abajo. A este enfoque también pertenecen los trabajos iniciales de Charniak (1972) sobre la comprensión de las historias por parte de los niños que junto a las ya citadas, han jugado un papel relevante en el estudio de los conocimientos que debe poseer el lector para obtener una correcta comprensión.

1.3. PLANTEAMIENTO DEL LIBRO

Este libro trata del lenguaje periodístico, de los procesos cognitivos intervinientes, de la comprensión e interpretación de la información leída y de algunas sugerencias sobre cómo puede ser introducido de manera eficaz en el aula. Varios han sido los puntos de partida que animaron a la realización de este trabajo y a los que ya hemos aludido en los apartados anteriores. Uno de ellos proviene de la propia iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia, cuando a mediados de los años ochenta puso en marcha el Programa Prensa-Escuela junto con la Asociación de Editores de Diarios Españoles (AEDE). Otro punto fue la forma de abordar las experiencias didácticas por los profesores de los diferentes centros escolares, frecuentemente orientadas desde un enfoque utilitario. Finalmente, un tercero surge de la necesidad de establecer una conexión entre la investigación cognitiva sobre la comprensión de textos y las experiencias didácticas de la prensa que se vienen realizando en los centros escolares, como una vía que puede resultar muy enriquecedora para las partes implicadas.

El texto ha sido escrito siguiendo diversos objetivos que afectan tanto a la parte más teórica como a la dedicada a la investigación. El objetivo más inmediato que se abordará en la parte teórica ha sido el de describir los principios estructurales del discurso periodístico. De manera similar, una vez que hemos hecho explícitas estas estructuras, también hemos tratado de explicitar las representaciones y estrategias que desempeñan un cierto rol en la interpretación, la memorización y la reproducción de la información periodística por parte de los lectores. Así, hemos considerado la comprensión como un proceso integrado y complejo de selección estratégica, de recuperación y aplicación de diferentes fuentes de información en la construcción de representaciones textuales y modelos. Una vez elaborado un modelo de la

situación relativamente completo y coherente, decimos que un ítem informativo ha sido comprendido. Este modelo puede posteriormente utilizarse para la formación de otros modelos generales, argumentos y actitudes, por una parte, y para la planificación cognitiva y la ejecución de la acción y conversación futuras, por otra. La explicación ha sido formulada en términos de teorías vigentes en «la psicología del texto» y el procesamiento de la información, que también se utilizan para explicar los procesos de comprensión. Por ello y a lo largo de los siguientes capítulos, ahondaremos brevemente en estos aspectos. Señalaremos algunas de las aportaciones cruciales que algunas disciplinas han introducido y que han abierto camino a la investigación y a modelos teóricos que nos permiten hoy comprender mejor estos procesos y el comportamiento de los lectores (capítulo II) y el papel de las inferencias en la comprensión del discurso (capítulo III). Seguiremos esta parte teórica con una breve revisión sobre algunas de las características de la prensa, como son sus secciones, géneros informativos o la ideología que subyace en la información que presentan (capítulo IV). Finalizaremos esta primera parte desarrollando algunos aspectos que nos parecen esenciales en el estudio de la noticia, como es su estructura y la retórica (capítulo V).

En una segunda parte, ésta dedicada a la investigación, hemos pretendido desarrollar cómo esta perspectiva del estudio cognitivo de la prensa puede ser introducida como una experiencia didáctica en el aula. Ello nos lleva a plantear diversos objetivos previos que inciden en saber cómo los sujetos adolescentes comprenden, identifican y se sirven del periódico como vehículo de adquisición de conocimientos.

Un factor que consideramos necesario conocer previamente a la realización de estos estudios fue el nivel de conocimientos del que parte el lector. Como es sabido, el nivel de conocimientos previos es un elemento imprescindible en la obtención de una adecuada comprensión y opinión sobre una noticia periodística. Por este motivo hemos considerado esencial el centrarnos en el estudio del comportamiento de diferentes grupos procedentes de distintos niveles académicos, tratando de abarcar un espectro lo más amplio posible de la enseñanza secundaria y universitaria. Una primera cuestión que nos surgió, partió de la elección de los sujetos. ¿Por qué hemos seleccionado alumnos de bachillerato y universidad en lugar, por ejemplo, de alumnos de E.G.B. y Formación Profesional?

Fueron varias las razones que nos motivaron a considerar estos grupos de lectores y no escoger a otros. Por un lado, considerábamos necesario asegurarnos de que las posibles diferencias entre grupos no se debieran a factores «ajenos» a la comprensión de la noticia como una habilidad lectora deficiente o poco automatizada, o porque también temíamos que la lectura de la prensa fuera tan escasa que nos pudiese producir un «efecto suelo» en las investigaciones realizadas. Por otro lado, consideramos interesante la idea de introducirnos en estos niveles académicos debido al escaso número de investigaciones que sobre este tema existen en nuestro país, lo que consideramos como una cuestión pendiente. Pensamos que es precisamente en estas edades y niveles académicos en los que los alumnos ya poseen un considerable grado de autonomía y que, por su propia dinámica y relación con sus iguales, disfrutan de una cierta madurez intelectual, comparten sistemas

de creencias y opiniones, y pueden tener una idea más o menos formada sobre la prensa y de la noticia escrita. Sobre estas cuestiones que consideramos dentro de un continuo, adquiere sentido el evaluar algunos aspectos de los lectores y de la prensa en grupos que difieren no sólo en la edad y conocimientos generales, sino sobre el conocimiento mismo y uso de los medios de comunicación en general, y de la prensa en particular. Con este estudio así planteado, consideramos que los resultados obtenidos pueden ser generalizables a otros sectores del alumnado que no han sido tratados explícitamente en estas investigaciones, afectando especialmente a los alumnos más jóvenes. Así, de este modo, hemos tratado de analizar experimentalmente las posibles diferencias entre sujetos que cursan sus estudios en BUP (1º y 3º) frente a estudiantes universitarios (1º de psicología y 5º de periodismo) en los aspectos que se describen a continuación:

1. Una de las cuestiones básicas de las que partíamos era conocer los hábitos lectores de los sujetos que participaron en nuestros estudios. Por ello, en este primer apartado, pretendimos analizar las posibles diferencias entre diferentes grupos de alumnos en relación al hábito de lectura de la prensa, a sus preferencias por el medio elegido para enterarse de las noticias y al interés y dificultad comprensiva que generan los contenidos ubicados en las distintas secciones convencionales del periódico (véase el capítulo VI, primer estudio).

2. Un segundo aspecto que hemos analizado, se centró en evaluar la comprensión lectora en los grupos estudiados en tareas que requerían la correcta identificación de distintas noticias y su adscripción a las distintas secciones del periódico. En otros casos se les pedía a los sujetos que realizaran un resumen de algunas noticias. Para ello, se elaboró un cuestionario en el que se les presentaba una información de distinta extensión extraída de un periódico y se les pedía que la situasen dentro de la sección del periódico que considerasen oportuna (esta investigación se encuentra en el capítulo VI, segundo estudio).

3. La noción de macroestructura semántica resulta clave para potenciar la comprensión. Define la esencia, el resultado o la información más importante de la información periodística. Sin embargo, no siempre los títulos y resúmenes de la noticia cumplen esta propiedad. Por ese motivo en esta parte pretendimos analizar la estructura de la noticia y su repercusión sobre su comprensión. En este apartado tratábamos de confirmar si, como en los textos expositivos, el título o el resumen previo a la noticia base, ejercen alguna mejora en el posterior recuerdo de la misma. Para ello, cada sujeto debía leer un texto al que se le asignaba una de las cuatro posibles condiciones: 1) La noticia completa que consistía en la presencia del título original, un resumen previo y la noticia base; 2) La noticia base precedida por un resumen previo; 3) La noticia base precedida por el título y 4), sólo se les presentaba el texto base. Si el título y el resumen previo a la noticia base ejercen una influencia en un mejor recuerdo en los lectores, las tres primeras condiciones (especialmente la primera) deberían obtener unos mejores resultados que los sujetos sometidos a la cuarta condición. Para desarrollar este apartado se realizaron dos experimentos que se describen en el capítulo VII.

4. Por otra parte, hemos intentado poner de manifiesto cómo se relacionan las ideologías con las representaciones cognitivas que subyacen en la producción y la comprensión de la noticia; cómo se expresa en la noticia no sólo el hecho, sino también la opinión del periodista, a veces de manera persuasiva. Sobre ello, resulta frecuente encontrarnos en nuestra sociedad multitud de información contradictoria, diferentes versiones sobre un mismo evento. La prensa no es ajena a este hecho y en multitud de ocasiones, las versiones que dan los distintos periódicos no coinciden. Por ello, en este apartado evaluamos la capacidad crítica del alumno ante la lectura de un hecho contado desde dos perspectivas diferentes e incluso, en algunos aspectos, contradictorias. En este último experimento pretendimos confrontar a cada sujeto en la lectura de dos versiones distintas sobre un mismo suceso. Evaluamos su actitud y nivel de respuesta ante la detección correcta de las diferencias relevantes, la cantidad y tipo de información que el alumno utiliza y en caso de detectar las diferencias entre las dos perspectivas, conocer la atribución que este sujeto hace de tales diferencias. A este último objetivo hemos dedicado el capítulo VIII.

Sobre estos trabajos experimentales esperamos concluir algunos resultados que precisen y expliquen algo más sobre cómo se produce la comprensión de la prensa, que factores intervienen, así como conocer algunas características de los niveles académicos estudiados. Finalizaremos con la exposición de algunas consideraciones e implicaciones educativas de los estudios realizados, junto a varios anexos en los que se presentan los materiales utilizados en cada uno de los experimentos. Para dar unidad a los resultados y conclusiones hemos elaborado un último capítulo (el capítulo IX) en el que se comentan conjuntamente en función de los objetivos propuestos.



CAPÍTULO II

EL PROCESAMIENTO COGNITIVO DE LA INFORMACIÓN ESCRITA

José A. León, Ángel Martín y Carmen Vizcarro

2.1. LA REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Una característica a la que ya nos hemos referido y que define actualmente la forma de abordar el problema del conocimiento es precisamente la de optar por un criterio más funcional e interdisciplinar (León, 1991a). Así, podríamos afirmar que la comprensión de textos, el estudio del discurso escrito es un producto, un resultado final, fruto de un trabajo interdisciplinar que ha sido tratado desde distintas ópticas e incidiendo en aspectos particulares del mismo problema. Además de la psicología, la lingüística, la neuropsicología, la inteligencia artificial, la antropología, la sociología y la educación (psicología instruccional), han introducido aportaciones valiosas que inciden en aspectos complementarios del mismo fenómeno de estudio. En este capítulo nos referiremos a los avances que en este terreno han tenido lugar dentro de la psicología cognitiva y, más específicamente, en la psicología del texto.

Muchos de los avances significativos de la psicología cognitiva en relación a la lectura, comprensión y aprendizaje del material escrito provienen como consecuencia de la estrecha vinculación de estos conceptos con el estudio de la memoria. Durante mucho tiempo los psicólogos han estado (y de hecho siguen estando) fascinados por el estudio de la memoria. No nos debe resultar extraño que sea un proceso mental al que se le esté dedicando mucha atención, ya que tiene, entre otras cosas, una extraordinaria incidencia en otros procesos mentales. Pero de su relación con el material escrito no puede decirse que fuera, al menos inicialmente, simple y sencilla. El estudio de la prosa supuso un esfuerzo añadido a los investigadores sobre memoria. Este tipo de trabajos exige de antemano conocer y desmenuzar la estructura propia del texto escrito en sus elementos constituyentes, conocer sus criterios y reglas básicos sobre los cuales se organiza su contenido. Estos conocimientos nos permiten, por ejemplo, evaluar la cantidad y tipo de información recordada, y con ello, establecer con posterioridad algunas regularidades y relaciones entre dicha estructura y la memoria de los sujetos.

Los primeros trabajos en los que se introdujo material en prosa trataron de determinar qué ideas del texto eran recordadas en situaciones de recuerdo libre, sin importar demasiado su estructura. Así, la pretensión de los investigadores se dirigió hacia la búsqueda de posibles relaciones entre el recuerdo de los sujetos y la

información del pasaje. De este grupo de investigadores sobresalen los trabajos seminales de Sir Frederic Bartlett (1932). En su obra «Remembering», Bartlett (1932) describe los diferentes tipos de información recordada por alumnos de «college» (nivel equivalente a los primeros cursos de carrera universitaria) en historias extraídas de las culturas indígenas norteamericanas. Los resultados de las investigaciones pusieron de manifiesto que el recuerdo de los sujetos era muy impreciso, reduciéndose a un bosquejo general de la narración y en el que se olvidaban la mayor parte de los detalles. Los protocolos de recuerdo mostraban, además, distorsiones y errores sistemáticos que respondían a elementos que, aunque no estaban presentes en la narración, coincidían sin embargo con las características culturales y los conocimientos previos de los sujetos. En efecto, Bartlett afirmaba que el recuerdo no era una reproducción exacta de las ideas del pasaje, sino el resultado de una reconstrucción inferencial por parte del sujeto, mediante la que relaciona parte de la información leída con la experiencia pasada a través de lo que denominó *esquema*. El esquema es para el autor, el lugar donde se organizan aquellos conocimientos pertenecientes a la vida pasada de una persona y que influyen en su percepción actual. La nueva información es asimilada dentro del esquema existente y, salvo algunos hechos relevantes, el resto de la información pierde su identidad particular. Los detalles son absorbidos por las ideas generales, siendo rápidamente olvidados. Las investigaciones de Bartlett dejaban claro que el recuerdo era el producto del carácter constructivo de los procesos de memoria. La memoria, por tanto, implica un *proceso activo* en el que se entremezclan las propiedades del material escrito que se desea aprender, los factores contextuales y el conocimiento previo que posee el lector.

A pesar de su extraordinaria aportación, la obra de Bartlett pasó desapercibida entre sus contemporáneos debido fundamentalmente a las concepciones asociacionistas de la memoria entonces predominantes. Hubo que esperar hasta la década de los setenta en la que emergieron las teorías constructivistas de la comprensión y memoria de prosa para su redescubrimiento, pasando de ser un autor olvidado a convertirse en uno de los autores más citados y conocidos de la psicología cognitiva contemporánea. Sin embargo, la vieja idea del esquema de Bartlett, en el que el conocimiento está al menos parcialmente organizado en formas preconsolidadas, como un esqueleto o almacén, sigue desarrollándose en la década de los ochenta con el mismo término (e.g. Norman y Rumelhart, 1975; Schank y Abelson, 1977), o bien con otros términos como *modelo mental* (e.g. Johnson-Laird, 1983) o *modelo situacional* (e.g. van Dijk y Kintsch, 1983). Estos conceptos son la consecuencia más sofisticada de los esquemas ya propuestos por Bartlett sesenta años atrás. Los esquemas representan el conocimiento estereotipado y consensuado que las personas tenemos de las acciones, de los acontecimientos y de los episodios de la vida cotidiana. También se presupone que durante la comprensión el lector o el oyente activa, aplica y en ocasiones adapta o modifica el argumento del esquema. El papel del argumento y la organización de las creencias resulta crucial en la explicación sobre cómo las personas entendemos la información no explicitada en el texto o en el discurso oral, sobre cómo responde-

mos a preguntas o sobre cómo elaboramos resúmenes de los textos. Estos argumentos también explican cómo los lectores podemos construir una representación significativa incluso cuando el texto es presentado sólo de forma fragmentada.

La organización del recuerdo a través del esquema como principio clave del aprendizaje y de la investigación de la memoria es, en estos trabajos posteriores, examinada en relación a la estructura y comprensión de textos. Nuevos sistemas y modelos surgen en las décadas de los setenta y ochenta como los propuestos por Crothers (1972) o Frederiksen (1972, 1975), al igual que se diseñan durante este tiempo diversos modelos de análisis estructurales de la prosa, entre los que destacan los análisis proposicionales propuestos para el estudio de textos narrativos y expositivos (e.g. Kintsch, 1974; Meyer, 1975; Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983). Otros autores se interesaron en el análisis de textos más específicos como narraciones o historias que dieron lugar a las llamadas gramáticas de las historias, tales como la de Rumelhart (1975, 1977), Mandler y Johnson (1977), Thorndyke (1977) y Stein y Glenn (1979) (para un análisis detallado, véase León, 1986). Asimismo, la aceptación de conceptos y constructos que, como la teoría del esquema y de los modelos mentales, están permitiendo explicar de manera coherente cómo se representa y comprende la información en la mente del sujeto, cómo se almacena, así como los procesos y estrategias que entran en juego. Una buena prueba de ello son los modelos explicativos e interactivos propuestos por algunos autores durante la década de los ochenta y que han considerado, además de la estructura del texto, un papel más activo del lector y un mayor peso en la realización de inferencias (van Dijk y Kintsch, 1983; Meyer, 1985a; Graesser, Singer y Trabasso, 1994).

2.2. LA ESTRUCTURA DEL TEXTO Y LOS PRIMEROS MODELOS COGNITIVOS DE PROCESAMIENTO

La evolución de lo que hoy conocemos acerca de la estructura del texto ha ido muy pareja a la noción de «proposición». Sobre este concepto se han edificado muchos modelos de procesamiento de información. En general toda la organización jerárquica del texto se realiza en términos de proposiciones, que son constructos de significado más pequeños e independientes del lenguaje y el pensamiento. Se podría decir que las proposiciones se identifican con aquellas ideas que residen en nuestra mente y son las encargadas de la representación mental del contenido del texto. Las proposiciones son las unidades más pequeñas en las que puede dividirse la información y son verdaderas o falsas. También las proposiciones pueden utilizarse para denotar hechos. Los diferentes niveles establecidos componen un conjunto organizado de proposiciones, denominándose microproposiciones o macroproposiciones a aquel conjunto de proposiciones que constituyen la micro o macroestructura respectivamente. En realidad todo el texto puede representarse con proposiciones de este tipo. Los discursos largos poseen una macroestructura que consiste en varias macroproposiciones, algunos por su complejidad, para poseer una macroestructura completa deben tener una organización jerárquica en

la cual cada secuencia de las macroproposiciones puede quedar subsumida bajo un nivel de macroproposición más alto.

Desde los inicios de los años setenta y más concretamente durante el período comprendido entre 1972 y 1982, Walter Kintsch, psicólogo americano de origen europeo, publicó junto a un grupo de colaboradores un importante número de trabajos sobre la comprensión y memorización de los textos. Durante este período inicial, dos de sus trabajos tienen una incidencia especial sobre la psicología del texto posterior: Kintsch (1974), Kintsch y van Dijk, (1983). En todos estos trabajos, Kintsch postula que la representación de los textos es de naturaleza proposicional. Este autor asume la noción de proposición en el sentido de identificar una unidad predicativa y distinguir entre microestructura y macroestructura. Define la microestructura como *base del texto*, como una lista de microproposiciones coherentes y jerarquizadas. Por su parte, Teun van Dijk, lingüista holandés, analiza la estructura del texto en un intento de confirmar que la unidad de significado mínimo del texto corresponde a una representación semántica que toma la forma de una proposición. Van Dijk (1972) identificaba dos niveles de organización de los textos: uno en el nivel local, *la microestructura*, encargada de registrar las frases de manera individual y sus relaciones inmediatas; en otro nivel más global se sitúa *la macroestructura*, a la que concierne el significado del texto considerado como un todo. Formalmente, tanto la microestructura como la macroestructura son de naturaleza proposicional. Un conjunto de *reglas de reducción* (entre las que se encuentran la selección, supresión, construcción y generalización) permiten derivar, a través de microproposiciones que constituyen la microestructura, las macroproposiciones que forman la macroestructura. Una tercera noción denominada *superestructura*, constituye los principios de organización del texto. Ella determina la aplicación de las reglas de reducción que constituirán las macroproposiciones a partir de las microproposiciones. Estos dos autores desarrollan durante los años setenta y ochenta diversos modelos cognitivos de procesamiento que tratan de explicar las diversas operaciones mentales que se realizan durante la lectura y que conducen a la elaboración de una representación mental de lo leído. Dicha representación está organizada tanto de manera local como global. Tendremos ocasión, en los siguientes apartados de retomar de nuevo este tema.

Fruto de estos trabajos se ha ido llegando de manera paulatina a un consenso sobre lo que consideramos actualmente la estructura del contenido del texto. La estructura hace referencia a cómo las ideas han sido organizadas conjuntamente, de tal manera que de todo el contenido resulte una cohesión, una coherencia global. En este sentido, un texto no debe ser un conjunto de proposiciones independientes, sino que debe existir un trabazón, una relación que permita «hilar» una proposición con otra. En el texto, por tanto, debe existir una estructura que permita crear una coherencia referencial y causal entre las ideas expresadas en el texto. Esta coherencia referencial supone un solapamiento de argumentos entre las proposiciones que la integran y ello va a permitir una continuidad en las ideas expresadas que facilita su comprensión. Cuando esta coherencia permite además, establecer conexiones rápidas y eficaces entre las ideas a través de las inferencias, la comprensión y el recuerdo del mismo también se ven facilitados. Cuando ello no

sucede, esto es, cuando la relación entre las diferentes proposiciones es sólo parcial o lo que en términos de van Dijk (1977) se denominaría «lineal», se produciría una cohesión similar a la del ejemplo siguiente:

«El sábado asistí al teatro. Los teatros se encuentran en el centro de las grandes ciudades. En las grandes ciudades se concentran grandes núcleos de población. La población humana crece demasiado deprisa en el planeta. Un planeta es una parte del sistema solar...»

La relación que se establece entre estas oraciones muestra un ejemplo de coherencia lineal en la que una oración está asociada en algún sentido con la siguiente, pero pierde toda visión global, resultándonos difícil saber de qué trata exactamente el párrafo. Por ese motivo, cuando nos referimos a la estructura del texto nos referimos a cómo las ideas han sido interrelacionadas en el pasaje, a través de una coherencia local y global que nos permiten realizar conexiones y relaciones entre las ideas expresadas en el texto, siguiendo un «hilo» argumental. En otro caso la lectura del pasaje nos resultaría incoherente e incomprensible, incitándonos a su abandono.

Pero además de la cohesión local y global, la estructura del texto también se caracteriza porque establece una relación jerárquica entre las distintas ideas explicitadas en el texto, en las que unas se subordinan a otras. La estructura del texto debe mostrar cómo las ideas centrales acotan la organización general, mientras otras ideas periféricas subordinadas a ellas inciden en aspectos secundarios o de detalle que complementan la información esencial. Este hecho revela necesariamente que el contenido de un texto posee una estructura jerarquizada. La tarea crucial de los modelos que expondremos seguidamente ha consistido en precisar qué niveles jerárquicos determinan esa organización de los contenidos.

2.3. EL MODELO PROPOSICIONAL DE MEYER

Bonnie J. F. Meyer inició sus trabajos sobre la estructura del texto a partir de modelos lingüísticos tales como la gramática de casos de Fillmore (1968) y la gramática semántica de proposiciones de Grimes (1975). El modelo parte de la tesis básica de que la comprensión y el recuerdo de los contenidos de un texto dependen de su nivel dentro de la estructura jerárquica. Como consecuencia, adopta una estructura jerárquica en forma de árbol, a través de la cual, especifica el estado y clasificación de las relaciones de contenido. Este nivel jerárquico es, en el análisis estructural de Meyer, uno de sus rasgos más característicos.

El modelo tiene como unidad de análisis la *unidad ideacional* que incluye tanto palabras del texto como las relaciones inferidas del mismo. Estas relaciones dan lugar a relaciones léxicas y lógicas o retóricas. El análisis produce como resultado una única representación del pasaje jerárquicamente organizada, denominada *estructura de contenido*. Al igual que el modelo de Kintsch y van Dijk (1978) al que nos referiremos más tarde, establece tres niveles o dimensiones en el contenido del texto presentes en la estructura. Ahora bien, aunque todos los tipos de unidades

ideacionales están presentes en los distintos niveles del texto, tienen sin embargo, diferente cometido. Así, el nivel microproposicional está formado fundamentalmente por verbos (predicados léxicos) y por ciertas reglas que establecen las relaciones semánticas entre el predicado léxico y los argumentos de dicha proposición. En el nivel macroproposicional, por el contrario, es donde se produce la forma jerárquica del análisis a través de distintas relaciones denominadas relaciones retóricas, frecuentemente identificadas por distintas palabras claves o señalizaciones elaboradas por los autores. Estas relaciones retóricas, responsables de los niveles jerárquicos de la estructura de contenido, han sufrido diversas modificaciones que han ido parejas a la propia evolución que la autora ha sufrido en sus distintas etapas. Estas relaciones juegan un papel crucial en la estructura de contenido puesto que interrelacionan unas frases con otras, subordinan unas proposiciones a otras y aportan al texto su estructura de alto nivel. Estas relaciones han sido distribuidas en cinco grupos: *Causación* (antecedente /consecuente), indica una relación causal entre distintos hechos; *Comparación*, expresa las diferencias o semejanzas entre dos temas; *Respuesta*, incluye los formatos de problema y solución o, también, pregunta y respuesta. Un requerimiento para esta estructura es que exista al menos alguna relación o alguna coincidencia en el contenido entre las proposiciones que se van a interrelacionar. Los artículos científicos frecuentemente se escriben siguiendo esta estructura. La relación de *colección o enumeración* señalan cómo las ideas o sucesos están agrupados a partir de una cualidad común, como una secuencia temporal o espacial. Finalmente, la relación retórica *descripción* ofrece una mayor información temática en la que se aportan atributos, detalles, explicaciones o introducciones.

Por último, y como si se tratase de un crecimiento natural, la estructura jerárquica culmina con una de estas relaciones retóricas que gobierna el nivel más alto de la jerarquía. La estructura de alto nivel será aquella relación retórica capaz de interrelacionar toda la información. En cierta medida se trata de la idea directriz, en torno a la cual, va a girar toda la información contenida en la estructura del texto. La estructura del texto se elabora siguiendo un proceso de arriba-abajo, esto es, se determina primero la estructura de alto nivel identificada por una sola relación retórica de las descritas anteriormente (causación, comparación, colección, respuesta o descripción), que va dar sentido a todo el texto. Veamos, a modo de ejemplo, uno de los textos utilizados por la autora y que ha sido utilizado en múltiples investigaciones y que corresponde a una noticia que apareció en el diario *Washington Post* hace ya algunos años. La noticia escogida es la siguiente:

Un superpetrolero medio tiene un capacidad de carga de 1/2 millón de toneladas de petróleo; su tamaño es el de 5 campos de fútbol; podría acomodarse fácilmente dentro de su espacio de carga un edificio de 100 pisos. El problema es que el naufragio de un superpetrolero lleva consigo el vertido de petróleo en el océano. Como consecuencia de ese vertido, la naturaleza sufre graves daños. En 1970, cerca de España, un superpetrolero sufrió una explosión y estalló en llamas. El fuego provocó un viento de fuerza huracanada que envolvió el petróleo dentro de una

espesa niebla. Varios días después sobre las costas cercanas, se precipitó una lluvia negra producida por el petróleo vertido que destruyó la cosecha y la ganadería de los pueblos colindantes. En 1967 un petrolero, el Torrey Canyon se partió en dos frente a las costas de Inglaterra y el petróleo derramado ocasionó la muerte de 200.000 peces. El vertido de petróleo en los océanos destruye la vida de plantas microscópicas que proporcionan alimento al mar y producen el 70 por ciento del oxígeno necesario en el mundo.

La mayoría de los naufragios se producen como consecuencia de la escasa potencia y de la limitada capacidad de maniobra del barco en situaciones de emergencia tales como tormentas. Los superpetroleros sólo disponen de una caldera para producir energía y de una sola hélice para impulsarlos.

El problema no se soluciona con paralizar el uso de los petroleros, ya que transportan más del ochenta por ciento del petróleo que se consume en el mundo y no pueden ser sustituidos por otro medio de transporte. Hay que tener en cuenta otros factores como es la adquisición de un buen entrenamiento sobre cómo los oficiales de los superpetroleros deberían virar y maniobrar sus barcos; este entrenamiento debe ser adecuado como el que se proporciona por medio de un simulador de barco. Los superpetroleros deberían construirse con varias hélices y calderas extras que puedan aportar una mayor potencia para controlar y hacer retroceder el barco en situaciones de emergencia. La instalación de estaciones de control pueden ser útiles a los petroleros en los lugares donde se aproximan a las costas. Estas estaciones actuarían de forma semejante a las torres de control que se usan en los aeropuertos, es decir, las estaciones de control podrían orientar y conducir los pasos de los petroleros en sus movimientos de aproximación a las costas y puertos.

Una vez leída esta noticia, podemos observar, siguiendo este modelo, que la idea principal más característica se identifica con el vertido de petróleo en los océanos ocasionados por los accidentes marítimos. Esta idea puede identificarse con la estructura de alto nivel. Esta será la idea directriz sobre las que pivotan el resto de las ideas del texto. El siguiente paso propuesto por este modelo consiste en buscar las relaciones inclusivas más importantes, que definen cómo las ideas principales están conectadas entre sí. De esta forma, tal y como se expresa en la figura 1, podemos identificar una relación lógica principal, Respuesta, con dos componentes importantes: por un lado, el problema, que se identifica con el derrame de petróleo provocado por los accidentes de los superpetroleros; por otro, la exposición de diversas soluciones, que tratan de eliminar total o parcialmente dicho problema. El resto de las ideas del texto van ocupando su lugar en la jerarquía, siguiendo este mismo criterio.

El modelo de Meyer es actualmente uno de los modelos que más han contribuido al estudio del procesamiento y retención del material escrito. Sin embargo, el modelo, inicialmente de corte estructural, descuidaba aspectos

relativos a la representación de la estructura del texto en la mente del lector, como el no incluir las inferencias y elaboraciones que realiza el lector cuando trata de comprender un texto escrito. Estas limitaciones han sido superadas en versiones más recientes en las que se han incluido variables relativas a los sujetos, como las

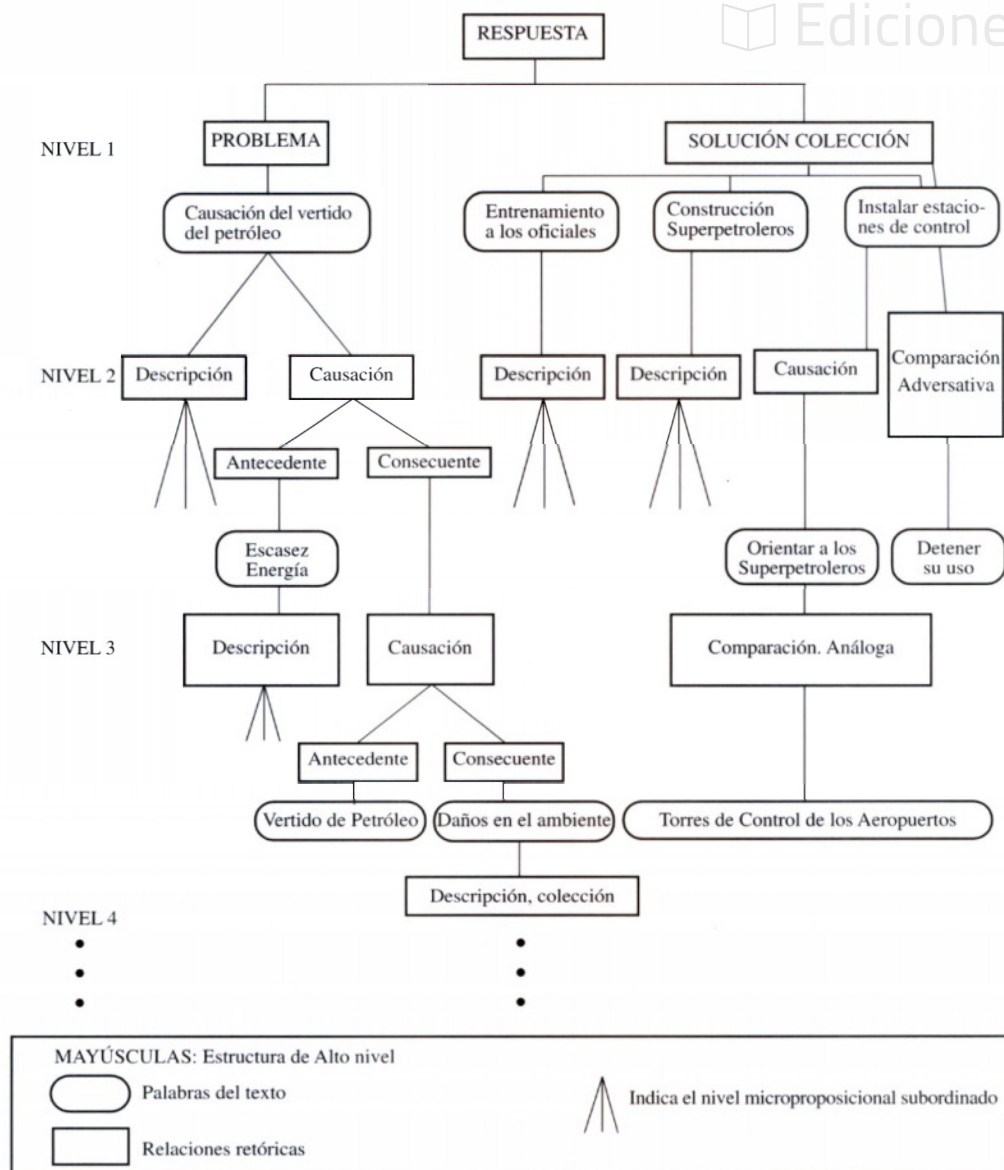


FIGURA 1

Parte de la estructura de contenido del texto «Superpetroleros» (adaptado de Meyer, 1985a, pp. 18-19).

estrategias lectoras (Meyer, 1984, 1987; Meyer y cols., 1989). En este sentido y coincidiendo con las teorías del esquema, la autora sostiene que los lectores competentes utilizan una estrategia estructural basada en su conocimiento sobre cómo los textos suelen estar organizados. El lector hábil que aplica esta estrategia, busca y utiliza la estructura de nivel superior del texto como marco organizador que «orienta» la codificación y recuperación de la información restante. Más adelante tendremos ocasión de volver sobre este tema.

2.4. EL MODELO PROPOSICIONAL DE KINTSCH Y VAN DIJK

Otro de los modelos más conocidos y quizás el que más ha influido en la psicología del texto en los años posteriores a su publicación, fue el elaborado por Kintsch y van Dijk (1978) al que también trataremos brevemente. Básicamente, y de forma semejante al de Meyer, está constituido por un sistema jerárquico de representación del contenido semántico de un texto. Según los autores, el lector construye la representación del texto cuando extrae su significado mediante la elaboración de una *microestructura* o *base del texto* que consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, que se conectan entre sí mediante la repetición de dichos argumentos. A partir de esta microestructura, el sujeto crea la *macroestructura* o *representación semántica* del significado global del mismo. Esta macroestructura, formada también por proposiciones que representan el tema o la idea general del texto, se construye mediante la aplicación de determinados operadores, denominados *macrorreglas* o también como las denominamos anteriormente, *reglas de reducción*. Las macrorreglas representan lo que nosotros intuitivamente entendemos por resumen. Las macrorreglas son reglas de proyección semántica o transformaciones que relacionan proposiciones de nivel más bajo con macroproposiciones de nivel más alto. Reducen y organizan la información de la microestructura del texto, describiendo los mismos hechos desde un punto de vista global. Así, a través de estas macrorreglas, el lector puede eliminar en la configuración de la macroestructura cualquier proposición que no resulte necesaria para su interpretación (a través de la denominada macrorregla de *supresión*); también puede ocurrir que una secuencia de proposiciones sea sustituida por otra más general (macrorregla de *generalización*); o, incluso, una secuencia de proposiciones pueda ser reemplazada por una única proposición que es una consecuencia necesaria de la secuencia (macrorregla de *construcción*).

Para estos autores, las macrorreglas se aplican bajo el control de un esquema que representa los conocimientos y propósitos del sujeto, impidiendo así que la macroestructura se convierta en abstracciones o generalizaciones sin significado. Este nivel de las *estructuras esquemáticas* juega un papel esencial tanto en la comprensión como en la producción del discurso, puesto que permiten al lector reconocer la estructura del texto y puede así, aplicar las estrategias necesarias para recordar y recuperar la información deseada. Estos esquemas son los responsables de dar el significado a la generalización o abstracción realizadas por las macrorreglas. Gracias a estos esquemas somos

capaces de reconocer las estrategias adecuadas para almacenar y recuperar la información leída.

El modelo sostiene que la probabilidad con la que una proposición pueda ser almacenada en la memoria depende del número de veces que haya sido procesada que, depende, a su vez, de si ha sido o no seleccionada por el retén de memoria a corto plazo entre un ciclo y otro. Esta selección se lleva a cabo mediante una doble estrategia. En primer lugar, y puesto que las proposiciones más importantes están conectadas con multitud de otras proposiciones, resulta probable que puesto que aparecen con mucha frecuencia, sean seleccionadas preferentemente. Por otro lado, y basada en la «recencia», las proposiciones más recientes tienen mayor probabilidad de ser recordadas. Kintsch y van Dijk argumentan, además, que las proposiciones extraídas de una historia son codificadas dentro del buffer de la memoria de trabajo con capacidad limitada. Las proposiciones adicionales se forman desde las inferencias puente y se añaden a aquellas que se forman desde el texto mismo. Cuando el buffer contiene un número determinado de proposiciones, el lector intenta unirlas de una forma coherente, más específicamente las proposiciones que comparten un mismo argumento (i.e., dos palabras que tienen el mismo significado) se unen. La unión de estas proposiciones tiene lugar sólo dentro del buffer ya que la capacidad de la memoria a corto plazo es limitada. Existe un *ciclo de procesamiento*: un intervalo regular, el buffer es vaciado completamente excepto unas pocas proposiciones claves. En términos generales las proposiciones se retienen en el buffer si son de alto nivel o centrales en la estructura de la historia o si se han presentado muy recientemente.

El modelo, que ha sido fuertemente criticado por la forma en que responde al efecto de los niveles, resulta simplificado y predominantemente estructural. Diversos trabajos posteriores han llevado a sus autores a aceptar que la formación de la macroestructura no se debe exclusivamente a la aplicación de las macrorreglas, sino a un proceso en el que el lector aplica sus conocimientos y estrategias en el reconocimiento y selección de las ideas más importantes y se sirve de las indicaciones y señalizaciones incluidas en los textos. Este proceso, llamado *estratégico*, caracteriza al nuevo modelo que con este mismo nombre elaboran van Dijk y Kintsch (1983). Desde esta nueva perspectiva, los autores otorgan un papel más activo al sujeto en el procesamiento del texto, destacando el carácter constructivo del mismo y la importancia de los conocimientos y de las estrategias que pone en funcionamiento. Como vemos, el conocimiento adquiere en este modelo un papel más relevante. Pero aún hay más. Recientemente, Kintsch (1988, 1994), propone un nuevo modelo, el modelo de *construcción-integración*, centrado especialmente en el conocimiento que interviene en la comprensión del discurso, consistente en dos estadios análogos. El primero, se llevaría a cabo con la construcción de un núcleo de redes proposicionales, o lo que es lo mismo, con la representación mental del significado de las palabras y oraciones del discurso leído. Una vez que esta representación mental toma la forma texto-base representacional, se inicia el segundo proceso que tiene como objetivo integrar esta representación mental al conocimiento del sujeto. Para llevar a cabo esta integración, se deben combinar dos fuentes de información: la que llega del texto

y la que proviene del conocimiento que posee el sujeto, tanto sobre el lenguaje como sobre el mundo. Como resultado final, el lector obtiene una representación más completa, un marco global más adecuado, en el que ha interactuado la información entrante, la del texto, con la información almacenada en memoria, de tal manera que los huecos o ranuras del esquema deben rellenarse en la manera que indica el texto.

El aspecto más novedoso de este modelo es precisamente esta mayor relevancia del papel del conocimiento. Si anteriormente, podría pensarse que el texto base se limitara a «proposicionalizar» las frases del texto, desde este modelo, adquiere una estructura más rica que antes. No sólo contiene las proposiciones directamente derivables del texto, sino que cada una de estas proposiciones entabla relación con otras proposiciones estrechamente conectadas al conocimiento general del lector. Mientras que en los modelos anteriores, las proposiciones construidas hasta ahora formaban una única proposición simple, en este se genera una agrupación completa. Esta agrupación de proposiciones que se activa por un proceso de libre contexto, es, según Kintsch, el aspecto esencial del modelo.

2.5. PROCESAMIENTO COGNITIVO DE LA INFORMACIÓN PERIODÍSTICA

A pesar del enorme poder explicativo que tienen estas teorías, un enfoque tan abstracto tiene sus limitaciones. Los significados y organización de los contenidos de los textos y, especialmente su interpretación, no siempre se ajustan a la forma estereotipada y única descrita en el modelo teórico. Por el contrario, la elaboración de los significados y su organización obedecen a una naturaleza cognitiva y subjetiva. Los lectores pueden construirse sus propias macroestructuras personales. Los temas también pueden ser interpretados, como de hecho ocurre, de manera subjetiva, aún en el caso de que se asegure en el discurso un mínimo de coincidencias que garanticen la comprensión mutua. Cuando se pretende asegurar ese mínimo de coincidencias, el autor trata de señalarlas claramente. Pero el hecho de que estén marcadas no avala necesariamente que el lector u oyente deba recogerlas. Puede que ese lector u oyente integre esas señales dentro de un tema más personal, más dependiente de sus intereses o experiencias individuales.

Aun siendo conscientes de la naturaleza subjetiva en la forma de elaborar los significados, los modelos generales a los que nos hemos referido pueden aplicarse también a la comprensión de la noticia. Lamentablemente, existen pocos trabajos empíricos que puedan servir de guía para el desarrollo de esa teoría más específica. Aunque relevantes, la mayoría de los trabajos sobre la comprensión de la noticia se refieren a la comprensión de la noticia en la televisión. La noticia televisiva resulta menos compleja que la de la prensa, ya que los ítems de las noticias habladas son por lo general más breves y, en muchos sentidos, poseen una organización más simple. En cualquier caso y a raíz de los modelos brevemente expuestos anteriormente, ¿podríamos conocer de manera más precisa cómo procesamos la información escrita?, ¿y el discurso periodístico? Intentaremos desarrollar este punto

siguiendo el modelo de la comprensión del discurso propuesto por van Dijk y Kintsch (1983). Según el modelo realizamos varios pasos en la lectura de un texto:

A) Decodificamos e interpretamos la información. Las noticias, como otros tipos de información (la acción, los objetos, las personas, las situaciones), se perciben y se hallan sujetos a la decodificación inicial en la memoria a corto plazo (MCP). Supone la categorización de formas y estructuras. De manera simultánea, los procesos de interpretación operan sobre la información decodificada a la vez que complementan el proceso de decodificación. Así, en esta fase, se asignan significados verbales a las palabras o a los fragmentos de palabras (morfemas), se construye la estructura de los significados de la cláusula y la proposición. También afecta tanto a los aspectos de la estructura superficial, como el orden de las palabras y las categorías sintácticas, como a la asignación de funciones pragmáticas (actos de habla).

B) Estructuramos la información. Aún dentro de la MCP, tiene lugar la posterior estructuración de las interpretaciones asignadas. Los significados de las palabras se organizan en cláusulas y significados en términos de proposiciones. Luego, las proposiciones se relacionan en pares coherentes y en secuencias. Operan aquí las estrategias para ligar las partes de la oración o de las proposiciones con partes anteriores.

C) Procesamos de manera cíclica. La teoría cognitiva sostiene que la MCP tiene una capacidad de almacenamiento y procesamiento limitada. No todas las palabras y cláusulas, y en consecuencia, no todas las proposiciones de oraciones o secuencias de oraciones extensas, pueden almacenarse en el «buffer» de la MCP. El lector debe seleccionar estratégicamente la información que ya no es necesaria para la comprensión local inmediata. Esta información se almacena en la memoria a largo plazo (MLP).

D) Elaboramos la macroestructura. Al mismo tiempo, los lectores inferimos las macroproposiciones a partir de secuencias de proposiciones, que definen un texto o fragmento de texto globalmente. La formación de la macroestructura tal como ocurre con los restantes procesos de la comprensión, se da tanto de arriba-abajo como de abajo-arriba, esto es, nuestros conocimientos relativos al tema se activan con la información recién leída y una vez activados, generamos expectativas sobre la siguiente información que vamos a leer. De esta manera, las macrooperaciones estratégicas se aplican tanto a la información proveniente del texto como al contexto, aunque estas operaciones también necesitan la información de las estructuras o argumentos activados. Las macroproposiciones controlan en un nivel global el procesamiento que se produce en el nivel local, mientras que simultáneamente definen la coherencia total del texto y en el caso de la prensa, la macroestructura del contexto de la comunicación. De esta manera generamos la información macroestructural acerca de modelos situacionales relevantes, argumentos y otras creencias esquemáticas, como opiniones, actitudes sobre los acontecimientos denotados y sus componentes, aunque éstos sean aún provisionales.

E) Formamos la superestructura. De manera similar, las estructuras globales, por ejemplo los esquemas formales especiales (las superestructuras), como los de

las narraciones o los de las noticias, pueden asignarse en la MCP a los textos o a partes de los textos.

F) Representamos la información en la memoria episódica. El resultado de las diferentes operaciones arriba descritas constituye una representación jerárquica del texto en la memoria episódica. Esta representación del texto permite al usuario del lenguaje relacionar la información nueva del texto con la información antigua (mediante procedimientos de interacción). Aún cuando esta representación es predominantemente semántica y esquemática, hay restos de análisis de la estructura superficial. Así, podemos posteriormente recordar en qué página, el lugar exacto de la página en la que se encontraba una determinada noticia o bajo qué tipo de titular se dispuso un artículo. También podemos recordar las particularidades de estilo. Aún así, una memoria de estructura superficial de esta clase, por lo general, tiene sólo una importancia secundaria. Es la información semántica, el contenido, el que resulta relevante para el procesamiento posterior. La representación del texto periodístico se jerarquiza, con macroproposiciones en la parte superior y con detalles en la parte inferior. La representación del texto real se utiliza para rescatar la información tal como se expresa en el mismo texto periodístico. Para que este procesamiento se efectúe con éxito, resulta crucial que el lector conozca de antemano qué información se proporcionaba primero en el texto.

G) Generamos modelos situacionales. Cuando deseamos transmitir información sobre sucesos reales o imaginarios relativos a una determinada situación, tal información está representada cognitivamente en los así llamados modelos situacionales (Johnson-Laird, 1983; Van Dijk, 1985, 1987). El objetivo último del procesamiento informativo es el establecimiento de un modelo situacional en la memoria episódica. Estos modelos son una representación de la situación del texto o la noticia y se asemejan a las categorías esquemáticas generales como el tiempo, la situación, las circunstancias, los participantes, las acciones y los sucesos, cada uno de ellos con sus posibles modificadores. En tanto que la representación textual se organiza en la memoria episódica a través de macroestructuras y superestructuras —ambas son el «input» y el «output» del procesamiento real del texto—, los modelos situacionales tienen una forma canónica general, que consiste en las categorías arriba mencionadas. Ello permite al lector insertar estratégicamente información en los lugares apropiados del modelo. Las categorías finales del modelo pueden consistir en complejos de información constituidos por macroproposiciones.

H) Aprendemos a adquirir el conocimiento y las creencias. Los modelos poseen una naturaleza episódica y personal. Sin embargo, a pesar de esta característica idiosincrática, el lector puede generar un conocimiento más abstracto realizando inferencias más generales, a partir de esos modelos más subjetivos y de las representaciones que ha realizado del texto. Estas inferencias conectan estos modelos y representaciones del texto con el conocimiento previo que el lector ya posee en la MLP. Y esta conexión posibilita que los modelos mentales y las representaciones del texto puedan contextualizarse dentro de un conocimiento convencional, obteniendo así una información más general y socialmente más compartida. Esta información general se sitúa en lo que se denomina comúnmente

«memoria semántica», aunque la cantidad informativa que contiene no es solamente semántica. Nos referimos a la información general de un tipo más formal, como el conocimiento general sobre lo que se concibe como una noticia o artículo periodístico, las estructuras del relato, las fotografías o las escenas naturales.

1) Somos subjetivos. Acabamos de referirnos a la dimensión personalizada de los modelos mentales. También la producción de inferencias o los procesos de interpretación de la representación tienen un fuerte componente subjetivo. Resulta más que probable que en el ejemplo «Los sondeos volvieron a fracasar», en alusión a los sondeos previos a las pasadas elecciones generales, los lectores pueden percibir diferentes tipos de información (bien a que los profesionales se equivocan, bien a que los encuestados esconden la verdad). Ello probablemente se deba a que el conocimiento y las creencias varían mucho de un lector a otro y, puedan, por consiguiente, asignar significados locales muy diversos, así como elaborar generalizaciones muy sesgadas. La comprensión del discurso se refiere básicamente a los modelos y objetivos personales, por una parte, y a los objetivos, estructuras, argumentos, actitudes o ideologías socialmente compartidas, por otra. En este punto, las actitudes generales y las ideologías llegan a incidir sobre la representación de los acontecimientos presentes: las opiniones proceden de la nueva información (input) sobre los acontecimientos presentes y se forman bajo el control de las opiniones generales activas y las actitudes. A diferencia de los modelos más personales, estas ideologías específicas pertenecen a un grupo, una clase o una cultura. Aún cuando estos marcos evaluativos desempeñan un importante rol en el procesamiento y en la determinación de la evaluación subjetiva de las noticias acerca de los acontecimientos por parte del lector, también pueden cambiar en función de la construcción de nuevos modelos. Una información nueva puede provocar en los lectores ciertas reevaluaciones, en primer lugar de las opiniones particulares, luego de opiniones más generales llegando, incluso, a las actitudes generales. Los cambios mencionados en último lugar son más complicados y, por ello, más difíciles de que se produzcan, debido a que suponen la reestructuración de gran número de creencias y opiniones. A posteriori, éste es el caso para las ideologías. Una vez establecido, el marco ideológico cumple funciones tan fundamentales en todo el procesamiento cognitivo y social de la información, que los cambios en este marco son por lo general lentos, difíciles y sólo parciales.

Todas estas etapas o fases pueden considerarse como las principales del procesamiento del discurso. Hemos omitido intencionadamente muchos detalles y tecnicismos porque nos hemos limitado a introducir las nociones teóricas centrales de una estructura cognitiva propuestas por el modelo de van Dijk y Kintsch (1983). Así, por ejemplo, no hemos tenido en cuenta, aunque no por ello sea menos importante, la dimensión social. A este respecto debemos añadir que la comprensión de la noticia está compartida especialmente con las formas de discurso públicas. Debe tenerse en cuenta que la mayor parte del discurso se interpreta en contextos sociales, cuyo aprendizaje supone la descontextualización y la abstracción de modelos, la formación de conocimiento convencional o estereotipado y de creencias organizadas en estructuras o grupos. Así, las opiniones generales y las

actitudes que se forman son básicamente sociales. Es decir, no son personales, sino compartidas, y definen los objetivos, intereses, valores y normas de un grupo, en relación con temas socialmente relevantes. Estas cogniciones no se distribuyen arbitrariamente sobre grupos de individuos, sino que definen organizaciones socialmente estructuradas de los miembros sociales.

Para este modelo y respecto a la prensa, las asignaciones cognitivas de los temas, es decir, la interpretación global de la noticia, no se produce cuando el lector ha interpretado todas las palabras y oraciones de todo el texto. El lector comienza más bien haciendo conjeturas prudentes acerca de los posibles temas de un texto, ayudado por las señales temáticas del escritor. Los resúmenes iniciales, la referencia explícita a los temas o los títulos son ejemplos de estas señales (Jones, 1977). En lugar de las reglas formales, pues, los lectores aplican estrategias efectivas en la deducción de los temas de un texto. Cuando ya conocemos el tema, es más fácil comprender las respectivas oraciones del texto. Esto es un ejemplo de lo que los psicólogos denominamos procesamiento global.

2.6. ASPECTOS Y LIMITACIONES DE LA COMPRESIÓN DE LA NOTICIA

Como acabamos de describir, la comprensión de una noticia implica los procesos de percepción y atención, lectura, decodificación e interpretación, representación en la memoria episódica, formación, usos y actualización de modelos situacionales, usos y cambios del conocimiento social general y de las creencias (estructuras, argumentos, actitudes e ideologías). A esto debemos añadir otros aspectos relacionados con la memoria y la recuperación, pues sólo captaremos la noticia plenamente si la recuperamos, aplicamos y usamos lo que hemos aprendido de la información pasada y asimilada que ha servido de base de experiencias anteriores. Podemos señalar que, como tarea de lectura que exige un proceso de comprensión e interpretación de lo leído, le afecta las restricciones propias del sistema cognitivo del lector. A este respecto, muchas investigaciones y trabajos teóricos de estos últimos años señalan la existencia de diversas características que han sido asumidas por los estudiosos del tema y que subyacen a la lectura y comprensión lectora. Éstas serían las siguientes:

1) *La lectura es una actividad múltiple y compleja.* Aunque con cierta frecuencia pueda solaparse el concepto de lectura con el de comprensión (refiriéndonos con este término a la comprensión de textos), no debemos olvidar que la lectura se concibe de una manera más amplia que incluye, además de esta comprensión, procesos anteriores e igualmente importantes como es el reconocimiento de palabras y la comprensión de oraciones. Así, aunque el producto final del procesamiento lector sea una representación sobre el significado global del texto, el sistema debe realizar también operaciones más «modestas» responsables de la percepción y el reconocimiento de palabras y la comprensión de las frases. En este sentido la lectura es una *tarea cognitiva compleja que incluye una multiplicidad de procesos* en los que se incluyen los perceptuales, lingüísticos y cognitivos que

actúan coordinadamente sobre la información escrita para finalmente obtener una representación mental del significado del discurso y del texto. Más específicamente y de acuerdo con Kleiman (1982), desde el texto impreso a la comprensión final del texto se incluye: a), un conocimiento del mundo; b), procesos cognitivos que implican un procesamiento de discriminación perceptual, MCP, codificación en orden serial, localización y dirección de la atención, y un procesamiento inferencial; c), procesos de comprensión del lenguaje que suponen la recuperación e integración del significado de la palabra, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias anafóricas y un análisis de la estructura del discurso. Todos estos procesos son imprescindibles para obtener una correcta comprensión del texto. Así, cuando leemos (y comprendemos lo que leemos) nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase, integra el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc. La mayoría de estos procesos se producen de manera inconsciente y automatizada por el sujeto y, además, a una velocidad vertiginosa, pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista por las palabras.

2) *La lectura y la comprensión implican un proceso interactivo.* Desde la perspectiva actual, la lectura se concibe como una búsqueda activa del significado, que requiere del lector el empleo de un grupo de procesos y estrategias interactivos relacionados con su propósito. A dos se pueden reducir las formas en que se concibe como se lleva a cabo la comprensión. Una de ellas se concibe por «módulos» (Fodor, 1983). Esta concepción modular supone que el sistema está compuesto de unidades funcionales autónomas o módulos, limitando el acceso del sujeto sólo a las representaciones generadas por los módulos. El lector es habitualmente consciente del significado del texto, pero las representaciones intermedias generadas por los módulos no alcanzan el umbral de la consciencia y se desvanecen rápidamente de la memoria. Algunos modelos seriales de la psicología cognitiva han sido descritos por diversos autores, bien analizando las diferentes fases de procesamiento (v.g., Sternberg, 1969; Chase y Clark, 1972), bien orientado hacia los procesos implicados en la lectura (Laberge y Samuels, 1974) o hacia la comprensión (Forster y Olbrei, 1973). Actualmente casi nadie acepta una arquitectura totalmente serial, entre otras cosas porque además de ser lenta e ineficiente, se opone a lo que sabemos sobre la organización funcional del cerebro, entendido como una red masiva de miles de pequeños procesadores interconectados y que operan en paralelo (de Vega y cols., 1990).

La segunda concepción es la «interactiva» y es la más ampliamente aceptada (Just y Carpenter, 1987). La concepción interactiva asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y, además, una comunicación bidireccional entre ellos. Este carácter interactivo del procesamiento está incluido en teorías del alcance de la teoría del esquema, cuando formulan la actuación conjunta y

convergente del procesamiento abajo-arriba y el procesamiento arriba-abajo (Bobrow y Norman, 1975). Así pues, a través de este tipo de procesamiento, no se procede de una manera estrictamente secuencial, desde una unidad perceptual básica a la interpretación global del texto, sino por el contrario, el lector deriva información simultáneamente desde los distintos niveles, integrando información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa (Adams, 1980; Perfetti y Roth, 1981; Rumelhart, 1977). Así, estos procesos actúan de forma paralela, activándose tan pronto como llega a ellos alguna información; es decir, el análisis semántico no espera a que finalice el análisis sintáctico, sino que una vez que han sido reconocidas determinadas palabras, trata de establecer las relaciones de significado dentro de la oración, lo que se verá confirmado por el análisis sintáctico a la vez que servirá como pista para el análisis semántico (Rumelhart y otros, 1986; McClelland y otros, 1986).

Algunos de los argumentos que se ofrecen a favor de la concepción interactiva se relacionan con la existencia de fenómenos contextuales en la comprensión, que sugieren procesos de arriba-abajo. Así, las palabras significativas se leen más deprisa que las pseudopalabras, lo cual induce a pensar que el procesador léxico (responsable de reconocer las palabras) trasvasa información al procesador fonológico. Otro ejemplo tiene lugar en la lectura de material manuscrito: algunas letras suelen estar muy distorsionadas y, sin embargo, el lector es capaz de leerlas aprovechando el contexto de la palabra o de la frase en que aparecen (Rumelhart, 1984). Finalmente, existen también efectos contextuales entre niveles superiores, de modo que ciertos textos contruidos con frases intencionalmente ambiguas se entienden y se recuerdan mejor simplemente proporcionando al lector un título que rompe la ambigüedad (v.g., Bransford y Johnson, 1973).

3) *La lectura, al igual que otros procesos cognitivos, está restringida por la propia capacidad limitada del sistema de procesamiento de información humano.* Al igual que la capacidad del procesamiento de información humano está mermada, también nuestra capacidad para procesar la información textual lo está. Estamos limitados en la cantidad de información que podemos percibir en una simple fijación, en la rapidez con la que los ojos pueden moverse, en el número de «empaquetamientos» (chunks) de información en la MCP o en la rapidez con la que podemos recuperar la información de la MLP. Dadas las limitaciones estructurales del sistema cognitivo, no es posible almacenar el texto en un «retén» de memoria para analizarlo más tarde con toda calma. Lo único que el lector retiene a largo plazo es el significado, mientras que las representaciones intermedias generadas por los mecanismos más periféricos se «olvidan» rápidamente, para dar paso a la nueva información. Así, los rasgos visuales de las letras e, incluso, las palabras concretas tienden a olvidarse en el espacio de segundos, mientras que permanece mucho más activa en la memoria la representación del sentido general del texto.

4) *La lectura es un proceso estratégico.* Como forma de optimizar nuestra habilidad lectora a pesar de esa capacidad restringida, podemos automatizar algunos niveles más bajos de procesamiento. De esta forma, en el caso de un lector

maduro, la capacidad limitada se compensa por la automatización de algunos de los procesos que actúan en los niveles más bajos, tales como las funciones de codificación o decodificación, permitiendo dirigir la atención del lector a procesos de comprensión de alto nivel (Adams, 1980; Kleiman, 1982; Hall, 1989). A diferencia de un lector menos capaz, el sujeto hábil lee con un objetivo determinado a la vez que controla de manera continua su propia comprensión (Bower, 1982; Brown, 1980; Brown, Armbruster y Baker, 1986). Estos sujetos son capaces de seleccionar su atención hacia aquellos aspectos más relevantes del pasaje, a la vez que afinan progresivamente su interpretación del texto. Hay una evidencia emergente que señala que el conocimiento previo y los procesos cognitivos y metacognitivos son críticos para desarrollar una adecuada habilidad en la comprensión lectora. También la investigación sugiere que la instrucción sobre los procesos subyacentes a la comprensión pueden mejorar las habilidades de comprensión lectora. Precisamente y sobre esta base, el desarrollar estrategias a través de adecuados programas de intervención que permitan optimizar el rendimiento lector en los sujetos, es una de las ideas nucleares de las aplicaciones de la comprensión de textos a la psicología de la instrucción.

Además de estas limitaciones generales mencionadas y que repercuten seriamente en la manera de procesar y asimilar la información leída, existen otros aspectos que definen los valores periodísticos y que también restringen en buena medida los contenidos y otras características de la noticia. El valor de la proximidad local e ideológica de los acontecimientos periodísticos es uno de ellos. La proximidad ideológica proviene de los criterios generales de consonancia entre ideología propia e ideología del periódico. La proximidad local incluye la presuposición de conocimientos del lector y la relevancia de la noticia para el lector. Así, sabemos más sobre nuestro propio pueblo, ciudad, país o continente, en parte a través de la experiencia directa y en parte a través de las comunicaciones informales de las experiencias de otros a quienes conocemos. Por ello, los mensajes de los medios sobre acontecimientos cercanos se comprenden mejor debido a que se basan en modelos más completos y más asequibles (Kahneman y Tversky, 1973). Otro de estos factores corresponden a elementos constituyentes de la noticia. La novedad, actualidad y relevancia son requisitos fundamentales para que un nuevo acontecimiento sea considerado como noticia. Desde un punto de vista cognitivo, el modelo desarrollado por un relato debe contener información que aún no se halle presente en los modelos mentales y actuales del lector. El resultado es la posible actualización de los modelos presentes. Por ello, la actualidad, la novedad y la relevancia son factores determinantes en el incremento de la atención, del interés y evocación de la noticia. Ahora bien, la evaluación de la novedad, actualidad y relevancia presupone un conocimiento y unas creencias existentes. La comprensión también requiere la activación y la aplicación de estructuras y argumentos. Los periodistas deben suponer que los lectores pueden no haber leído o pueden haber olvidado la información previa. Por ello, la información presupuesta de cierto tipo, es decir, los modelos previos, puede necesitar la expresión parcial o el resumen como antecedente o contexto de los acontecimientos actuales. Sin modelos y esquemas

previos no podemos comprender de qué trata un texto periodístico. Por este motivo, el poseer esquemas o modelos mentales nos predisponen sobre el contenido de la noticia. La predisposición es otro rasgo que, junto a los anteriores, también afecta a las noticias.

2.7. ESTRATEGIAS EN LA COMPRENSIÓN DE LA NOTICIA

En el apartado anterior nos hemos referido al uso de las estrategias lectoras como un aspecto esencial para realizar de manera adecuada el procesamiento del texto. Sin embargo, llegado a este punto, convendría matizar algo más este término. Así, cuando hablamos de estrategias nos referimos no tanto a las capacidades como a las habilidades y recursos que utilizamos los lectores para comprender un texto. Estas estrategias hacen referencia a un determinado conocimiento previo y a la activación de ese conocimiento, al reconocimiento de la estructura del texto, a la identificación de sus ideas principales, a la detección de las diferentes relaciones entre ellas, a la forma en que elaboramos determinadas respuestas y resúmenes ante un material previamente leído. Una de las áreas que más se ha investigado sobre estrategias lectoras ha sido a través de los estudios entre lectores competentes y menos competentes, entre lectores expertos y novatos (véase para una revisión León, 1991a). Las diferencias fundamentalmente radican en el nivel de los conocimientos previos que poseen unos y otros lectores sobre un determinado tema relativo a lo que se lee y a su activación. También se diferencian en la calidad de la organización mental de esa información, si es más global y abstracta, frente a una más fragmentaria y aislada de los lectores menos hábiles. Por último, también se detectan diferencias en el momento en que se realizan tales habilidades o estrategias, que en el caso de los lectores más competentes suelen activarse desde el mismo inicio de la lectura, siendo más eficaces en sus respuestas.

Investigaciones recientes sobre este tema nos sugieren que los buenos lectores se muestran más activos que los lectores con pobre nivel de comprensión cuando procesan la información del texto. Estas diferencias se producen frecuentemente, porque, al contrario que los lectores más consumados, los menos competentes no son capaces de organizar correctamente la información nueva, lo que les imposibilita relacionarla con la que ya se posee. En muchos casos estas diferencias pueden estar motivadas por la ineficacia o inhabilidad que muestran estos lectores a la hora de seleccionar y aplicar las estrategias adecuadas en la comprensión del material escrito. Desde distintas ópticas, diversos autores han especificado algunas estrategias en un intento de caracterizar a los lectores competentes y menos competentes. En general, todos coinciden en alguna medida con las características globales de la representación que obtienen los diferentes sujetos en su memoria tras la lectura de un texto expositivo. Frente a la representación mental de los lectores consumados, caracterizada por una «representación coherente» que distingue diferentes niveles de importancia en el contenido del texto, reteniendo las ideas que determinan la macroestructura del mismo, la de los lectores menos competentes, por el contrario, se presenta bajo

la forma «tema más detalles» (Scardamalia y Bereiter, 1984). Esta última se caracteriza por una representación mental del tema general del texto acompañada por una colección inarticulada de detalles.

Así, desde esta perspectiva, se han identificado estrategias propias de los lectores competentes y que han sido denominadas de diferentes formas, estrategias «organizativas» (Just y Carpenter, 1987), de «comprensión» (Spring, 1985), «estrategia significativa» (Loman y Mayer, 1983), «codificación asimilativa» (Mayer, 1985) o «estrategia estructural» (Meyer, 1984). Estas estrategias están encaminadas a generar o activar los esquemas que posee el sujeto, requieren en el lector la existencia de un conocimiento previo adecuado y de la disponibilidad de un uso estratégico de esos conocimientos. Dentro de estas estrategias podría incluirse aquella destreza que permite al lector relacionar la nueva información leída con la que ya posee, permitiéndole inferir información no explicitada en el texto o aquella habilidad para identificar las principales relaciones lógicas del pasaje, que permitan conectar las diferentes proposiciones del texto dentro de una secuencia coherente. Esta noción sobre la estructura del texto, permite al lector consumado la construcción de una representación o modelo mental de la información leída más coherente y organizada (Mayer, 1985). De esta forma, el lector comprende el pasaje sin necesidad de recordar la información específica. La estrategia estructural, por ejemplo, requiere que el lector experto posea un conocimiento sobre cómo están organizados convencionalmente los textos y una estrategia que le permite buscar y utilizar la estructura de alto nivel en un texto particular, que actúa como marco organizacional donde se codifica y recupera la información (Meyer, 1984).

Por el contrario, el lector inmaduro presenta otros tipos de estrategias, como la «estrategia mecánica» (Loman y Mayer, 1983), «estrategia en lista por defecto» (Meyer, 1984) o ante tareas de resumen, la estrategia «suprimir y copiar» propuesta por Brown, Day y Jones (1983). Estas estrategias se caracterizan por una representación fragmentada y lineal y se utilizan cuando el lector concibe el pasaje como una lista de hechos o acontecimientos separados que han de ser memorizados. La estrategia en lista por defecto, por ejemplo, describe la situación de un lector que, aún pretendiendo extraer la misma representación que la propuesta por el autor, carece de un plan estratégico de procesamiento. En este caso, el lector parece operar como si la meta de la lectura fuese recordar «algo» del texto, lo que podría comprobarse en el protocolo de recuerdo como una relativa insensibilidad a la organización jerárquica del contenido textual. En consecuencia, el lector menos competente concibe el texto como una lista de elementos aislados, careciendo de toda organización lógica (Meyer, 1984).

La presencia de estos tipos de estrategias han sido puestas de manifiesto en trabajos recientes dirigidos a analizar diferencias entre lectores «expertos» y «novicios» (León, 1991 a y b; León y Carretero, 1992). Los resultados obtenidos en estos estudios confirmaron que las diferencias esenciales entre las respuestas emitidas por los adultos expertos y alumnos de 1º de BUP aparecían en la calidad de las respuestas, siendo las del experto más selectivas respecto a la macroestructura del texto y mejor organizadas desde el punto de vista de la estructura original del pasaje. Este conocimiento implícito sobre la estructura del texto se revela como

uno de los factores claves responsables de esta superioridad. El lector maduro parece utilizar hábilmente este conocimiento tanto en la representación de la nueva información como en la recuperación de esa información a la hora de elaborar sus respuestas. Al mismo tiempo, el uso de este tipo de conocimiento revierte en una mayor estabilidad del recuerdo con el paso del tiempo.

Parece muy probable que estas estrategias que han sido estudiadas ante diferentes tipos de materiales escritos, estén también presentes durante la lectura de la prensa. Ello posiblemente se deba a que muchos lectores «comparten» muchas de estas estrategias. Ello no implica necesariamente que la prensa, al igual que otros tipos de materiales escritos, sea susceptible de generar múltiples lecturas y, por tanto, activar estrategias bien distintas de unos lectores a otros. Pero, a pesar de esta salvedad, la lectura de la prensa puede generar, además, otro tipo de estrategias más universales o comunes, más adaptadas a su formato y naturaleza. Por ejemplo, resulta significativo que la manera habitual de leer la noticia en un diario sea parcial y no total como suele producirse en otros contextos. No solemos leer todo el periódico, sino que hojeamos las noticias y nos paramos en aquellas que nos resultan más interesantes. El sólo hecho de hojear el periódico es de hecho una estrategia efectiva, pues permite realizar interpretaciones textuales parciales. También se observa que los lectores expertos cuando consideran una noticia importante, se orientan a través de tres aspectos: el conocimiento contextual, la estructura textual y sus opiniones personales. Sobre las dos primeras y como veremos más adelante, hemos introducido la noción de un esquema periodístico semejante a las categorías más usuales que proporcionan las diferentes funciones de la información en los artículos de los diarios: resumen (titular y encabezamiento), acontecimientos principales, antecedentes (contexto e historia), consecuencias (acontecimientos o acciones consiguientes y reacciones verbales) y comentarios (evaluación y predicción). Algunas de estas categorías son obligatorias (resumen y acontecimiento principal), en tanto que otras son opcionales. Es plausible pensar que las estrategias y representaciones cognitivas de los lectores estén adaptadas a estas funciones. Así, si la estructura del diario se caracteriza por su ordenamiento por entregas, el lector asume la cansada tarea de saltar de un TEMA de alto nivel a otro, de un DETALLE importante de un nivel a otro, para de nuevo retomar otro tema, otro detalle, y así sucesivamente. El relativamente difícil proceso del salto entre temas diferentes se encuentra probablemente compensado por la estructura canónica del esquema periodístico. Por lo general, puede decirse con un cierto grado de fiabilidad que, tal como sucede para el discurso en general, cuanto más conocemos acerca de un hecho o tema, tanto más y más fácilmente comprendemos el discurso periodístico sobre él.

En la identificación de los artículos periodísticos dentro de nuestro conocimiento general de la prensa, resulta especialmente relevante la percepción y la clasificación primaria de los titulares como factores destacados en el plan de la impresión. Los titulares periodísticos se encuentran al comienzo y arriba, y por esa razón son las señalizaciones que controlan la atención, la percepción y el proceso de la lectura. Los lectores leen primero los titulares y sólo después los restantes ítems periodísticos. Existen estrategias perceptivas que desarrollamos ante la lectura del perió-

dico. Por ejemplo, solemos leer desde arriba hacia abajo y desde la izquierda hacia la derecha, de la misma manera que lo hacemos ante otros tipos de textos. Nótese, sin embargo, que ésta es una estrategia general. Pueden aparecer muchos factores que influyan sobre esta estrategia y, en consecuencia, también diferentes modelos de percepción, como la utilización de un gran titular en otro lugar de la página, el uso de fotografías o el despliegue parcial de la página.

La estructura del discurso periodístico, la relevancia jerárquica de sus contenidos, favorece y a la vez es favorecida por las estrategias lectoras. Siempre y cuando la información periodística siga los cánones macroestructurales, la lectura del texto, aunque sea parcial y se limite a leer la primera parte del texto será efectiva, ya que esta parte proporciona la mayoría de las macroproposiciones y, en consecuencia, la información más importante del discurso. Tanto la estructura de la noticia como las estrategias de lectura de la noticia son especializadas para estas situaciones. Las limitaciones, no obstante, son sociales. El tiempo, la situación y los objetivos de la lectura controlan en última instancia los límites de la variación en la distribución de la atención. En este sentido es significativo que la manera habitual de leer las noticias sea más telegráfica que reflexiva y profunda.

De estas apreciaciones puede concluirse que, cualquier enfoque didáctico que pretenda introducir la prensa en el aula, debe partir necesariamente de la adquisición previa de un conocimiento del contexto y de las características de la estructura de la noticia. Puesto que las estrategias de lectura se focalizan primero en los titulares de un texto periodístico, el primer paso en el proceso de comprensión es la decodificación y la interpretación de los titulares. De acuerdo con ello, los titulares y los títulos en general deben expresar lo más importante o la parte más relevante de la macroestructura del artículo periodístico. Pero, como hemos comentado en otras ocasiones, esto no siempre es cierto. Existen otros muchos criterios que mueven al periodista a elaborar títulos sensacionalistas, lejos de buscar en ellos la macroestructura o la idea más representativa de la noticia. Es éste otro argumento que incide de nuevo en que los alumnos deben conocer previamente la naturaleza de la noticia para que posteriormente puedan interpretarla correctamente. Después de la lectura y la interpretación de los titulares de un artículo periodístico, las estrategias deben encaminarse a destacar la macroestructura del contexto de la comunicación, el esquema de un discurso periodístico, un fragmento semántico macroestructural provisional del artículo, la información macroestructural acerca de modelos situacionales relevantes, argumentos, así como otras creencias esquemáticas, como opiniones, actitudes sobre los acontecimientos denotados y sus componentes. Se requiere además, un plan de lectura parcial, que incluye la decisión de continuar leyendo, leer sólo un pequeño párrafo, etc., lo que permite una gran cantidad de procesamiento global que, a la postre, facilita la lectura y su comprensión.

Para que esta aplicación alcance sus objetivos, debemos asimismo fomentar la lectura del periódico como lectores críticos, descubriendo los hechos, opiniones y datos que nos ofrece. Para facilitar esta lectura podemos organizar los contenidos de un periódico en base a su perfil de materias, es decir, buscar elementos que nos permitan clasificarlos como internacional, nacional..., según los lugares de referen-

cia de la noticia, los sectores profesionales, los grupos sociales u otras características sociológicas; personajes sobre los que se habla u opiniones que expresa el periódico. Interesa conocer los atributos o características que el periódico asigna a las diversas partes o secciones que lo componen. Algunos de estos aspectos serán tratados de manera más pormenorizada en una segunda parte, donde desarrollaremos nuestra aportación investigadora a este trabajo. Más específicamente, en esta sección abordaremos una serie de investigaciones dirigidas a conocer algunas de las características de los sujetos estudiados y en las que analizaremos cuestiones tales como el hábito de lectura de los grupos de alumnos seleccionados, nivel de conocimientos previos sobre la prensa o su actitud y pensamiento relativista hacia distintas versiones de una noticia. También en esta parte describiremos otros experimentos orientados a analizar la estructura del texto periodístico, en la que estudiaremos su organización previa y la influencia del título y el resumen o sumario en la comprensión final de una noticia.



CAPÍTULO III

LAS INFERENCIAS EN LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO

*José A. León, Ángel Martín, Marta Pérez-Llano, Olga Pérez
y Mar Mateos*

En este capítulo revisaremos la idea de inferencia y su especial incidencia en la comprensión e interpretación de la información leída u oída. Aunque la narración sea el género discursivo que más se ajusta a los estudios actuales sobre inferencias, resulta igualmente aplicable al discurso periodístico. Ambos discursos comparten muchos elementos. Así, si bien es cierto que el contenido de la narración está estrechamente relacionado con las experiencias cotidianas contextualizadas en situaciones específicas, y que incluye cómo las personas desarrollamos diversas acciones encaminadas a una meta, obstáculos, reacciones emocionales ante sucesos determinados, no es menos cierto que buena parte de la información que procede del mundo periodístico se apoya en muchas situaciones igualmente cotidianas. El conocimiento de estas acciones, metas, sucesos y emociones, están profundamente adheridos a nuestra percepción social, ya que resulta adaptativo comprender las acciones y los sucesos que ocurren en nuestro entorno físico y social. Pero en el caso de la prensa y a diferencia de la narración, la información se presenta de forma discontinua, fragmentada, donde mucha información que se requiere para comprender no está explicitada. Esta peculiaridad exige al lector disponer de todos los recursos responsables de la producción de inferencias y de las estructuras del conocimiento del mundo para poder conectar segmentos de información. De esta manera, el lector capta el significado de lo leído, uniendo partes constituyentes del discurso separadas temporal y/o espacialmente, a la vez que recurre a su propio conocimiento previo para poder contextualizar esa información leída.

El estudio sobre inferencias no es muy lejano. A decir verdad, tan sólo desde hace un par de décadas se viene asistiendo a un saludable interés sobre la presencia e implicación de las inferencias en la comprensión de textos, oraciones y otras formas de conexión del discurso. Actualmente existe un consenso sobre el papel imprescindible que las inferencias ejercen en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito. En ambos casos necesitamos conectar, por un lado, las partes constituyentes del discurso y, por otro, activar nuestros conocimientos generales para formar finalmente una interpretación coherente de lo oído o leído. No en vano, para algunos estudiosos en la materia, las inferencias constituyen el núcleo mismo del proceso de la comprensión humana (Schank, 1975) y suponen

un requisito necesario para la elaboración de teorías o modelos sobre comprensión (Graesser y Kreutz, 1993; Graesser, Singer y Trabasso, 1994). La investigación reciente sobre el estudio de los procesos inferenciales está siendo abordada desde una perspectiva multidisciplinar (e.g. Psicología Cognitiva, Inteligencia Artificial, Psicolingüística...). Buena parte de los estudios sobre inferencias se han acotado dentro del discurso escrito, debido a que el texto permite estructurar y controlar muchas variables que afectan a su contenido de manera más precisa que el discurso oral, más natural y espontáneo. Fruto de esta investigación se dispone actualmente de una importante cantidad de conocimiento sobre el tema, pero al mismo tiempo, han ido surgiendo algunos datos contradictorios de los que se derivan algunos interrogantes. Los tipos de inferencias o los diversos sistemas de clasificación, sobre cuándo y cómo se procesan y activan, o cuál de las teorías propuestas predice y explica mejor la generación de inferencias, son cuestiones de peso que avalan esta situación. En este capítulo revisaremos sucintamente algunos de los problemas que han causado controversias en el estudio de las inferencias como son las propias taxonomías que diversos autores han señalado, posicionándose entre un grado más minimalista o maximalista, tratando al mismo tiempo de dirigir la atención hacia un aspecto que nos parece central: conocer más de cerca aquellas inferencias que acompañan inevitablemente a la comprensión.

3.1. LA MENTE COMO UNA «MÁQUINA» DE HACER INFERENCIAS

Hace ya algún tiempo que Jerome Bruner (1957) identificaba la mente humana con una «máquina de inferencias» al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos. Esta idea sigue formando parte de la concepción actual sobre inferencias y el papel que juegan en la comprensión. Tanto es así que hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente, tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso. Ambos niveles se consideran interrelacionados. Así, desde el recinto más local y dado el carácter lineal de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado y cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas suelen estar diseminadas y mezcladas en segmentos más amplios del discurso (e.g. párrafos, apartados, capítulos completos...), siendo la captación de tales ideas uno de los objetivos más preciados de los procesos involucrados en el dominio más global.

La tarea de esta sorprendente máquina podría considerarse más sencilla y simplificada si a la hora de codificar cada oración del texto le correspondiese tan sólo una idea que fuese representada proposicionalmente como una unidad en el cómputo de la comprensión. Dicha tarea podría realizarse de una manera cuasi automática, y consistiría básicamente en la extracción de la información de la *base del texto*, esto es, de la información explicitada en el texto. Pero la realidad no suele

ser tan simple y mecánica, ya que, por un lado, los textos u otras formas de discurso suelen presentarse con oraciones que pueden contener varias ideas y proposiciones y, por otro, otras ideas y proposiciones relacionadas a lo leído se añaden desde el *conocimiento previo del lector*. Es precisamente el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que se lee, el motor que induce a la realización de inferencias. Esto explica la importante variedad de inferencias que pueden ser producidas mientras se lee. Así, las inferencias pueden ser consideradas como heurísticos que pueden relacionarse con algún aspecto del significado —espacio, tiempo, causalidad, lógica, naturaleza, artificio, abstracción o concreción (Just y Carpenter, 1987)—. E incluso desde un enfoque más global, podríamos afirmar que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia (McKoon y Ratcliff, 1992). La comprensión del discurso supone, por tanto, una función inferencial muy compleja. Partiendo de unos contenidos descritos en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construye un modelo situacional a partir de las ideas o proposiciones disponibles. El resultado final es que siempre acabamos procesando más información de la que leemos de manera explícita. Se une lo que se ha leído u oído con aquello que sabemos acerca de algo. Un ejemplo que puede ilustrar lo que venimos afirmando hasta ahora es el siguiente:

Rosa llevaba dos años trabajando intensamente en un guión, pero no acababa de redondearlo. Por fin, después de un último esfuerzo, se lo entregó a su editor. Recuperó el crédito de sus lectores y obtuvo, tres años más tarde, un premio al mejor guión original.

Una vieja idea sugerida por Roger Schank aludía a que si sumásemos el número de significados que posee cada una de las palabras que componen este párrafo, su resultado siempre será menor al cómputo total de ideas que el lector necesita activar para comprender este mensaje. En efecto, lo que se dice en este párrafo no podría comprenderse si no se tuviesen en cuenta ideas que no se reflejan explícitamente en el texto. A saber: que *Rosa* es presumiblemente el nombre de una escritora y no el de una flor; que el *guión* se refiere a un escrito y no a un tipo de esquema mental o a un signo lingüístico; que *redondear* no implica necesariamente la acción de dar forma circular al escrito, como de acabarlo; que el *crédito* no obedece en este caso a una transacción bancaria, como de recuperar la confianza de sus adeptos. La acepción correcta de cada una de estas palabras es asignada en función del contexto por medio de la elaboración de inferencias. Pero la tarea de las inferencias no termina aquí. El texto presupone, además, otras muchas ideas que no aparecen explícitamente en él y que son requeridas para su correcta comprensión. El lector debe disponer previamente de ideas tales como que los escritores tienden normalmente a escribir; que lo suelen hacer de manera periódica; que escribir es una ocupación lenta y costosa; que hay profesionales que viven de sus escritos; que los libros se hacen con el objetivo de que se lean; que los libros se editan, salen al mercado y se venden; que los lectores suelen leer textos u otro tipo

de material escrito; que los escritores tienden a tener en mayor o menor grado lectores que les admiran; que los guiones son textos; que los guiones también son útiles y necesarios para realizar una película; que sobre las películas realizadas se convocan premios,... Estas ideas que supuestamente posee el lector, son conectadas con la información extraída del texto, a través de inferencias y posibilitan el que se elabore un referente de la situación muy rico en ideas y le permiten generar el contexto social o las intenciones del personaje en este párrafo. Así, podemos *inferir* que ese guión triunfó; que previamente a este guión el prestigio de la escritora estaba en cuestión, probablemente por alguna obra anterior poco elaborada; que el guión era nuevo, que sirvió de argumento a una película y que probablemente por ello, obtuvo un premio; que ese podría ser el objetivo de la escritora, etc.

Como hemos podido comprobar, «comprendemos más» de lo que leemos de manera explícita. El ejemplo elegido podría representar una situación cotidiana de lectura, como leer una noticia en la prensa. En situaciones como estas, la información fluye sin necesidad de que se hagan explícitas todas las ideas requeridas para comprender. La parte de información omitida delega en las inferencias. Sin embargo, para que esta situación de comunicación se desarrolle con éxito exige, al menos, dos requisitos imprescindibles. El primero nos recuerda que el proceso de inferencias *depende completamente* de que el sujeto posea conocimientos previos necesarios y relacionados con lo que lee. No hay inferencias si no tenemos y activamos un conocimiento previamente. Pero, además, ese conocimiento, o al menos parte de él, *debe compartirse* con el autor del escrito. Ambos, escritor y lector, deben participar de un espacio común de conocimiento. No debemos olvidar que los discursos se comprenden e interpretan porque se accede un conjunto de conocimientos universales y compartidos sobre el mundo, sobre las acciones humanas..., que está altamente organizado y almacenado en la memoria. Sólo así, el texto puede cumplir los principios de relevancia, economía y coherencia. Algo así como el poder expresar de la manera más concisa y precisa posible, la información considerada como la más relevante. Ello simplifica, por fortuna, la temible y engorrosa tarea que para el escritor supondría el tener que explicitar todas y cada una de las ideas que se presuponen necesarias para captar correctamente el mensaje. Como resultado de este acuerdo, las oraciones explicitadas en el texto ofrecen claves suficientes para activar la información relevante. Así, en el ejemplo, *Llegué al coche. Introduje la llave y la puerta se abrió*, esta información debe resultarnos un indicio suficiente para considerar que la llave y la puerta constituyen elementos del coche. En nuestro ejemplo, *Rosa escribía un guión*, esta información, probablemente, resulte también suficiente para considerar que el instrumento de la acción sea «una máquina de escribir o un ordenador personal».

Hemos reparado en el nivel de conocimientos del lector, así como en la forma de compartir un recinto de conocimiento común entre el escritor y el lector como requisitos previos a la realización de inferencias. Sin embargo, este supuesto no siempre se establece, o si se establece, no siempre se realiza de la forma adecuada. En muchos casos el escrito adolece de la coherencia global necesaria, bien porque no se explicita la forma en que se relacionan unas oraciones con otras o bien porque no existe una referencia anafórica que permita solapar parcialmente los argumen-

tos que la integran. En tales casos, se rompe la continuidad semántica de la narración, y ello, consecuentemente, dificulta su procesamiento. El lector entonces trata de establecer la relación perdida, de buscar el significado a través de la realización de inferencias. En algunos casos, el objetivo de las inferencias se orienta a la construcción de «puentes» entre islotes de información aparentemente desconectados. De esta forma, desde el procesamiento más local, el lector debe *inferir* que dos expresiones diferentes se refieren a la misma persona o al mismo hecho, o que un suceso o un hecho específico expresado en el texto corresponde a un determinado valor del modelo situacional generado. Pero si a pesar de todo esa desconexión entre las ideas leídas persiste, los lectores desisten de su intento de buscar el significado. Las deficiencias del propio texto, la insuficiencia de los conocimientos adecuados y las metas del lector suelen constituir causas que pueden originar tal situación. De esta manera, los lectores abandonan el intento de buscar el significado ante, al menos, una o más de las siguientes condiciones: a) Si el lector está convencido de que el texto es «incoherente, descuidado» (i.e. ausencia de coherencia global o de un mensaje claro); b) si el lector no posee los conocimientos previos necesarios que le permitan establecer las explicaciones o la coherencia global necesarias para su comprensión; c) si el lector tiene otras metas que no requiera la construcción de un modelo significativo de la situación (e.g. corrección de pruebas destinados a detectar errores lingüísticos).

3.2. SISTEMAS DE CLASIFICACIÓN DE INFERENCIAS: CUESTIÓN DE OPINIONES

En el apartado que acabamos de leer hemos tratado de resaltar la enorme importancia que tienen las inferencias en la comprensión del discurso y cómo nuestra mente se comporta como una valiosa «máquina» para producir inferencias, siguiendo con la idea de Bruner. Sin embargo y debido precisamente a la naturalidad y rapidez con que la mente trabaja, desvelar el tipo, número y función de las inferencias generadas en cualquier situación de lectura, sigue siendo una tarea enormemente compleja. De hecho, cuando intentamos aproximarnos de una forma más concreta y precisa al concepto de inferencia, surgen los problemas. A este respecto, con cierta razón apuntaba Walter Kintsch (1993) al referirse al término inferencia que, a diferencia de su acepción utilizada en el lenguaje cotidiano o en el de la lógica formal, resulta menos preciso y más problemático en la investigación sobre la comprensión del discurso. Curiosamente y como ya apuntábamos al inicio de este capítulo, ello no es debido a un escaso interés o desconocimiento sobre este tema, sino, por el contrario, a la dispersión y dificultad que engendra su estudio. Para los objetivos de este capítulo nos centraremos en describir dos posiciones teóricas claramente definidas y que nos ofrecen sendas concepciones sobre la forma de concebir las inferencias.

Un tema nuclear de estudio ha sido el referido a la variedad y número de inferencias que participan en el proceso de comprensión. Son muchos los casos que se conocen o los intentos por clasificar las inferencias. Así, de forma general y siguiendo a Kintsch (1993), han sido propuestos un amplio número de sistemas de clasificación de inferencias. Se han orientado por su *contenido* (e.g. por qué,

cómo; véase, Graesser, 1981), por su *función* (e.g. inferencias obligatorias vs elaborativas, Reder, 1980), por su *forma lógica* (e.g. inferencias inductivas, deductivas y analógicas) o por su *dirección* (e.g. inferencias hacia adelante y hacia atrás, Singer y Ferreira, 1983; Just y Carpenter, 1987). Una de las formas más frecuentes en que han sido clasificadas las inferencias han sido agrupadas en dos grandes categorías: inferencias hacia atrás e inferencias hacia adelante (Clark, 1975). Las primeras establecen una conexión o «puente» entre dos frases. Tratan de unir la información leída recientemente con la que se acaba de leer. Sírvanos de ejemplo unos fragmentos del pasaje narrativo utilizado por Graesser, Millis y Long (1986):

«Erase una vez un zar que tenía tres hijas muy hermosas. Un dragón las raptó. Ellas pidieron auxilio. Finalmente, unos príncipes rescataron a las doncellas».

Una vez leído el párrafo por un lector maduro, su conocimiento del mundo podría generar un gran número de inferencias (de localización, causo-temporales, afectivas...). Sin embargo, para integrar las distintas oraciones, el sujeto debe inferir que los pronombres en «*ellas pidieron auxilio*» o «*... las raptó*», se refieren, en ambos casos, a las hijas del zar, o que los sustantivos *doncellas* e *hijas*, se refieren a las mismas personas. En todos estos casos, el lector se ve obligado a construir inferencias hacia atrás, al no estar explícitamente relacionada la nueva información con la ya dada. Estas inferencias no sólo permiten determinar la referencia pronominal y nominal, sino también cumplen otras funciones en el proceso de comprensión, como la eliminación de la ambigüedad léxica. Además del término «hacia atrás», estas inferencias también han recibido el nombre de «puente», «integrativas» o «conectivas». Por otro lado, las inferencias hacia adelante (también denominadas proyectivas, elaborativas o extrapolativas), permiten predecir los hechos o los acontecimientos posteriores. El propósito puede ser estético para obtener una representación interna más rica en detalle, o cuando el lector intenta anticipar lo que sucederá próximamente en el desarrollo del texto.

En general, las inferencias hacia atrás son generadas durante la comprensión lectora, hecho que no parece ocurrir con las inferencias hacia adelante (Just y Carpenter, 1987; Graesser y Clark, 1985). Un dato que apoya esta afirmación es que los lectores tienden a construir un mayor número de inferencias hacia atrás que hacia adelante durante el proceso de comprensión. Graesser y Clark (1985) seleccionaron este mismo pasaje narrativo completo, del que hemos tomado unos fragmentos en el último ejemplo y se lo pasaron a alumnos universitarios de los primeros cursos, utilizando para ello una prueba diferente a las habituales —respuestas a preguntas en lugar de protocolos de recuerdo o reconocimiento—, lo que incitaba a la producción de inferencias. Según las estimaciones de estos autores, el 86% de las respuestas fueron del tipo de inferencias hacia atrás, frente a menos de un 20% de inferencias hacia adelante. Sin embargo y debido a que las inferencias tienen una naturaleza probabilística y algunas veces opcional, resulta difícil predecir qué inferencias pueden llevarse a cabo ante la lectura de un texto. La determinación del tipo y frecuencia de inferencia dependen de la tarea y del tipo de lector (Just y Carpenter,

1987). Paul van den Broek (1994) realiza otro tipo de clasificación, esta vez tomando como criterio el tipo de estructura de la representación mental del texto. Este autor distingue las siguientes categorías de inferencias: anáforas, catáforas, inferencias instrumentales, temáticas y causales. Estas últimas, a su vez se dividen en dos grupos: hacia atrás y hacia delante.

El tipo de clasificación suele, además, estar avalado por una teoría o hipótesis. En este sentido, pueden identificarse múltiples teorías a lo largo de un continuo, desde aquellas que defienden que ninguna inferencia acompaña a la comprensión (posición minimalista fuerte), hasta aquellas que afirman que todas las conexiones de un mensaje son legítimas y nada impide que se computen durante la comprensión (posición maximalista o global). Algunas teorías difieren respecto al tipo de inferencias que se generan *durante la comprensión* de un texto y las que son reconstruidas *con posterioridad*, cuando a través de una tarea se solicita al lector que reconstruya lo leído. Las teorías también difieren respecto al *grado de autonomía de las inferencias con respecto al conocimiento general del sujeto*. En este punto cabe destacar, al menos, dos concepciones teóricas sobre la elaboración de inferencias: La Teoría de la Modularidad de la mente y el enfoque Interaccionista-Contextual. Mientras la primera defiende que las inferencias basadas en el lenguaje se generan de manera automática, inmediata, encapsulada y son funcionalmente independientes de las inferencias basadas en el conocimiento previo del lector, la segunda mantiene que el conocimiento previo del sujeto interactúa con el procesamiento del lenguaje a través de inferencias que, aunque puedan ser generadas de manera automática e inmediata, dependen del conocimiento del mundo que el sujeto posee de manera altamente organizada. Finalmente y respecto a los *componentes o factores que desencadenan la elaboración de inferencias*, en un extremo se situarían aquellas teorías que, centradas en las características del texto, asumen que las inferencias basadas en la palabra se generarían sólo en el caso en el que se necesitara establecer una coherencia en el texto. Por el contrario, la teoría alternativa, más centrada en el lector, asume que la meta principal del sujeto consistiría en elaborar «un modelo situacional», una representación completamente elaborada sobre una situación o experiencia concreta, que incluiría información sobre sus características físicas, actividades, sucesos y un estado de situaciones evocadas desde el texto. De acuerdo con este punto, tan prioritario resulta para el lector realizar un análisis completo de las palabras del texto como construir y utilizar un modelo situacional coherente. A este respecto, hemos seleccionado dos hipótesis representativas de estas tendencias, la hipótesis minimalista y la hipótesis construccionista. La razón que nos ha movido a ello ha sido nuestro propio interés por conocer dos puntos de vista alternativos sobre las inferencias que presuntamente están implicadas en los procesos de lectura y comprensión.

3.3. LA POSICIÓN MINIMALISTA

Esta clasificación está avalada por la teoría de la *Hipótesis minimalista* (e.g. McKoon y Ratcliff, 1986) y supone una alternativa al procesamiento de inferencias asumida desde el punto de vista constructivista de años precedentes. De acuerdo

con esta hipótesis, las únicas inferencias que se codifican de forma automática durante la lectura son aquellas que resultan absolutamente necesarias para establecer una coherencia local en las afirmaciones descritas en el texto. También serían automáticas las que se realizan cuando ya existe una información que está fácilmente disponible, ya provengan de afirmaciones explícitas del texto o de los conocimientos generales del lector. Se contempla también en esta teoría que las inferencias codificadas automáticamente proporcionan la representación básica de la información textual sobre la que se construirán posteriormente otras inferencias más intencionadas y dirigidas a metas. Un tipo de clasificación en esta dirección ha sido propuesta por Gail McKoon y Roger Ratcliff (1992) bajo la dicotomía *automática* versus *estratégica*.

Según esta perspectiva, las inferencias *automáticas* se construyen durante la lectura en ausencia de procesos estratégicos dirigidos, específicos y en los primeros pocos cientos de milisegundos del procesamiento. Estas pueden ser de dos tipos: aquellas que establecen la *coherencia local* y las que *relacionan de manera extraordinariamente rápida la información fácilmente disponible*. Su función prioritaria es la de establecer la coherencia local entre aquellas proposiciones que están en la memoria operativa al mismo tiempo. La distancia espacial entre ellas no supera más de una o dos frases. Se incluyen aquellas inferencias que establecen la unidad proposicional y la conexión entre una anáfora y su referente (*inferencias referenciales*), las *inferencias puente* (Keenan y Kintsch, 1974) y las *causales antecedentes*. Estas últimas mantienen las proposiciones causalmente relevantes preferentemente en la memoria a corto plazo (MCP) durante la lectura (Keenan y cols., 1984).

Por su parte las inferencias denominadas *estratégicas* se orientan mediante procesos estratégicos y específicos (i.e. metas), exigen mayor demora en su procesamiento y se realizan con posterioridad a las automáticas. A este grupo pertenecen aquellas inferencias que, denominadas *elaborativas*, generan conexiones de información no necesaria para la coherencia local. Ejemplos de estas inferencias elaborativas son las inferencias *semánticas* (aportan el contexto apropiado a la representación de un concepto), *instrumentales* (añaden el instrumento que implica la acción del verbo) y las *predictivas* (agregan información sobre «qué sucederá» en una historia). Otro subgrupo de inferencias elaborativas lo forman las *inferencias dirigidas a mantener la coherencia global*, que suelen conectar partes de la información del texto muy separadas y que no están en la memoria operativa en un mismo momento. Las inferencias estratégicas se apoyan en las automáticas y son importantes para la comprensión del lenguaje, la solución de problemas y el aprendizaje. La hipótesis minimalista predice que estas inferencias sólo se producirán en casos de fuerza mayor, esto es, ante una ruptura en la coherencia local o causal.

Aunque la posición de McKoon y Ratcliff no es la más minimalista, su hipótesis resulta restrictiva en el sentido de que los lectores no construyen inferencias automáticamente de toda la representación de la situación descrita en el texto, sino que sólo se realizarían aquellas inferencias que establecen la coherencia local y las que relacionan información disponible rápida y fácilmente, siempre en ausencia de metas. Esta posición ha generado cierto escepticismo entre los estudiosos del

tema, especialmente sobre la distinción entre automático-estratégico. Destacaremos dos aspectos sobre los que se concentran las críticas. Uno de ellos alude a que si bien la dualidad automático-estratégico puede aplicarse al procesamiento de la palabra, no parece claro que pueda aplicarse al procesamiento del discurso. En este caso el resultado es ambiguo y paradójico. Por ejemplo, la teoría no predice el que, ante situaciones determinadas, algunas inferencias estratégicas puedan conectar rápidamente la información fácilmente disponible o resulten esenciales para la comprensión del texto y se realicen durante su lectura (Gerrig, 1986). Si tal posibilidad se produjese, si realmente alguna inferencia estratégica se comportase como una automática, ¿de qué serviría entonces tal distinción? Por otro lado, la asunción de la posición minimalista de englobar a cualquier inferencia como automática (aunque en la categorización inicial figurase como estratégica) si accede y relaciona la información disponible (proveniente del conocimiento del lector) con lo leído de manera muy rápida, nos llevaría ante la paradoja de que esta teoría podría resultar en este aspecto infalseable.

Otro aspecto que refleja dudas sobre este enfoque se centra en el concepto mismo de «automaticidad» de las inferencias. Si bien es cierto que las características del texto explícito tienen un papel dominante en la construcción de la coherencia local, como queda reflejado en múltiples trabajos (e.g. Halliday y Hasan, 1976; Kintsch y van Dijk, 1978; de Beaugrande, 1980), no siempre dichas características del texto o de cualquier otra forma de discurso establecen la coherencia local del todo. Algunos lectores necesitan inferir las relaciones entre los constituyentes. Y cuando nos referimos a las inferencias que son importantes para establecer la coherencia local como las referenciales, las puente o las inferencias antecedentes causales, incrementan de manera significativa su tiempo de procesamiento. Las inferencias puente se encargan de reparar la coherencia local y suelen acompañar a los procesos de comprensión requiriendo más recursos cognitivos. Por este motivo son lentas. También se duda del carácter «automático» de las inferencias referenciales. Algunos estudios muestran claramente que el tiempo de presentación no es independiente al número de distractores de la tarea (Corbett, 1984). Hay evidencia empírica de que los procesos que infieren estas relaciones necesitan un mayor tiempo de procesamiento (Keenan, Baillet y Brown, 1984; Bloom, Fletcher, van den Broek, Reitz y Shapiro, 1990).

3.4. LA POSICIÓN CONSTRUCCIONISTA

La teoría construccionista propone que la representación mental de un texto es un modelo de la situación descrita por él. La construcción de dicha representación supone muchas inferencias no mínimas que incluyen elaboraciones de partes explícitas de la información y conexiones globales entre las proposiciones. De esta manera, cuando leemos una novela, construimos potencialmente varios tipos de inferencias basadas en el conocimiento durante la comprensión del contenido. Los planes y las metas que motivan las acciones de los personajes, sus rasgos, conocimientos, creencias y emociones, las causas de los sucesos, las propiedades de los objetos, las relaciones espaciales entre objetos y entidades, diversas

expectativas sobre futuros acontecimientos del argumento... Según esta concepción, muchas inferencias de carácter global son elaboradas para conectar información muy separada en el texto. El problema sobre el que se ha debatido y se debate actualmente es precisar cuáles de estas posibles inferencias son generadas durante la lectura y la comprensión.

Esta reflexión no es reciente. Precisamente, una de las deficiencias de las incipientes teorías constructivistas (e.g. Bartlett, 1932; Bransford, Barclay y Franks, 1972; Anderson y Ortony, 1975), se focalizó en el intento fracasado de especificar algunas predicciones sobre la realización de inferencias y el tipo de representación del significado que supuestamente se elabora durante la codificación. Sobre esta deficiencia, algunos autores como McKoon y Ratcliff concluyeron que, las teorías constructivistas, asumían que el lector genera de manera natural una representación cognitiva completa y en la que virtualmente todas las inferencias son generadas durante la lectura y la comprensión. Sin embargo, durante la pasada década muchas investigaciones dirigidas desde perspectivas constructivistas revelaron que sólo un grupo de ellas son generadas durante dichos procesos. Algunas de estas inferencias se producen durante la lectura o durante el curso de la comprensión (*on-line*), mientras que otras se generan posteriormente a la lectura, durante una tarea de recuperación, pero no durante la comprensión (*off-line*). Muchos investigadores pertenecientes a esta corriente de la psicología y del procesamiento del discurso han intentado identificar y explicar cuáles son las clases de inferencias que se generan durante la lectura y comprensión (e.g. Balota, Flores d'Arcais y Rayner, 1990; Graesser y Bower, 1990; Magliano y Graesser, 1991; Graesser y Kreuz, 1993).

Entre los supuestos comunes en los que coinciden un buen número de teorías, la lectura exige al lector un esfuerzo por comprender aquello que lee. Esa búsqueda del significado dirige las metas del lector que, realizando un procesamiento profundo, trata de establecer no sólo la coherencia local, sino también la coherencia global, responsable de la elaboración del modelo situacional. El establecimiento de la coherencia global incluye la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden. Por ejemplo, una moraleja, un punto principal o un tema del texto, organizan muchos de los sucesos y episodios en narraciones a modo de tentáculos que se extienden por todo el texto. Como consecuencia, los lectores necesitan unir un elemento entrante con un extracto anterior leído o inferido del texto. En estas situaciones se realizan con el objeto de recuperar segmentos del texto ya leídos a la memoria operativa. Estas recuperaciones consumen un tiempo de procesamiento adicional (Bloom y cols., 1990; Singer, 1990; Suh y Trabasso, 1993). Por este motivo, las posibles inferencias que puedan realizarse de esta manera, aunque se producen durante la lectura y comprensión, no se ajustan a la taxonomía automática-estratégica anteriormente expuesta.

Desde esta perspectiva parece razonable pensar que pueden ser producidas *on-line* tanto aquellas inferencias relacionadas con las metas superordinadas de los personajes que motivan acciones explicitadas en el texto, las causales antecedentes que explican el por qué de una acción, como las inferencias temáticas globales que integran los principales empaquetamientos en el texto. De este modo, las inferencias que se realizan durante el proceso de comprensión incluirían, por un

lado, las que establecen la coherencia local como son las inferencias *referenciales* y las *antecedentes causales* y, por otro, también se incluirían las que aseguran la coherencia global, como las inferencias que proporcionan la *meta superordinada*, las inferencias *temáticas*, o aquellas que ayudan a configurar la *reacción emocional del personaje*. Por su parte, entre las inferencias que se generan con posterioridad a la lectura se encuentran las *consecuentes causales*, las *pragmáticas*, las *instrumentales* o las *predictivas*. Estas inferencias ofrecen una información complementaria y precisa a lo ya leído y comprendido.

Las teorías que defienden estos postulados no son aún completas. Muchas de ellas no incluyen todos los niveles del lenguaje. Pero, a pesar de ello, son esperanzadoras porque integran, en mayor o menor medida, modelos de procesamiento que afectan a la construcción de inferencias dentro de una dimensión psicológica y dentro de los procesos de comprensión. Buenos ejemplos que reflejan este aspecto, son el modelo de *construcción-integración* propuesto por Walter Kintsch (1988), el marco de la *construcción de la estructura* defendido por Morton Gernsbacher (1990) o el modelo *READER* de Marcel Just y Patricia Carpenter (1992) o el modelo tetraédrico propuesto por Paul van den Broek y cols. (1993).

Desde un punto de vista computacional y de acuerdo con la teoría construccionista, un modelo que refleje el procesamiento de las inferencias necesitaría estar diseñado de tal manera que asegurase que cada esfuerzo que realiza el lector en su tarea se orientase a establecer la coherencia global y local. La forma de expresar las representaciones coherentes se ha ido modificando en los últimos años. Así, la forma tradicional en la que se expresaba cualquier proceso de construcción de una representación coherente se hacía bajo una forma simbólica y con procedimientos que manipulaban símbolos (Kintsch y van Dijk, 1978; Fletcher, 1986). Tanto la base del texto, como el modelo de la situación o las estructuras de conocimientos previos, han sido elaborados a través de paquetes de nodos estructurados (e.g. sustantivos, estados, sucesos o metas) que eran conectados por arcos relacionados de diferentes categorías. Más recientemente, los investigadores han adoptado una arquitectura conexionista para computar la coherencia, modificando sensiblemente la forma en que se construye (e.g. Rumelhart y McClelland, 1986; Kintsch, 1988; Just y Carpenter, 1992; Britton y Eisenhart, 1993). En el modelo de integración-construcción de Kintsch (1988), por ejemplo, todos los nodos N en el espacio del nodo total (incluyendo la base del texto, modelo de la situación y conocimientos previos) están conectados unos con otros en una matriz conectiva $N \times N$. Cada conexión entre dos nodos se le asigna un peso excitatorio positivo y otro negativo o un peso cero. Como cada constituyente del texto es interpretado, los valores de activación de los nodos en el espacio nodo son modificados por un proceso de activación expandido a través del espacio de los nodos, así estipulado por la matriz de conectividad. Un proceso de satisfacción y limitación en paralelo opta por valores de activación para los nodos, convergiendo con los límites impuestos por las conexiones positivas, negativas y cero. Después de que la última cláusula del texto es comprendida, cada uno de los N nodos tiene un valor de activación final. Sólo los nodos que reúnen algún criterio de activación son incluidos en la representación coherente final del significado.

Si antes nos referíamos a la hipótesis minimalista tildándola de restrictiva, no deberíamos decir menos de la posición construccionista. En este caso, prácticamente la totalidad de los modelos de inferencias propuestos son sólo aplicables al género narrativo. Existen razones que justifican este sesgo. Quizás la más convincente sea la estrecha relación existente entre el discurso narrativo y las experiencias cotidianas contextualizadas en situaciones específicas. El conocimiento de las acciones, metas, sucesos y emociones que realizamos de manera cotidiana están profundamente adheridos a nuestro sistema cognitivo, ya que nos resulta adaptativo comprender las acciones y sucesos que acontecen en nuestro entorno físico y social. Resulta plausible pensar que, los mecanismos responsables de las inferencias y de las estructuras del conocimiento del mundo que están disponibles durante la comprensión de experiencias cotidianas, también lo estén durante la comprensión de narraciones, aunque ello no implique necesariamente el que exista una correspondencia completa. Por estos motivos el texto narrativo se considera el género más importante de estudio, dada la riqueza de inferencias y la construcción de modelos de la situación que se generan con su lectura.

En contraste a las narraciones, los textos expositivos son menos contextualizados ya que, como es sabido, se escriben para informar al lector acerca de nuevos conceptos, realidades genéricas y materiales técnicos. El lector no suele tener un conocimiento previo muy amplio acerca de los temas que se tratan en ellos y, por este motivo, generan muy pocas inferencias durante la comprensión. La dificultad de su estudio se acentúa por la poca aplicabilidad de las taxonomías realizadas, demasiado dependientes de la estructura narrativa. Cabe preguntarse cuáles de las inferencias definidas para la narración son válidas para la argumentación, si las inferencias denominadas estratégicas o las que se producen con posterioridad a la lectura adquieren una mayor relevancia ante este tipo de material escrito. O si la investigación requiere establecer un nuevo tipo de clasificación más acorde con las características de estos textos expositivos. Sea como fuere, debido al impacto que tienen sobre el mundo laboral y, muy especialmente, en el educativo, hacen de este tipo de material escrito una asignatura pendiente que requerirá una mayor demanda en el futuro.

3.5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo hemos pretendido abordar de manera necesariamente resumida y sesgada, el panorama actual donde se desarrolla el estudio sobre inferencias. Somos conscientes de que lo presentado aquí supone tan sólo una pequeña muestra de lo que está aconteciendo sobre este tema. Sin embargo, creemos que aquella antigua idea de Bruner de considerar la mente como una «máquina de inferencias» sigue estando vigente, e incluso podemos afirmar que esa validez se amplía poco a poco otorgando un mayor papel a las inferencias elaboradas desde el-conocimiento-del-sujeto. Tanto es así, que actualmente no se puede concebir una teoría sobre la comprensión de un texto que se considere adecuada si es que ésta pasa por alto la riqueza de inferencias que se generan cuando el lector elabora un *modelo mental* o *modelo de la situación* sobre el contenido de dicho texto. Nos

gustaría finalizar este trabajo señalando algunas limitaciones u obstáculos que se deberían solventar, en nuestra opinión, para profundizar y precisar más de lo que hoy conocemos acerca de las inferencias.

Una de las limitaciones de las teorías o de las taxonomías propuestas hace alusión al carácter restrictivo y/o dicotómico de las mismas. La división entre automático/estratégico constituye un claro ejemplo. Como una alternativa plausible a esta limitación, cabe plantearse una distribución a lo largo de un continuo, de una continuidad probabilística entre los diferentes tipos de inferencias clasificadas por los diferentes modelos y teorías, en función de los múltiples factores que inciden en su desarrollo. Entre estos factores se incluyen las habilidades del lector, sus metas, los materiales del texto, el tipo de inferencia estudiado, las tareas experimentales, el método utilizado (van den Broek, 1993), etc. Enfocado de esta manera, una inferencia que puede activarse en una tarea durante el proceso de comprensión puede no ser tan imprescindible en otra situación similar. El continuo puede ser también explicado desde la perspectiva teórica de que una inferencia puede ser codificada en algún grado antes que un todo o nada, tal y como lo avalan muchos de los modelos construccionistas (e.g. Kintsch, 1988; Gernsbacher, 1990; Sharkey y Sharkey, 1992). El grado con el que una inferencia es codificada depende del fortalecimiento o atenuación de la información que está recibiendo. De esta manera, cuando se afirma que una clase de inferencias es generada durante la comprensión, es que posee un fortalecimiento mayor para poder ser codificada o una probabilidad más alta de generarse que otras inferencias consideradas con posterioridad a la lectura y a la comprensión.

Dentro de este continuo deberían integrarse otras inferencias que no generan nueva información. Como ya hemos visto, las inferencias se suelen agrupar en torno al tipo y momento en que supuestamente se generan, bien durante el proceso de comprensión o con posterioridad a dicho proceso. En todos los casos que hemos visto se da por supuesto que *añaden* información sobre la omitida. Sin embargo, conviene señalar que cuando realizamos inferencias no siempre se trata un proceso aditivo. En muchos casos también producimos inferencias para *suprimir* información. Tal es el caso de aquellos mecanismos que intervienen cuando realizamos un resumen, en el que macrorreglas como la supresión actúan para reducir la información «sobrante» de la base del texto (Kintsch y van Dijk, 1978; Kintsch, 1993).

Otro aspecto no menos importante sobre el que se debe reflexionar profundamente, es el metodológico. Debido al carácter interdisciplinar del estudio de las inferencias, los investigadores también se enfrentan claramente en cuestiones metodológicas. No nos debe resultar extraño encontrarnos ante debates en los que los métodos experimentales convencen a unos y no a otros. Desde el ámbito de la investigación sabemos que los criterios metodológicos adquieren la misma relevancia que el tipo de inferencia a estudiar. Más aún, la metodología empleada puede determinar el tipo de inferencia que presumiblemente será activada. Es fácilmente observable que en este aspecto también existe una notoria diversidad en las investigaciones sobre la elaboración de inferencias. Mientras algunas investigaciones adoptan la metodología experimental tradicional, otras, en cambio, prefieren

una alternativa correlacional. Así mismo, el rango de tareas y medidas utilizadas abarca desde tareas de recuerdo (recuerdo libre, señalado, memoria de reconocimiento), tiempos de lectura de la palabra y/o frase, decisiones léxicas o la velocidad de reconocimiento de palabras, hasta respuestas a cuestiones abiertas, protocolos de pensamiento en voz alta o el tiempo empleado en juzgar una oración como verdadera. Esta situación puede explicar, en buena medida, el por qué se detectan resultados tan aparentemente contradictorios. Un buen ejemplo lo constituye la longitud de los textos que se utilizan como experimentales en las investigaciones. Dicha longitud está directamente relacionada con el número y tipo de inferencias que el lector puede generar. Así, si se desea estudiar inferencias elaborativas, ello exigirá necesariamente la presentación de segmentos del texto más amplios. Esto podría explicar, al menos en parte, las razones por las que algunos lingüistas, muy partidarios de trabajar con pocas oraciones y más interesados en el estudio de inferencias anafóricas o referenciales, no suelen encontrar en sus experimentos otros tipos de inferencias más elaboradas.

Una última limitación hace referencia a la propia complejidad de lo estudiado. No en vano las inferencias, como la comprensión, han sido dos de los constructos más controvertidos y esquivos de la ciencia cognitiva. Esta dificultad se incrementa todavía más cuando consideramos que estos conceptos están estrechamente relacionados. Tanto es así, que podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que no hay comprensión sin inferencias. En estas circunstancias resulta muy difícil proponer una definición completa que pueda ser aceptada por todos los investigadores y por todas las disciplinas. Respecto a la comprensión, por ejemplo, todos podríamos converger en que ésta consiste en la construcción de una representación multinivel del texto. Algo es algo. Probablemente también coincidiríamos en que la comprensión mejora cuando el lector tiene un concepto previo adecuado para asimilar el texto. O incluso en que la comprensión mejora a medida que el lector construye más niveles de representación y más inferencias en cada nivel. Sin embargo, todos sabemos que una definición de comprensión resulta incompleta sin un principio que defina qué contenidos se deben elaborar en cada uno de los niveles y no sea exclusivamente aplicable al estudio de las narraciones. De la misma forma, una teoría completa sobre inferencias debería dar cuenta de la probabilidad de generar tal o cual inferencia, de la fuerza de la codificación, del tiempo o velocidad de realizarse y de la localización exacta de su elaboración (dentro del texto). A ser posible, tal y como nos hemos referido un poco más arriba, deberían diferenciarse aquellas inferencias universales, válidas para cualquier tipo de discurso, de las específicas, aplicables tan sólo a un tipo de material escrito. Resulta crucial, asimismo, diferenciar lo que se considera comprensión e inferencias basadas en el conocimiento, sobre todo si se enfatiza en el significado del contenido del texto. Pese a todo, consideramos que estas relaciones entre inferencia y comprensión siguen siendo válidas y útiles para desvelar nuevos descubrimientos. A fin de cuentas, nos sentimos románticos y sólo esperamos que, como ocurría al final del argumento de la película de *Casablanca*, las relaciones entre inferencias y comprensión acaben forjando «el comienzo de esta gran amistad».

CAPÍTULO IV

UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA PRENSA

José A. León

4.1. APORTACIÓN DE LOS PERIODISTAS AL ESTUDIO DE LA PRENSA

En el estudio de la prensa existe un apartado del periodismo científico que ha repercutido de manera importante en su evolución. Es bien cierto que la investigación periodística de la noticia ha sufrido una importante evolución en los últimos años. Tradicionalmente los trabajos se centraban frecuentemente en busca de la anécdota; escritos de antiguos periodistas que transmitían su dilatada experiencia aportando consejos amistosos o realizando alguna crítica acerada hacia los medios y sus noticias. Sin embargo, desde los años setenta los periodistas han profundizado en el estudio de la estructura organizativa de la producción de noticias y en el impacto que ésta desata. Desde un análisis observacional, muchos de estos estudios se interesaron en confirmar cómo las noticias pueden ser manipuladas y cómo se deforman los hechos (Cirino, 1971). Así, algunos autores se interesaron por analizar la noticia desde una perspectiva sociológica. Tal es el caso de Tuchman (1978) o de Fishman (1980). El primero sostiene que muchas de las rutinas cotidianas de los reporteros y editores se encaminan hacia la reconstrucción de la realidad cuando elaboran la noticia pero, en dicha producción, se materializan los procesos institucionales en los cuales tiene lugar la producción de la noticia. Desde este punto de vista, la noticia no se caracteriza como una imagen de la realidad, ya sea correcta o deforme, sino como un marco a través del cual se construye rutinariamente el mundo social. Pero quizás, el aspecto más interesante que aporta este trabajo es la atención prestada a la «red de la facticidad» que se teje entre los que elaboran las noticias con el fin de crear una ilusión de credibilidad. Este efecto ilusorio se demuestra a través de un análisis de fotografías y narraciones, que sistemáticamente ofrecen representaciones diferentes acerca de desastres, rebeliones y manifestaciones entre otros. Fishman (1980), por su parte, también se interesa por el minucioso análisis sociológico de la fabricación de noticias y estudia cómo los periodistas atraviesan ciertas fases cuando «detectan acontecimientos, los interpretan como sucesos con sentido, investigan su naturaleza fáctica y los reconstruyen en historias».

Desde otro punto de vista se sitúan los trabajos realizados por reporteros interesados no sólo por un análisis sociológico e ideológico de la noticia, sino también por un estudio más sistemático de su contenido. Una de las afirmaciones

más consensuadas por este grupo es precisamente considerar los mensajes de los medios como poco transparentes, a la vez que están dotados de una estructura lingüística e ideológica. En otras palabras, los medios de comunicación de masas no son un mediador neutral, lógico y racional de los acontecimientos sociales, sino que ayudan básicamente a reproducir ideologías reformuladas (Connell, 1980; Hall, Critcher, Jefferson, Clarke y Roberts, 1978). En este último trabajo, por ejemplo, se pone de manifiesto que el hecho no es que los medios informen, ya sea correctamente o de manera distorsionada o exagerada, sino que más bien dan la definición que de los hechos proporcionan las autoridades «competentes». Así, en temas como la huelga, conflictos laborales o manifestaciones, estos autores, predominantemente ingleses, consiguen confirmar, a través de un análisis exhaustivo de alguna cadena inglesa, que las interpretaciones dominantes de estas huelgas consiguen un sutil trato de favor en las noticias, bien a través de planos cercanos, bien con su participación en entrevistas u otras estrategias. De esta manera, las huelgas suelen representarse como una fuente de problemas para el público (causan retrasos e inconvenientes), mientras que al mismo tiempo tienden a agravar los problemas socio-económicos del país. Algunas otras tendencias europeas y en especial los trabajos de algunos autores alemanes, se interesaron más por un enfoque analítico y lingüístico del discurso. Tal es el caso de las aportaciones que se introdujeron en el lenguaje y discurso de la prensa (Kniffka, 1980), en la tipología del lenguaje desmenuzando un análisis lingüístico, retórico y estilístico de la prensa (Lüger, 1983), o en los significados del discurso en un intento de profundizar en un análisis sistemático del contenido (Bentele, 1981).

En general, podríamos afirmar que la mayor parte de estos trabajos se han orientado fundamentalmente hacia un punto de vista sociológico o lingüístico y hacia la dimensión ideológica de la noticia y de su elaboración. Sin embargo, aunque estos y otros estudios no citados aquí han influido de manera esencial en la situación actual, quedan pendientes trabajos que traten de considerar las estrechas relaciones entre las estructuras de las noticias y los procesos de comprensión de dichas noticias.

4.2. CARACTERÍSTICAS DEL PERIÓDICO

No hace mucho, durante las pasadas elecciones generales que tuvieron lugar en nuestro país el 3 de marzo de 1996, tuvimos ocasión de leer titulares como éstos: «Aznar derrotó a González», seguido en negrilla de «El PP, de la mano de J.M. Aznar, acabó ayer con trece años de hegemonía socialista al derrotar a Felipe González en las elecciones generales» (ABC). En otro diario podía leerse «Aznar obtiene una mayoría insuficiente para gobernar en solitario» y, previamente, en la entradilla, «El PSOE, con 141 escaños, supera los 9 millones de votos de 1993» (EL PAÍS). Ambos diarios ofrecían información relativa a las elecciones, pero con matices e interpretaciones bien distintos. Independientemente de las posibles interpretaciones que pudiesen desprenderse tras la lectura de estos ejemplos, el periódico cumplía su principal objetivo, captar la atención del lector. Quizás por este motivo, la característica más notoria del periódico sea su información. Pero ésta necesariamente

debe cumplir una serie de rasgos. Debe en primer lugar ser actual, basarse en hechos acaecidos en el día. Pero, además, para que una información adquiera la categoría de noticia debe sobresalir de la normalidad cotidiana, bien porque se rodee de aspectos extraordinarios, bien porque resulte llamativa a la sociedad, efecto que cumple a la perfección el ejemplo del titular anteriormente expuesto. Pero el hecho de que una noticia reciente prevalezca sobre las anteriores o «antiguas», hace que la información periodística nos de una sensación de fugacidad o transitoriedad. Una observación que podemos realizar sobre la prensa es que la mayor parte de las noticias no tienen una continuidad, sino que tienden a desaparecer una vez que dicha noticia se convierte en cotidiana. Aunque el hecho que las origine siga siendo importante, pocas veces tenemos la oportunidad de leer el desenlace o el seguimiento de esa información, como ocurriría en una narración. Su aparición depende de las «nuevas» noticias que vayan llegando a la redacción. Esta es una característica propia de la prensa ausente en otros tipos de materiales escritos como la narración o los textos científicos. Sírvanos de ejemplo la pasada Guerra del Golfo. En algunos casos, los periódicos de tirada nacional realizaron un esfuerzo abriendo una nueva sección denominada «Diario de la Guerra» en la que vertían la información procedente de sus respectivos enviados especiales. Una vez finalizada la guerra, esa información ingente se agotó y fue abandonada en su mayor parte, sin prestar atención a las consecuencias que se originaron posteriormente o a confirmar los datos e interpretaciones a veces muy exageradas o muy sesgadas que fueron ampliamente difundidas. Todo lo que allí se describió seguía ciertos cánones muy restringidos limitándose a la información desprendida de las fuentes militares internacionales. Sin embargo, algún tiempo después, en algunos diarios surge algún comentario en el que se reconoce algunas de las falsas o medias verdades que allí ocurrieron. Reproducimos a continuación una de estas noticias que aparecieron recientemente.

4.3. LAS SECCIONES DEL PERIÓDICO

El periódico posee también otras características específicas. Contiene un tipo de información que permite un tratamiento complejo de los problemas, así como una reflexión pormenorizada sobre un hecho, lo que lo convierte en un medio adecuado para la especialización sobre asuntos concretos, especialmente aquellos que están tratados con rigor. La recepción suele realizarse individualmente y el lector controla su exposición al medio. Precisamente, a este respecto, una característica básica de un periódico es la de contextualizar la noticia en secciones. Esta distribución de la información corresponde a diversas categorías principales tales como política nacional e internacional, vida social, deportes, arte o ciencia. Este criterio ofrece ventajas e inconvenientes. Así, entre las ventajas, esta clasificación por secciones permite, entre otras cosas, localizar más fácilmente las noticias. Los lectores habituales de un determinado periódico, con este sistema, tienen fácil acceso a la información, ya que tanto el orden en que aparecen las secciones, como la inclusión o no de un artículo en cada una de ellas, viene marcado por los criterios propios de cada medio de comunicación. Entre las negativas, este tratamiento obliga a

EL PAÍS, martes 16 de enero de 1996

Historia de una falsa tormenta

LOLA GALÁN, Londres

La *fotogénica* Guerra del Golfo, en la que 30 países aliados a las órdenes de EE UU liberaron Kuwait de las garras de Saddam Hussein hace ahora cinco años, fue en realidad una contienda trucada en la que ni las fuerzas aliadas fueron tan eficientes ni tan morales las razones aducidas para iniciarla. La ofensiva se lanzó para evitar que el dictador iraquí, que con la invasión de Kuwait pasó a controlar una décima parte de la producción mundial de petróleo, decidiera dar otro paso hacia Arabia Saudí y apoderarse de este modo de la quinta parte de la producción mundial. Un documental de la BBC de cuatro capítulos, que acaba hoy, pasa revista a todas las mentiras y las medias verdades.

Participantes de primera fila en el conflicto, que tuvo en vilo a la opinión pública —desde la invasión de Kuwait el 2 de agosto de 1990 hasta el estallido y el fin de la guerra el 17 de enero de 1991 y el 28 de febrero siguiente—, reconocen que las cosas no fueron exac-

tamente tal y como se contaron.

Para empezar, las razones que la motivaron: mientras la ex primera ministra británica Margaret Thatcher se atrincheró en los principios ("no podíamos consentir que un dictador agresor, un nuevo Hitler se saliera con la suya"), Brent Scowcroft, asesor de Seguridad del entonces presidente norteamericano George Bush, reconoce abiertamente que fue el petróleo la razón esencial de la guerra.

La efectividad militar de los aliados queda también en entredicho. Los misiles Patriot, celebrados por los aliados como infalibles escudos protectores frente a la amenaza de los soviéticos Scud en poder de Saddam Hussein, no consiguieron derribar ni uno solo de los proyectiles que el enemigo lanzó

sobre Tel Aviv, según Moshe Arens, entonces ministro israelí de Defensa.

La determinación de Margaret Thatcher, con la que Bush mantuvo una entrevista en Aspen, en agosto de 1990, fue, de acuerdo con la BBC, crucial en la movilización aliada. Thatcher, experta en ganar guerras fáciles, reconoció enseguida que estaban ante un objetivo perfecto.

Más difícil fue lograr el apoyo del Congreso y de la opinión pública norteamericana. A ello contribuyó eficazmente la entrevista mantenida en Ginebra entre el ministro iraquí de Exteriores, Tarek Aziz, y su homólogo estadounidense, James Baker, el 9 de enero de 1991. "Siempre supe que en aquella entrevista no iba a resol-

verse nada, que era una mera cuestión de relaciones públicas", explica con amargura Aziz en el documental.

En el tercer capítulo de la serie, Aziz confirma que los temores aliados a verse envueltos en una guerra química eran fundados, aunque el uso del gas nervioso y otras armas terribles fue descartado por el dictador iraquí. "No nos pareció inteligente usar esa clase de armas, en esa guerra y ante ese enemigo", dice Aziz. Las razones de tanta moderación se comprenden al escuchar al jefe del Estado Mayor del Ejército de EE UU, Colin Powell. Sin pestañear, Powell asegura que el uso de armas químicas hubiera decidido a los aliados a llevar adelante su plan de inundar Bagdad reventando las presas del río Tigris o, en último caso, a utilizar armas nucleares. "No creo que lo hubiéramos hecho nunca, pero eso no lo sabían los iraquíes", dice Powell, quien añade: "Y podríamos haberlo hecho si la provocación hubiera sido lo suficientemente seria".

Un polémico documental de la BBC revisa las mentiras y medias verdades de la guerra del Golfo

clasificar los hechos dentro de determinados marcos globales, reduciendo de manera notable la relación de unos con otros. La presentación en compartimientos orienta a una lectura aislada de las noticias (Cebrián, 1990). Precisamente y

TABLA 4.1

Secciones de 5 periódicos nacionales por orden de aparición. En negrilla figuran las secciones en las que coinciden todos estos diarios

ABC	EL PAÍS	YA	EL MUNDO	DIARIO 16
1ª Página	1ª Página	1ª Página	1ª Página	1ª Página
Editorial	Internacional	Tema del día	Opinión	Galería
Actualidad Gráfica	Opinión	El mosaico	España	Opinión España
Cartas al Dtor.	Revista de Prensa	Internacional	Internacional	Sociedad
Opinión	Cartas al Dtor.	Nacional	Tema del día (Deportes Motor Campus Salud Comunicación La Esfera 7 Días)	Mundo
Nacional	Nacional	Local		Tema del día (Deportes Cuadernos Biosfera Motor Cultura Dossier)
Internacional	Sociedad	Agenda	Madrid Pueblos	
Madrid Barrios Región	Cultura	Opinión (Cartas al Dtor.)		Vivir en Madrid
Agenda	Tema semanal (Futuro, Ciencia, Educación)	Sociedad	Servicios	Anuncios breves
Tiempo Regiones	Agenda	Cultura	Cartelera	Cartelera
Cultura	Espectáculos	Sucesos	Clasificados: Anuncios Breves	Cultura
Economía	Anuncios breves	Economía	Economía	Espectáculos
Reportaje Sanidad	Deportes	Anuncio por palabras		
Sociedad	Economía	Deportes	Motor	Toros
Religión Periodismo Educación Ciencia Sucesos Deportes	TV-Radio	Espectáculos Folletón	Bolsa	Deportes
	Contraportada	Cartelera	Sociedad	Economía
		Radio/TV	Deportes	Bolsa
Espectáculos		Contraportada	Cultura	Agenda
Esquelas			TV	TV-Radio
Anuncios por palabras			Contraportada	Contraportada
T.V.				

TABLA 4.2

Orden de las secciones de un periódico observadas en el intervalo de una semana (El Mundo, mes de noviembre de 1993)

LUNES	MARTES	MIERC.	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
1ª Pág. Opinión España Internacional Deportes Madrid Cartelera Clasificados Servicios Economía Motor Sociedad Cultura TV Contraportada	1ª Pág. Opinión España Internacional Sociedad Motor Madrid Cartelera Clasificados Economía Bolsa Deportes Servicios Cultura TV Contraportada	1ª Pág. Opinión España Internacional Sociedad Campus Madrid Cartelera Clasificados Economía Motor Bolsa Servicios Deportes Cultura TV Contraportada	1ª Pág. Opinión España Internacional Servicios Salud Madrid Cartelera Clasificados Economía Motor Bolsa Sociedad Deportes Cultura TV Contraportada	1ª Pág. Opinión España Internacional Sociedad Comunicación Madrid Cartelera Clasificados Economía Motor Bolsa Deportes Servicios Cultura TV Contraportada	1ª Pág. Opinión España Internacional La Esfera Madrid Cartelera Clasificados Economía Motor Bolsa Sociedad Deportes Servicios Cultura TV Contraportada	1ª Pág. Opinión España Internacional 7 Días Madrid Cartelera Clasificados Economía Lotería Sociedad Deportes El Tablero Servicios Cultura TV Contraportada

respecto a este último aspecto conviene señalar que las secciones de un periódico corresponden a categorías que no siempre están bien definidas, a categorías difusas, como muestra la diversidad y el orden de ellas cuando se comparan varios periódicos de tirada nacional. Como puede observarse en la tabla 4.1 se dan importantes diferencias en el número y secciones que componen el formato de los periódicos estudiados. Así, mientras que todos los periódicos nacionales coinciden en algunas secciones (internacional, nacional, economía o deportes), no coinciden tanto en otras. Incluso dentro del mismo periódico podemos observar que se producen variaciones en el orden de las secciones según el día en el que aparecen (véase, a este respecto, la tabla 4.2).

Pero estas diferencias no sólo se producen entre diarios nacionales, sino en la estructura convencional de la prensa de nuestro país en relación con otros. Así, por ejemplo entre un periódico nacional y otro norteamericano, la estructura del periódico americano (e.g. The New York Times) no incluye un resumen previo entre la noticia y el título como en España, sino que aparecen en la página 2 todos juntos y clasificados dentro de las distintas secciones.

Pero además, estos temas del discurso informativo muy probablemente controlan el estilo periodístico. En este sentido, los temas controlan los significados locales, y por ende, los posibles significados de las palabras y, con ello, la elección

del léxico (van Dijk, 1988a). Los límites de los temas y de la variación posible del léxico se establecen por adelantado, incluso cuando existe una variación personal y del periódico en la descripción de las mismas cosas. Así, fácilmente podemos detectar diferencias notables en el estilo, pongamos por caso, entre un reportaje sobre un concierto pop y una visita oficial de un jefe de estado a un país extranjero. El estilo del primero es notoriamente menos formal que el segundo.

Otro dato interesante que cabe resaltar es la dedicación o el número de páginas que cada periódico otorga a cada sección. Independientemente de la acumulación informativa del día, existen secciones que se mantienen siempre, aunque haya días en que la información sea mínima. Este hecho justifica las denominaciones tan genéricas, con objeto de que haya amplitud suficiente para encajarlas en su apartado. En cualquier caso, el número de páginas de cada sección puede ser un elemento orientativo para conocer la importancia que cada periódico concede a los diversos contenidos.

Una cuestión que nos interesa especialmente en este apartado es conocer con mayor precisión el tipo de representación mental que posee el lector de la noticia y de la sección correspondiente. Más específicamente, estas categorías o secciones del periódico, ¿son también difusas en la mente del lector?, ¿dependen de su conocimiento previo sobre los contenidos relativos de la sección a la que pertenecen? Este apartado lo retomaremos más adelante, en el primer experimento. Un segundo aspecto relacionado también con las secciones del periódico es su posible implicación educativa. Puesto que resultaría difícil que una noticia no tuviese alguna implicación en muchos de los contenidos escolares, una tarea susceptible de ser introducida en las aulas sería precisamente incitar a los alumnos a la búsqueda de relaciones entre los contenidos escolares y la lectura de la prensa en función de su conocimiento previo, en el caso de que el periódico no las establezca. Una buena opción sería interrelacionarlas con los contenidos curriculares de una o varias disciplinas. Es incluso recomendable la dedicación de alguna sesión de trabajo con el periódico realizando un análisis interdisciplinar de las noticias.

4.4. GÉNEROS INFORMATIVOS

Además de las secciones, los contenidos de un periódico pueden ser estructurados en lo que se ha denominado géneros informativos o diferentes formas convencionales de plantear la realidad. Pero estas formas convencionales no se ajustan a una rigidez extrema, sino que admiten una amplia gama de variantes que permiten, a su vez, otras tantas variaciones en el estilo personal. Estos géneros entre los que se incluye la noticia, el reportaje, la crónica o la entrevista, son útiles como herramientas de trabajo no sólo para obtener información, sino para presentarla de una determinada manera. Existe, por tanto, una estrecha relación entre el contenido y la forma de dicho contenido, entre lo que se cuenta y el cómo se expresa. Cada género aporta un modo distinto de enfocar la realidad. Describiremos seguidamente y de manera muy breve algunos de ellos.

La noticia se considera el género periodístico más importante y es de lo que se nutre fundamentalmente un periódico. Se basa sobre todo en el hecho que acaba

de ocurrir. El contenido de la noticia suele responder a las preguntas básicas de todo hecho: ¿qué? ¿quién? ¿cómo? ¿cuándo? ¿dónde? y ¿por qué? En general, suele ser contada de manera más o menos objetiva, incluyendo el mayor número posible de datos en un mínimo espacio. Trata la información con una estructura sencilla: antetítulo, título, entradilla y párrafos sucesivos que desarrollan los hechos según un interés decreciente. Más adelante tendremos una nueva ocasión de profundizar en su análisis.

El reportaje se identifica como un relato periodístico de cierta extensión en el que se intenta explicar cómo han sucedido unos hechos actuales pero que ya no son noticia. Permite presentar la realidad de una manera más personal y expositiva, pues supone un trabajo de análisis del periodista. Suele profundizar en las razones de lo sucedido, tratando de fundamentar una explicación, basándose en el análisis de las causas que lo provocaron y en las repercusiones próximas y futuras de los hechos. Aparte de los datos sobre el hecho incluye opiniones de las personas relacionadas con él. Suele combinar la información con las descripciones e interpretaciones de estilo literario.

La crónica no tiene un estilo definido, sino que se sitúa a medio camino entre la noticia y la opinión. El contenido de la crónica, además de ofrecer información, incluye la personalidad literaria del periodista. De ahí que la firma del autor sea un aspecto a tener en cuenta para que se reconozca su interpretación. Una característica primordial de la crónica, es su continuidad y regularidad temática (crónicas deportivas, taurinas, o las elaboradas por los enviados especiales...). Según el libro de estilo de EL PAÍS (1990) el autor debe explicar y razonar las interpretaciones y debe mostrar un estilo ameno, a ser posible con anécdotas y curiosidades.

Otros géneros modelan las formas de expresión personal, la opinión, interpretación y valoración subjetivas del autor. Entre ellos destacan el editorial, la crítica y el artículo. Así, *el editorial* es la voz del periódico como organización. Normalmente va sin firma y explica, valora e interpreta un hecho según la postura ideológica del periódico. Se refiere a hechos de los que se informa en otra página del periódico o a una actualidad permanente con gran vigencia durante el día por alguna circunstancia. Sigue una estructura argumentativa lógica. Esos editoriales suelen referirse a los grandes problemas que preocupan a sus lectores. *La crítica* en cambio, tiene su espacio en la sección cultural de los periódicos (libros, cine, teatro, arte, conciertos musicales...). Recoge el punto de vista y valoración de un periodista especializado o de un experto (colaboradores o invitados especiales) con el objeto de informar de las obras, situarlas en el contexto del autor, corrientes y estilos, así como dar su opinión que sirva de guía y orientación a los lectores. Por su parte, *el artículo* refleja el análisis y los comentarios de un periodista de la redacción, de colaboradores permanentes o de invitados especiales sobre temas de actualidad o atemporales. Junto a estos géneros, denominados también de opinión, pueden situarse otros de tipo gráfico como las viñetas, caricaturas, chistes, etc., que ofrecen una interpretación humorística variada de los hechos.

Existen otros tipos de géneros con forma de diálogo debido a la intervención de un periodista y una o más personas que por sí mismas son o aportan información. Nos referimos a *la entrevista*, *la encuesta*, *las mesas redondas* y *los debates*. Son

empleadas para obtener información, aunque luego en la redacción aparezcan con la forma de otro género como la noticia o el reportaje. Pueden aparecer también bajo diversas modalidades. Así la entrevista, aunque existen diferentes maneras de llevarla a cabo, suele identificarse con declaraciones obtenidas mediante el diálogo con un interlocutor que suscita interés en los lectores. Su presentación no tiene por qué incluir necesariamente preguntas y respuestas, a menos que la entrevista tenga cierta extensión. Puede identificarse como una modalidad particular del reportaje y suele contar con una buena aceptación popular.

Lorenzo Gomis ha sintetizado con acierto la aportación de los géneros a la interpretación de la realidad. Literalmente, señala que:

«... A través de los distintos géneros periodísticos, de la noticia al editorial pasando por el reportaje, la crónica y la crítica, el periódico ofrece una interpretación amplia y matizada de la realidad. Comunica lo que pasa (noticia), nos acerca a todo ello y lo hace ver, sentir y comprender (reportaje), abre ventanas por las que nos lleguen impresiones de lo que ocurre en diversos lugares del espacio y en diversos sectores de la vida social, da cuenta del desarrollo de los actos y del paso del tiempo por los distintos lugares (crónicas), presenta, analiza y enjuicia las obras que se ofrecen al público (críticas) y recoge las diversas opiniones y puntos de vista, bien especializados (comentarios firmados), bien aquellos con los que la opinión reaccionan ante los hechos que pasan y las noticias y comentarios que se publican (cartas y chistes), y completa el ciclo con la opinión misma del periódico (editorial), y la interpretación en diversos grados y por distintos medios. Y cada forma de interpretación tiene su estilo peculiar y su función propia en el conjunto del periódico, que abarca desde la información sobre lo que pasa hasta la opinión sobre lo que se debería hacer» (Gomis, 1987).

4.5. VALORACIÓN DE LAS PÁGINAS DEL DIARIO

Como es sabido, no todas las páginas de un periódico tienen la misma importancia. Algunas páginas han adquirido un interés y una valoración especiales. Tal es el caso de la primera o de la última página (véase la tabla 4.3). Así, la *primera página* se configura de manera muy distinta de las restantes, pues supone el escaparate del periódico, facilitando su identificación. En base a una o dos noticias se suele concentrar toda la capacidad provocativa del periódico para atraer la atención del lector potencial. Pero ante tan importante presentación, ¿cuáles son los criterios que suelen adoptar los editores para seleccionar una u otra noticia? Además de la presencia de un planteamiento cercano al marketing, la valoración de las noticias en la primera página puede deberse a varios criterios. Cebrián (1990) incluye los criterios ideológicos, cuando la editorial otorga una mayor importancia a los hechos que son más acordes con su línea; pero también los criterios de selección pueden ser de índole sensacionalista, cuando el objetivo se centra en la espectacularidad de una noticia o de unas fotografías, o de atención a los

destinatarios según la cobertura que se posea, ya sea ésta local o nacional. Detectar estos criterios puede convertirse en una clave importante para comprender la valoración que el periódico da a las noticias.

Tabla 4.3
Valoración comparativa de las páginas de un periódico

PÁGINAS	Primera	Tercera	Última	Interiores
Características	Presentación del periódico	Artículos de personas relevantes	Sirve también como reclamo	Desarrollo de las noticias
Importancia	Orienta la lectura	Refleja la opinión del periódico	Muy visible	Más las impares Recogen toda la información
Tipo de Información	Información de más valoración Última hora	Última hora Artículos de opinión	Editoriales Colaboraciones Publicidad	Por secciones
Aspecto	Una o dos noticias destacadas Sumario	Pueden ser una o varias páginas	Artículos cortos Material gráfico amplio	Depende de las secciones (artículos cortos, largos titulares, material gráfico, etc.)

Respecto a la *última página*, hay periódicos que le conceden una valoración especial, bien para recoger las últimas noticias llegadas a la Redacción antes del cierre, o bien como página de colaboraciones de personalidades con reclamo de lectores que ofrecen un comentario al hilo de la actualidad. Por ser fácilmente visible actúa también como escaparate. En algunos periódicos se insertan artículos de opinión cortos junto a informaciones distendidas y una parte considerable del espacio queda cubierto por material gráfico. En otros periódicos, esta página se dedica a publicidad y suele figurar entre los espacios de más alta cotización.

Por una larga tradición en algunos periódicos sobresale también la atención a la *tercera página*, porque es en ella donde se encuentran los editoriales y artículos de opinión. Aunque el lugar de página ha variado en muchos periódicos, los contenidos prevalecen en el periódico con diferentes denominaciones. Pueden ser una o varias páginas las dedicadas a reflejar la opinión del periódico o de colaboradores permanentes o cambiantes. Algunos periódicos dedican esta página a la incorporación de artículos de personalidades de relieve literario, cultural, científico y político. Finalmente, dentro de las páginas interiores tienen más relevancia las impares que las pares (véase la tabla 4.3). La *segunda página* en los periódicos

tradicionales suele tener escasa valoración, y por eso se sitúan en ella las noticias de interés utilitario o de servicio como agenda de actos, horarios de servicios públicos, cartelera, etc. En algunos puede apreciarse que se emplea como continuación de la primera página, a pesar de que este tipo de diseño ha quedado prácticamente descartado de los periódicos, salvo para noticias extensas y complejas. En el resto se ha convertido en una página interior como otra cualquiera que recoge la información de la sección que le corresponda.

4.6. LA RELEVANCIA DE LAS FOTOGRAFÍAS E ILUSTRACIONES

No nos resulta nada extraño el que las fotografías, ilustraciones o alguna caricatura acompañen a las noticias. Su función es, básicamente, la de visualizar la información, apoyando o reforzando el texto (véase tabla 4.4). Su función habitual es la de aclarar o centrar al lector sobre la información a que este se refiere. Estas imágenes también pueden ser manipuladas para orientar una opinión sobre el suceso. La imagen es siempre una sustitución o una reproducción capaz de deformar de la realidad (Cebrián, 1990).

4.7. TOPOGRAFÍA Y TIPOGRAFÍA

Otras variables de suma relevancia en la elaboración y valoración de las noticias son tanto la topografía como el uso de la tipografía en cada edición. En cuanto a su topografía, la distribución de la escritura en la página obedece a varios criterios según la valoración de la misma. Pero, en general, el «Triángulo de Haas» indica con bastante exactitud la tendencia que aplican los periodistas para valorar sus textos (véase para una mayor extensión, Haas, 1966). Haas elaboró este triángulo que simula un periódico abierto en base a los resultados obtenidos por estudios publicitarios sobre la espontánea concentración de la mirada del lector en la

Tabla 4.4

Funciones y usos que las fotografías e ilustraciones suelen ejercer en la lectura de una noticia

IMÁGENES	FUNCIONES Y USOS
De gran contenido informativo.	• Proporcionan información por sí solas. • Se acompañan sólo de contenido complementario.
Complementarias del texto.	• Concretan la noticia. • No añaden datos al texto. • Suelen ser retratos de personas.
Ilustrativas.	• Bajo contenido informativo • Función estética. • Suelen ser imágenes de archivo.

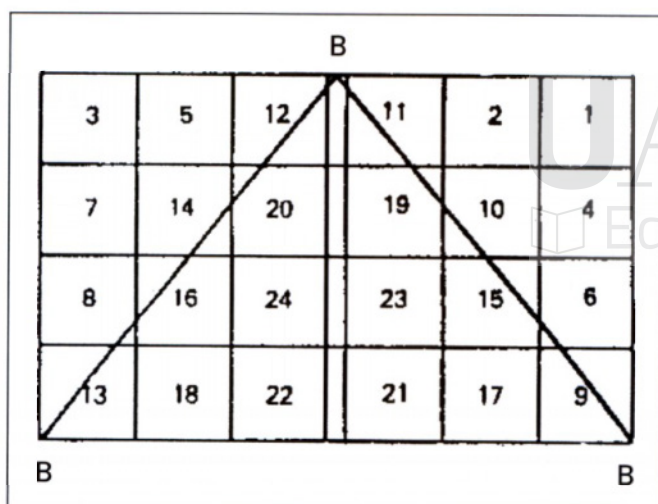


Gráfico 4.1. Triángulo de Haas.

superficie impresa, haciendo una distribución de zonas de atención según diversas reglas básicas (véase gráfico 4.1). Así, la página impar es preferente a la par; la parte más importante por el foco de interés perceptivo dentro de la página es la mitad superior y dentro de ésta, el tercio central; luego, el de la izquierda (entrada), y posteriormente, el de la derecha (salida); a continuación, la mitad inferior, con una valoración similar en el reparto de los tercios.

Además de estas reglas espaciales que distribuyen el espacio periodístico, existen otras reglas que afectan a la tipografía. En este caso se tienen en cuenta aspectos tales como el tamaño de la letra del titular (cuanto mayor sea el tipo de letra más importancia se ha dado a la información) o el número de columnas que ocupe un titular (más importancia se da a una información cuantas más columnas ocupe).

4.8. LA IDEOLOGÍA DEL PERIÓDICO

Además de lo ya descrito, existen otros aspectos cruciales que sustentan la existencia y finalidad del medio de comunicación. Uno de ellos es la ideología. La ideología puede ser definida como un conjunto de sistemas básicos que sustentan aquella cognición social considerada fundamental y organizan las actitudes y otras representaciones sociales compartidas por todos los miembros de un grupo (van Dijk, 1995). La ideología así entendida, repercute de manera indirecta en el control de aquellas representaciones o modelos mentales que elaboramos para poder interpretar y contextualizar el discurso leído. Tanto su formación como su aplicación es, dada su importancia, un factor muy a tener en cuenta, especialmente en el mundo educativo.

Detrás de cada periódico, se encuentra una empresa editora relacionada con grupos financieros que son en definitiva quienes controlan la información, ya que tienen unos intereses por defender y unos objetivos que consisten en crear una opinión pública favorable. Estos grupos económicos tratan de imponer su modelo de sociedad, así como su postura y opinión, tanto en aspectos sociales como políticos. Esta empresa editora suele contratar a profesionales cuya selección está determinada por la afinidad o tendencia hacia un modelo de sociedad o hacia otro. Se trata de formar equipos, sobre todo los miembros del Consejo de Administración, que coincidan con los intereses y objetivos del grupo político y económico que les contrata. Otra fuente de información son los gabinetes de prensa gubernamentales, de ministerios, de comunidades autónomas, ayuntamientos, empresas, partidos políticos, sindicatos, instituciones públicas y privadas, etc., cuya función es aportar la información que interesa difundir.

Al igual que estos condicionamientos del Consejo de Administración de la empresa editora y de ciertas instituciones públicas y privadas, la financiación es otro tipo de presión, entre los que encuentra el sistema publicitario. A la publicidad se le considera un componente básico en el sustento del periódico. Su objetivo principal es informar y persuadir a los lectores para adquirir los productos y servicios anunciados. En algunos casos un lector crítico puede detectar asociaciones tendenciosas entre la publicidad y las noticias recogidas en el informativo, así como publicidad encubierta, como podría ser la utilización en el deporte de determinadas marcas de productos.

Debemos tener en cuenta por tanto, que la información no parte de la objetividad de la noticia, sino que se realiza una selección entre todo lo ocurrido en el día, se ofrece una interpretación de los hechos, se emite un juicio de valor y en definitiva, se trata en base a unos criterios establecidos. Estos criterios incluyen la ideología subyacente a la selección, valoración, magnificación y prioridad de unos hechos sobre otros. Todas estas opciones ideológicas vienen presentadas en las diferentes secciones del periódico, aunque se favorezcan las más próximas a las de la entidad editora. Cebrián (1990) nos propone como núcleos de referencia ideológica más destacables dentro del periódico: la ideología que emana de sus editoriales que, como género informativo ya descrito, es el periódico como entidad y expresa sus opiniones, posturas, orientaciones e interpretaciones de los hechos; la ideología de la página de opinión refleja el punto de vista de los colaboradores (columnistas, críticos, etc.), que suele coincidir con las líneas de pensamiento del periódico. Por su parte, los lectores también expresan su opinión mediante las «cartas al director», y su fidelidad al adquirir siempre el mismo periódico, eligiéndolo por ser el más afín a su visión del mundo.

Puesto que la organización y el control económico del periódico, marcan su sesgo ideológico, resulta necesario fomentar en los lectores el desarrollo del pensamiento relativista, mediante la lectura crítica y analítica del mismo. Sólo el acceso a diferentes medios de comunicación, nos dará una visión plural de los diferentes enfoques, en base a la cual formarnos una opinión crítica de la realidad. Este es un aspecto crucial a tener en cuenta en el aula. No debe leerse un periódico sin tener conocimiento previo de su identidad, objetivos y enfoques informativos.

También resulta importante para el lector crítico conocer la fuente de la noticia y el grado de fiabilidad que nos merece, sobre todo si conocemos las tendencias. La riqueza o pobreza de los enfoques ofrecidos por un periódico también viene marcada por las fuentes informativas que emplea. Así, las fuentes de información de un periódico nos indican su dependencia o independencia respecto a otras interpretaciones de la realidad.

El lector más especializado o más implicado en temas relacionados con la prensa, probablemente posea un mejor conocimiento de la organización estructural de un periódico. Ello le permitirá conocer los criterios de orientación, valoración e interpretación de hechos y opiniones, así como líneas de difusión ideológica de acuerdo con el modelo de sociedad que tenga. Tal vez, y después de conocer los entresijos del periódico, podemos añadir nuevas interpretaciones a los titulares que sobre el resultado de las elecciones nos ha servido de ejemplo al inicio de este capítulo. Ante la pregunta ¿qué pretendían los periódicos con la presentación de los titulares «*Aznar derrotó a González*» y «*Aznar obtiene una mayoría insuficiente para gobernar en solitario*»? Podríamos decir que, mientras el primero resalta la victoria personalizada de un líder político sobre otro, el segundo titular minimiza esta victoria debido a las dificultades de gobernabilidad que se le presentan al líder del PP.

CAPÍTULO V

LA NOTICIA COMO OBJETO DE ESTUDIO

José A. León

Tal y como nos hemos referido en apartados anteriores, hemos destacado la conveniencia de estudiar las estrechas relaciones entre dos dimensiones a las que van Dijk (1977, 1988a) denomina «textual y contextual», para poder abordar y comprender mejor ambos factores. En nuestro caso, una explicación completa de la prensa nos lleva tanto a detallar algunas de las estructuras textuales de la noticia como a describir los procesos de producción y recepción del discurso periodístico en situaciones comunicativas y contextos socioculturales. Analizaremos, en consecuencia, algunas características estructurales de la noticia y nos centraremos en el próximo capítulo en el estudio de la producción y comprensión de las noticias.

5.1. LA NOTICIA COMO CONCEPTO

Aunque de manera intuitiva reconocemos inmediatamente una noticia o un artículo periodístico, no por ello nos resulta fácil definirla. Su propia noción nos resulta ambigua, ya que bajo este término se incluyen varias acepciones. Si asumimos que la adscripción más general del vocablo es la de «aportar nueva información», ello nos lleva, al menos, a considerar tres conceptos distintos (van Dijk, 1988a). Así, la expresión puede denotar nueva información sobre sucesos, objetos o personas (e.g. «*traigo malas noticias*»); puede referirse a un nuevo programa en el que se presentan ítems periodísticos (TV. o radio, e.g. «*Sucedio en Madrid*») o, finalmente, la misma palabra puede referirse a un informe periodístico (e.g. boletines informativos o los telediarios) en el que se ofrece nueva información sobre sucesos recientes. Esta última acepción es la que nos interesa. Así, y en la mayoría de nuestras referencias a «noticias» nos referiremos a la prensa, a los artículos periodísticos publicados cotidianamente en los diarios. Pero incluso dentro de este contexto periodístico, el término «noticia» sigue siendo aún muy amplio. Así, para restringirlo algo más, eliminaremos algunos informes que hacen referencia a las secciones de arte y espectáculos, comentarios de libros, la meteorología y temperaturas de diferentes capitales, las farmacias de guardia o las reservas de agua, las secciones dedicadas a las cotizaciones de la bolsa y cambio de divisas o a otros tipos similares de información útil sobre los estados actuales de los hechos. Todos estos hechos corresponderían a textos informativos o evaluativos, lejos del artículo periodístico propiamente dicho. Por este término nos referiremos en sentido estricto a aquella información que se centra fundamentalmente en sucesos políticos, sociales o culturales que hayan acontecido o estén

aconteciendo. Estos artículos genuinos pueden incluir opiniones y comentarios, a pesar de la creencia ideológica de muchos periodistas en el sentido que la noticia sólo debe presentar hechos y no la opinión. Estos artículos son los que identificaremos en adelante como «noticias» y en los que hemos basado la parte experimental de este trabajo.

5.2. CATEGORÍAS DEL ESQUEMA DE LA NOTICIA: TITULAR Y ENCABEZAMIENTO, RESUMEN Y COMENTARIOS

Dentro del discurso de la prensa, y más específicamente en un artículo periodístico, suele encontrarse la información precedida de un titular y encabezamiento, un resumen y el texto de la noticia propiamente dicho. Todos ellos pueden considerarse partes integrantes de la noticia. Así, cada ítem informativo de la prensa tiene un titular y un encabezamiento, ya se distinga por un tipo especial de letra o no. El titular precede al encabezamiento y juntos preceden al resto del ítem informativo. Bajo esta disposición parecen cumplir una función estructural que no es otra que la de expresar los principales temas del hecho, a modo de resumen inicial. Pero, ¿a qué obedece esta distribución del contenido de una noticia?

Desde un punto de vista cognitivo, una posible explicación a esta forma de procesar la información viene dada por la teoría del esquema (véase para una revisión Rumelhart y Ortony, 1977). Una característica básica de esta teoría es la de considerar que la información que procesamos y almacenamos en nuestra memoria se realiza a través de «paquetes de información» altamente organizados y jerarquizados en nuestra mente a los que denominamos esquemas y subesquemas. Un esquema mental puede considerarse como una representación genérica que, almacenado en la memoria, corresponde a un objeto, idea, concepto o proceso que contiene ciertos atributos o expectativas acerca de lo que representa. Una asunción que subyace a las explicaciones de esta teoría sobre cómo procesamos la información escrita hace referencia a que la información previa, la que está ya almacenada en nuestra memoria y representada en esquemas mentales, proporciona un apoyo seguro y fiable a la nueva información entrante. De esta manera también en los periódicos y en las noticias existen los esquemas y tanto los periodistas como los lectores los utilizamos al menos implícitamente en su producción y comprensión. Así, un periódico suele concebirse con una serie de características específicas tales como su formato, su portada, la existencia de distintas secciones o la presencia de diversos géneros literarios. A medida que conocemos más el periódico podemos saber, por ejemplo, que a cada sección del periódico le corresponde unos contenidos determinados y diferentes a los de otra sección o, incluso, desvelar su perspectiva social e ideológica.

Un texto periodístico puede incluir una evaluación de los acontecimientos informativos, y éstos pueden considerarse como categorías constituyentes de los esquemas periodísticos, aunque no sólo son exclusivos de las noticias. Usualmente, en un discurso periodístico, los antecedentes aparecen más tarde, es decir, después de la sección que se ocupa de los acontecimientos actuales o principales. El valor de los acontecimientos sociales y políticos se halla parcialmente determi-

nado por la seriedad de sus consecuencias. Mediante la discusión real o posible de éstas, un discurso periodístico puede otorgar coherencia causal a los acontecimientos informativos. A veces, son incluso más importantes que los propios acontecimientos informativos. En tal caso, las categorías que engloban dichas consecuencias adquirirían el mismo nivel jerárquico que el tema principal, e incluso superarlo, ocupando entonces un espacio en los titulares. También las noticias se caracterizan por los comentarios, opiniones y evaluaciones que realiza el autor o el propio periódico. Aún cuando muchos productores de noticias comparten la visión ideológica de que el hecho y la opinión no deben mezclarse, esta última aparece frecuentemente en la noticia, si bien a veces de una manera indirecta.

De la misma manera una noticia, al igual que las secciones de un periódico, posee varios elementos que pueden ser identificados como sus componentes, tales como el título, el sumario o la noticia extensa presentada en columnas. Desde un punto de vista topográfico, la noticia va representada por un título de segundo orden o *antetítulo* que, con letra pequeña y frecuentemente subrayado, introduce alguna primicia que será inmediatamente absorbida por el titular, generando un mayor contexto de la información. Se sigue del *título* propiamente dicho, que ocupa un lugar destacado y su tipo de letra es más grande y un *subtítulo* cuya función es recoger aspectos complementarios del titular. Su tipo de letra es intermedia entre los dos anteriores. Tomemos como un ejemplo ilustrativo, la noticia que apareció en la Primera página del País, del día 14 de junio de 1995. El titular de esta página decía así: *El fiscal promueve acciones penales por el escándalo del espionaje del Cesid*. Este título estaba precedido por el antetítulo *La Casa del Rey expresa su alarma y preocupación por las grabaciones al Monarca*, ofrece una información más específica que permite contextualizar y justificar el alcance de dicho escándalo. Por último, el subtítulo *La oposición se muestra indignada y pide a González que dé la cara*, resalta las reacciones inmediatas de algunos sectores políticos y la exigencia de explicaciones y responsabilidades ante tal suceso.

Antes de desarrollar extensamente en columnas la información, la noticia cuenta con un *sumario o entradilla* en la que se suele resumir y recoger los aspectos básicos de toda información, dando respuesta a las preguntas básicas ante cualquier suceso.

Dentro de la noticia el titular y el resumen forman parte evidente de su fisonomía. Una cuestión que nos queda por resolver es saber si el título o el resumen del texto periodístico se comportan como esquemas de contenido de la noticia, o más específicamente, expresan su macroestructura semántica, sus ideas más representativas. Estos elementos tales como el título o el resumen han sido estudiados, por su similitud en otros discursos escritos (e.g. textos científicos), desde la perspectiva psicológica, aunque también la prensa ha sido estudiada desde un enfoque lingüístico y psicológico (e.g. van Dijk, 1988a y b). Recientemente, el título ha sido estudiado desde un punto de vista científico y cognitivo. Entre otras disciplinas, la psicología viene interesándose por su estudio desde hace tan sólo dos décadas. Durante este tiempo, su investigación se ha orientando fundamentalmente hacia las repercusiones que el título ejerce sobre la comprensión y retención del material leído. Desde su punto de vista ha tratado o está tratando de responder

a preguntas sobre el concepto mismo de título y de sus características, sobre su utilidad, sobre los procesos y estructuras implicados en su procesamiento o sobre cómo se realiza una abstracción de la información referente. Aún más reciente es el interés hacia aspectos relacionados con las estrategias de los lectores y su utilidad como herramienta didáctica en el aula (véase León y Martín, 1993, para una revisión más exhaustiva). Desde esta perspectiva psicológica el título se asume como un tipo de encabezamiento que precede a la información que va a ser presentada inmediatamente después. Pero a diferencia de otras acepciones (e.g. titular), el título representa el núcleo de la información relevante, corresponde al enunciado más representativo sobre el tópico leído. Debe observarse que, aunque el título trata de recoger la idea nuclear sobre la que pivotan el resto de las ideas expresadas en el texto, no debe confundirse con un esquema o un resumen. Aunque en todos estos casos se selecciona fundamentalmente la información relativa al tema central del pasaje, su extensión se reduce a unas pocas palabras, a lo sumo una frase.

En algunos casos, la investigación psicológica sobre el título se ha asociado a factores textuales, como la complejidad y ambigüedad del mismo (e.g. Dooling y Lachman, 1971; Bransford y Johnson, 1972). En estas situaciones, el estudio se ha dirigido a evaluar el posible efecto que su simple presencia ejerce al despejar o atenuar la complejidad o imprecisión del contenido del pasaje. En otros casos, su interés se ha encauzado hacia aspectos más relacionados con las características del lector, como el nivel de sus conocimientos previos sobre el tema o tópico del texto (e.g. Anderson y Pichert, 1978). Dentro de esta perspectiva se asume la idea general de que, si una determinada información va precedida de un título que represente dicho contenido, éste producirá una mejora considerable en la comprensión de esa información leída por parte del sujeto, que si ese mismo contenido se lee sin el título. Varias han sido las explicaciones que han dado cuenta de este fenómeno. Una muy reciente alude a las características físicas en las que se enmarca el título. Proviene de la teoría de la función visual (Grant y Davey, 1991) y se basa en los atributos espaciales de la memoria. Según esta concepción, los lectores pueden hacer uso de los diferentes espacios que aparecen en los textos (espacios en blanco, espacios entre párrafos...) como indicadores útiles para codificar los segmentos de información. Trasladando ésta explicación al estudio de los títulos, los espacios usuales en los que se ubica el encabezamiento del texto, podrían interpretarse como una señalización, una llamada de atención que facilita la codificación de la información del título y, de esa manera, preparar al lector sobre lo que vendrá a continuación. Otra forma de explicar este fenómeno ha sido a través de la teoría del esquema. Esta última ha sido la que más repercusión ha tenido.

El titular de primera página o el título y resumen de una noticia al igual que el papel de los títulos en otros discursos escritos (e.g. textos científicos), ¿cumplen esa misma función de resaltar la macroestructura, la información importante de la noticia? No parece que eso ocurra en todos los casos. El titular de primera página es un elemento característico de la fisonomía de un diario, pero su función al ocupar un espacio considerable es la de incitar su compra. Incluso no todos los diarios siguen una política idéntica en la elaboración y presentación de sus titulares. Así, entre los diferentes diarios madrileños se observan dos tendencias claras. Una

organiza la primera página por la abundancia de titulares y textos en detrimento de tan sólo una, dos o tres fotografías. Estas no son de idéntico tamaño, sino que suele destacar una fotografía sobre las demás. En características como éstas coinciden los diarios *El País* y *El Mundo* con periódicos de otros países como el diario francés *Le Monde*. *Diario 16* presenta este mismo tipo de portada, pero utiliza la fotografía en color. Sin embargo, la primera página del diario *ABC* es antagónica a las de esos otros periódicos y consiste esencialmente en un único grabado y un titular llamativo a modo de banderola.

Para algunos autores (véase Ruiz Villamor, 1990) existen al menos tres tipos de titulares que obedecen a otros tantos tipos de contenidos. Un primer tipo de titulares denominados *genéricos*, ofrecen una idea general sin entrar en detalles. Los denominados *informativos*, sí incluirían un resumen de la noticia tal y como hemos venido desarrollando, ya que la anticipan de manera precisa y concisa (e.g. «*El incremento del paro en octubre afectó a casi 100.000 personas*»; *El País*). Sin embargo, existe un tercer tipo de titular denominado *llamativo*, que tiene como finalidad atraer al lector hacia el periódico con títulos polémicos o escandalosos. En este caso, se intenta buscar el éxito en la originalidad y fantasía. Para ello, se suele recurrir a tecnicismos, a la ironía o las expresiones coloquiales, al empleo de metáforas, paralelismo, oximeron, metonimias o anacronismos, como recursos más utilizados. En casos como estos, el contenido de la noticia propiamente dicha pasa a ser su significante, es decir, resulta esencial para la comprensión del título el contenido de la información a que se refiere. A tal tipo corresponderían los siguientes ejemplos: «*A Drácula le gusta el rock*», «*La confianza entre los aliados naufraga en el Atlántico*» (*ABC*); «*El PNV amenaza con desestabilizar en Madrid y en el País Vasco*», «*Al matadero para ser ordenanza*» (*El País*).

5.3. COHERENCIA TEMÁTICA Y LOCAL

A diferencia de una lista de oraciones, un texto se caracteriza por una relación sobre cómo las ideas han sido organizadas conjuntamente, de tal manera que de todo el contenido resulte una cohesión, una coherencia global, que se contextualiza sobre el tópico que se aborda en ese discurso y al que denominamos coherencia temática. Así, el tema es crucial para el entendimiento total de un texto, en el establecimiento de la coherencia global; y funciona como un control semántico global sobre el entendimiento local en el micronivel. Ciertamente los temas desempeñan un rol central en un texto. Sin ellos sería imposible entender aquello de lo que trata globalmente el texto, solamente nos sería posible entender los fragmentos locales del texto, y no sus relaciones globales, la jerarquía y la organización. En este sentido, un texto no debe ser un conjunto de proposiciones independientes, sino que debe existir una relación que permita «hilar» una proposición con otra. La forma de «enlazar» dos proposiciones dentro del texto corresponde a otro tipo de coherencia de carácter más local. Así, la coherencia local establece una linealidad del texto informativo, basándose principalmente en la conexión de enunciados asertóricos, es decir, en el encadenamiento de afirmaciones con pretensión de describir un ámbito de referencia (Núñez, 1991). Un tipo de

coherencia local se conoce como coherencia condicional (van Dijk, 1981). En este caso, la diferencia no se basa en las relaciones entre proposiciones u oraciones, sino más bien en las relaciones condicionales entre los hechos que denotan. En tal caso, la semántica no se refiere sólo al significado, sino también a la referencia. Los hechos son los referentes de las proposiciones. Las relaciones condicionales pueden tener diferentes grados de fuerza aunque a menudo, suelen ser más débiles e implicar probabilidad o sólo posibilidad de relación entre los hechos y sus consecuencias, o entre las consecuencias que producen esos hechos. Cuando esta coherencia permite además, establecer inferencias entre los eventos descritos en el pasaje, entonces la comprensión y el recuerdo del mismo también se ven facilitados.

Una característica de la coherencia local entre las proposiciones de una secuencia de oraciones es que tal coherencia está controlada por el tema que domina esa secuencia. Así, dos proposiciones poseen coherencia local sólo si las dos coinciden con el tema al que pertenecen. Pero a diferencia de otros relatos cotidianos o más narrativos, la noticia no presenta, por lo general, los sucesos en un orden cronológico. Los temas tratados no se presentan de una manera continua, sino que dependen del contexto informativo, lo que se considera psicológicamente como un texto fragmentario. De acuerdo con este panorama preliminar sobre lo que se puede esperar de la organización local de la noticia, el lector debe diferenciar partes y fragmentos a lo largo del texto y situarlos en el interior de temas y categorías semánticas adecuadas. De esta forma, se implica al lector en el uso de estrategias lectoras. Por otra parte, la información periodística respecto a un tema determinado debe denotar hechos que sean coherentes con los conocimientos o las creencias del oyente. Deberíamos decir que la coherencia se establece en relación con el tema tratado y el conocimiento o las creencias de los participantes en el habla. Puesto que los tipos de cohesiones que pueden establecerse pueden ser diferentes para el hablante y el oyente, la coherencia local también puede ser subjetiva. Este es un aspecto crucial en el análisis del discurso periodístico, en el que el periodista debe presuponer enormes cantidades de conocimientos y creencias sociales y políticas. Tanto es así, que podríamos afirmar que el discurso en sí no tiene coherencia sino que dicha coherencia le es asignada por los usuarios del lenguaje. Esta asignación funciona de manera estratégica: las personas comienzan a establecer coherencia cuando escuchan las primeras palabras de la oración siguiente y no tienen que esperar hasta el final de una secuencia de proposiciones. Esta estrategia es tan cotidiana que se utiliza de manera natural en múltiples situaciones. La noticia, como ocurre en otros tipos de discurso, no requiere presentar de manera explícita toda la información que se exige para ser comprendida. Por el contrario, la noticia deja muchas cosas sin decir. Estas pueden inferirse para llegar a una comprensión total o presuponerse automáticamente como una información general o más particular tomada como segura.

5.4. ANÁLISIS DE SU ESTRUCTURA

Todo lo referido a los tipos de coherencia no constituye por sí sólo toda la estructura u organización de las ideas en el texto. Cuando nos referimos a la estructura del texto, no sólo nos referimos a cómo las ideas han sido interrelacionadas

en el pasaje, sino también al tipo de conexiones o relaciones que se establecen entre ellas, a la manera en que unas se subordinan a otras. La estructura del texto debe mostrar cómo las ideas centrales acotan la organización general, mientras otras ideas periféricas subordinadas a ellas inciden en aspectos secundarios o de detalle que complementan la información esencial. Es esta estructura lo que diferencia un texto de una simple lista de palabras u oraciones.

Ya nos referimos con alguna extensión a este punto en el capítulo II. En él aludíamos al consenso general sobre la presencia de varios niveles o dimensiones en la estructura del material escrito. Son tres los niveles en los que la estructura del texto puede ser analizada: *microestructura*, *macroestructura* y *superestructura* (Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1993). La microestructura corresponde al nivel más bajo de la estructura. Afecta a la forma en que cada proposición, individualmente considerada, está relacionada con las demás, con las que han sido ya presentadas. En éste nivel se sitúan las ideas complementarias que suelen expresar algún detalle y están subordinadas al resto de las ideas, como los ejemplos. A la macroestructura o nivel macroproposicional concierne la organización lógica y la argumentación. En ella se expresa la parte del contenido más relevante y esencial, generalmente las ideas más importantes del texto. No se trata del significado de palabras u oraciones individuales, sino de temas que pertenecen al macronivel global del discurso. El concepto teórico que se usa para describirlos es el de las macroestructuras semánticas (Van Dijk, 1972, 1977, 1980a). Así, el tema de un texto es una macroproposición subjetiva estratégicamente deducida, que se traspasa a las secuencias de las oraciones mediante macroprocesos (reglas, estrategias) sobre la base del conocimiento general del mundo y de las creencias e intereses personales. Esta macroestructura semántica puede expresarse mediante un resumen donde se define lo que subjetivamente es la información más importante, la sustancia, el objetivo final del texto. Sin esta macroestructura sería imposible entender aquello de lo que trata globalmente el texto, solamente nos sería posible entender los fragmentos locales y no sus relaciones globales, la jerarquía y la organización. Por último, la superestructura o la estructura de alto nivel considera el texto como un todo. Corresponden a este nivel los principios de organización general del texto. Suele identificarse con la macroproposición más representativa. Una manera de representar la estructura jerárquica de un texto es a través de un diagrama de árbol. Un ejemplo que ilustra este tipo de estructura puede encontrarse en los textos experimentales utilizados en la segunda investigación y que se encuentran en el Anexo II.

Respecto a las noticias, algunos autores han propuesto un modelo similar, un tipo de organización interna de las noticias. Así, Duszak (1991) considera que en las noticias la presentación de temas es cíclica, discontinua y que, a diferencia de una secuencia narrativa, parece presentar una estructura interna «desorganizada». A modo de escaparate, los temas aparecen, pero en lugar de desarrollarse, se salta de uno a otro, ofreciendo la información más importante de cada tópico, que será retomada posteriormente. Se procede de la información más general a la más específica. Los tópicos de una noticia se presentan de acuerdo con la jerarquía periodística, esto es, están determinados por factores como la actualidad (lo más

reciente) y lo impactante (los efectos antes que las causas, los hechos globales antes que los detalles). Esta manera cíclica de presentar los tópicos que hace que la tensión comunicativa decline en lugar de aumentar, requiere un mayor esfuerzo para procesarlos. A pesar de todo Duszak es optimista al pensar que la noticia sigue el modelo macroproposicional expresado en los anteriores párrafos. Así, el significado macroestructural del título es reformulado en el primer párrafo y luego se va descendiendo, se va especificando, particularizando y se añade la información de detalle. Desde esta suposición, resulta plausible aplicar «un esquema estructural» que orientaría en el lector activo la organización global de la macroestructura de la noticia, siguiendo un procesamiento arriba-abajo, de anticipación y comprobación de hipótesis. Así, tal esquema se activaría mediante el uso de categorías esquemáticas con reglas globales de combinación específicas (e.g. título, párrafo de entrada, hechos, los conocimientos previos del lector). Una de las ventajas que podría asignarse a la función macroestructural del título sería la de actuar a modo de un Organizador Previo (Ausubel, 1968). Por otra parte la deliberada discontinuidad de los temas no tiene por qué ser distractiva, puede tener un efecto positivo, la comprensión puede ser ayudada por las repeticiones que tienen lugar cuando las mismas categorías son referidas en varias ocasiones.

Pero no siempre las posturas sobre la organización interna de las noticias son tan optimistas. En el discurso periodístico se pueden expresar y señalar los temas mediante titulares, que aparentemente actúan como resúmenes del texto de la noticia. Pero no siempre es el caso. La estrategia básica de la selección y elaboración de la noticia suele ser global, en la que se verifica primero la información de alto nivel de cada categoría/tema y se expresa luego la información de nivel más bajo de cada categoría/tema. No obstante, el principio de relevancia es tan poderoso que puede anular esta estrategia (van Dijk, 1988a y b). Además, otros factores pueden influir sobre la realización y la expresión de los temas subyacentes y las categorías del esquema periodístico. Incluso se cuestiona en algunos casos el papel de los títulos. Así, los títulos de los diarios cumplen una función bien distinta a otros discursos escritos, obedecen más a una eficacia medida en términos de sugerencia y llamadas de atención (Gomis, 1991). Para Núñez (1991), los títulos de la información no son resúmenes temáticos sino condensaciones del contenido informativo. Un párrafo de entrada no es un resumen temático, sino un resumen interpretativo. La diferencia consiste en que un resumen temático depende únicamente del texto al que resume, pero un resumen informativo correlaciona el texto al que se refiere con el contexto en el que el texto ha de interpretarse. Un periodista no titula una información en ningún caso como resumen del texto sino como interpretación de la continuidad del acontecer. En suma, los títulos periodísticos informativos y los párrafos de entrada no tienen carácter abstracto y generalizador, sino concreto y especificador de la información. Un texto informativo se distingue de otro que no lo es por el criterio usado por el artífice del texto para ordenar la estructura interior del texto, o sea, para seleccionar la macroproposición del título, y la serie de macroproposiciones de la entrada, con arreglo a criterios derivados de la contextualización de la información de actualidad. Cualquier otro criterio podría proporcionar un texto descriptivo y temático, pero no informativo.

En cuanto a su formato o diseño, debemos tener en cuenta que la primera significación del periódico y la noticia es la de ser el reclamo del lector. Para Cebrián (1990), «la propuesta de lectura que se ofrece no es la del diseñador, la del creativo, sino la del lector de periódicos». Así, los propios periódicos o los semanarios se presentan para satisfacer las expectativas o necesidades informativas de distintos tipos de audiencia. El modo como se satisface esa expectativa o ese interés se refleja, naturalmente, en la selección, orden y estilo de la información. Lo que para un público orientado o interesado por los aspectos «públicos» es noticia, no lo es (así lo presume el periodista) para otro tipo de audiencia. Esta reflexión nos lleva a plantearnos algunas cuestiones específicas. Por ejemplo, ¿a qué tipo de incitaciones responden los periodistas para detectar que un acontecimiento merece ser considerado como noticia?, ¿siguen algún criterio específico? Los periodistas parecen aplicar reglas comparativas y expositivas de valor general. El criterio más generalizable como elemento de la noticia es el interés común por un hecho, o que los hechos susciten la curiosidad colectiva. En todos los manuales periodísticos se indica la regla de la «proximidad» (Núñez, 1991). Debido a nuestra organización social aparecen matizaciones de ésta respecto a gustos, sentimientos, afinidades culturales, intereses gremiales o profesionales. En un plano más abstracto se combinan el interés público y el interés psicológico. Aún así, el interés por determinadas noticias de manera generalizada nos indica que la reacción psicológica de las personas y la curiosidad por determinados acontecimientos es bastante uniforme.

5.5. SINTAXIS, LÉXICO Y ESTILO

Otras características de la noticia son su sintaxis, léxico y estilo en el que está escrita. En teoría, la sintaxis de la noticia y especialmente la que corresponde a las primeras oraciones del encabezamiento, independientemente de otras funciones que pueda o no desempeñar —tales como formular algún aspecto interesante del artículo o expresar algunas categorías del esquema— debe organizar esta información de tal manera que aparezca sintácticamente bien construida y resulte comprensible. Sin embargo, es frecuente encontrar largas cláusulas preposicionales muy condensadas que hacen difícil su comprensión. En otros casos, la oración en el discurso periodístico es bastante compleja (consiste en varias oraciones coordinadas o subordinadas), y cada oración puede caracterizar frases nominales complejas con cláusulas relativas agregadas (a menudo más de una para cada nombre de encabezamiento) y/o una frase proposicional compleja. Según Perfetti y cols. (1987), leer un titular puede resultar más difícil de comprender que una oración simple. Una razón de ello se debe a cuestiones de espacio. El titular se convierte frecuentemente en un mensaje telegráfico donde se omiten palabras que cumplen importantes funciones gramaticales. El resultado de presentar así la información se traduce en una ambigüedad del contenido que impide al lector obtener una interpretación completa, llegando incluso a obtener interpretaciones defectuosas, sugeridas por la sintaxis y por la contradicción que pueden llegar a plantear respecto a situaciones del mundo real. Sirvanos como ilustración el siguiente ejemplo:

Botero dejará su escultura en Medellín como «monumento a la imbecilidad». Este título no se comprende por sí mismo y obliga al periodista a aclarar el sentido de la frase, que es lo que hace en la primera línea del mensaje:

«El artista colombiano Fernando Botero, autor de la escultura El pájaro, que quedó destruida en el atentado de Medellín en el que murieron el pasado sábado 28 personas y resultaron heridas más de 200, afirmó ayer que quiere dejar la obra en ruinas como un 'monumento a la imbecilidad y a la criminalidad'...» (El País, sección internacional).

Por su parte, el léxico de la noticia denota el grado de formalidad de la noticia, la inserción institucional o grupal y, especialmente, las actitudes e ideología del periodista (van Dijk, 1988a). La elección de los términos puede estar originada por la ideología sociopolítica del medio, por una estrategia retórica que trate de resaltar alguna característica específica del acontecimiento, o simplemente por el deseo de indicar el punto de vista desde el que se narra el suceso. El estilo, por su parte, corresponde a la elección que el escritor realiza entre las variaciones opcionales de las formas del discurso que pueden utilizarse para expresar más o menos el mismo significado (o denotar el mismo referente). Así, una determinada situación social puede exigir un grupo específico de opciones léxicas o sintácticas por parte de los que participan en el discurso.

Estas propiedades configuran un estilo específico, el estilo característico de los medios impresos. Pero el estilo periodístico posee importantes limitaciones que constriñen las posibles variaciones en su formulación final. El medio impreso, la naturaleza pública de la comunicación de masas, la impersonalidad institucional, la formalidad y la selección del tema, así como las exigencias de producción, condicionan seriamente otras posibilidades y llevan a un complejo conjunto de características de estilo fácilmente identificable como el estilo periodístico característico de la prensa. Las peculiaridades de la impresión y la organización también contribuyen a la formación de este estilo. En general podríamos afirmar que el estilo periodístico despliega las características usuales de los estilos de comunicación formal, que se explican parcialmente por la naturaleza impersonal e institucional del discurso de comunicación de masas en la prensa. Esto implica que los coloquialismos cotidianos, el estilo del lenguaje hablado y los registros lexicales específicos son inapropiados y se admiten sólo entre comillas. En este sentido, el estilo del periódico tiende a integrarse dentro de los propios escritores adscritos al diario, siguiendo el patrón que le sugiere su «libro de estilo» (e.g. ABC o El País).

Por otra parte, existen otras limitaciones producidas por un falso concepto que los periodistas tienen de la capacidad de lectura de sus lectores y la inteligibilidad de las noticias. Por lo general, los periodistas tienen en cuenta lo que ellos presuponen que el lector medio comprenderá y esta presuposición aparece en sus estilos. Más que obtener una información precisa y fiable de las capacidades, intereses y gustos de sus lectores, los periodistas escriben de acuerdo con sus creencias intuitivas acerca de lo que consideran importante para lectores de clase media. Los resultados experimentales sobre la capacidad de lectura se tienen

menos en cuenta, habitualmente, que las cifras de venta. Tampoco consideran los resultados de investigaciones provenientes de otras disciplinas, como los obtenidos en la psicología de la comprensión de textos. La edición y la corrección de estilo, entonces, se basa en su mayor parte en conocimientos intuitivos, en la rutina profesional y el sentido común, considerado como suficiente para el cumplimiento eficaz de las tareas rutinarias cotidianas.

5.6. LA RETÓRICA DE LA NOTICIA. EL RECURSO DE LA FACTICIDAD

A diferencia del estilo periodístico que, como acabamos de referirnos, se halla muy limitado por diversos factores contextuales y la naturaleza formal de la noticia, el uso de estructuras retóricas, por el contrario, depende de los objetivos y los efectos que pretenda realizar el escrito. La retórica se interesa por la dimensión persuasiva del uso del lenguaje, y más concretamente, por aquellas propiedades del discurso que pueden hacer más persuasiva la comunicación. Se trata de estructuras lingüísticas o gramaticales como aliteración, paralelismo y metáfora; o transformaciones implícitas, como la supresión, la repetición, la sustitución o la permutación que no son en sí mismas gramaticales. Mientras el estilo es una propiedad necesaria del discurso en el contexto, las estructuras retóricas son opcionales. Su dimensión es más empírica, la que estudia los aspectos sociopsicológicos de la persuasión basados en el uso de estructuras retóricas específicas. De manera similar, las estructuras formales globales, como las de los relatos o las del discurso periodístico, no se denominan retóricas como tales sino que necesitan la descripción en términos de superestructuras esquemáticas (van Dijk, 1988b). Para decirlo de una manera más simple, un relato bien construido no es necesariamente un relato persuasivamente efectivo.

Metodológicamente la retórica periodística no se limita a las figuras usuales del habla. Más bien, se utilizan los dispositivos estratégicos que relacionan la veracidad, la plausibilidad, la corrección, la precisión y la credibilidad. Por ello, el análisis retórico no puede ser completamente independiente del análisis semántico e ideológico del discurso periodístico. En realidad, las operaciones retóricas pueden incluir todos los niveles. También posee aspectos formales que afectan a los modos o maneras de entender la formulación de las proposiciones o argumentos de la noticia. Estos aspectos formales —que pueden ser más o menos independientes del contenido o la sustancia del proceso de persuasión— pueden ayudar a representar la información textual en la memoria, a organizarla mejor, a ampliar las posibilidades para su recuperación y uso o, como ya nos hemos referido, a influir en los cambios de creencias y opinión.

Precisamente, uno de los recursos más efectivos y utilizados por los periodistas para influir en la opinión pública es el denominado «*recurso de la facticidad*» (van Dijk, 1988a; Almeida, 1992). Desde el punto de vista ideológico, la noticia trata de promover implícitamente las creencias y opiniones dominantes de grupos de élite en la sociedad. Pero cuando trata de transmitirlo, no recurre al acto de habla asertivo presente en el grueso de nuestras noticias cotidianas. No utiliza, por ejemplo, el tipo más frecuente de habla global que pertenece a las acciones del hablante (como las

promesas o las amenazas) o a las del lector (como en las acusaciones). Para que estos actos de habla sean pertinentes y más eficaces, el escritor debe expresar proposiciones que el agente/lector todavía no conozca y que el escritor desee dar a conocer. La dimensión persuasiva que apoya estas intenciones en la práctica, pues, es la formulación de significados de una manera tal que no sólo se entiendan, sino que también se acepten como la verdad o al menos como una posible verdad. Las estructuras retóricas que acompañan a los actos de habla asertivos, como los que desarrollan las noticias en la prensa, alientan las creencias de los lectores uniéndose a las proposiciones asertivas del texto.

Desde un punto de vista cognitivo, el contenido persuasivo de la noticia necesita de una mayor organización que otros tipos de contenidos. Para construir un argumento sólido este contenido debe estar escrito de una manera tal que resulte comprensible, se memorice, y resulte creíble para ser integrado. El discurso periodístico posee una importante cantidad de estrategias válidas para incrementar el carácter persuasivo de las afirmaciones. Tuchman (1972) ha realizado un interesante estudio en el que agrupa tres tipos de estrategias en la elaboración del discurso persuasivo de la prensa. Así, en un primer grupo se engloban aquellas estrategias encaminadas a subrayar la naturaleza factual de los acontecimientos para que aparezcan más plausibles y aceptables. A este grupo de estrategias pertenece la *descripción directa*, en la que la inmediatez de la descripción y la cercanía del reportero a los sucesos es una garantía retórica para la veracidad de la descripción y, en consecuencia, la plausibilidad de la noticia. Asimismo, *las informaciones con testigos oculares* son también estrategias efectivas que, bajo la forma de entrevistas, pueden utilizarse como sustitutos necesarios de las observaciones propias del reportero. Otra estrategia retórica utilizada consiste en una sutil *utilización y citación de las fuentes*. Así, las citas o cuasi citas se acercan más a la verdad y son más fiables que las descripciones del suceso por parte de los reporteros. Es irrelevante que las citas rara vez sean completamente correctas en el sentido contextual. Sólo deben sugerir su veracidad, de ahí su función retórica y sus efectos. El uso de *cifras* también es un recurso retórico efectivo. Nuevamente, lo relevante no es tanto la precisión de las cifras como el hecho de que se proporcionen aunque sea en parte. Predominantemente, las cifras se presentan como señales de precisión y, en consecuencia, de veracidad.

Un segundo bloque de estrategias se dirigen a elaborar una estructura relacional sólida para los hechos. Algunas de ellas aluden a la *familiaridad* y a la *coherencia ideológica*. Por último, existe un tercer grupo que afecta a las dimensiones *actitudinal y emocional* que, junto a los anteriores, permiten satisfacer las condiciones cognitivas y emocionales básicas del tratamiento efectivo de la información.

Todas estas «facetas» del periódico ejercen una extraordinaria influencia en el modo de pensar y en la actitud crítica, especialmente de los jóvenes lectores. Resulta razonable que esta estructura interna de la prensa y de la noticia sea desvelada a estos lectores para que puedan desarrollar estrategias y conocimientos que les permitan no caer en sus redes.

2ª PARTE

INFLUENCIA DE LA NOTICIA EN LA COMPRENSIÓN Y ACTITUDES DE LOS ALUMNOS



CAPÍTULO VI

HÁBITO LECTOR Y NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LA PRENSA

(Estudios 1 y 2)

José A. León, Asunción López Manjón y María D. Martínez

6.1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos iniciales de los que partíamos cuando nos planteamos esta investigación era el de conocer más de cerca qué es lo que comprende e interesa al lector de prensa. Este objetivo es particularmente relevante si tenemos en cuenta que el lector de periódicos posee una serie de características propias que, derivadas de su personalidad, su nivel cultural y profesional, van a definir una forma de leer y seleccionar lo que lee, así como su preferencia por uno u otro periódico. Al igual que en otros campos, estas particularidades hacen diferente un lector de otro y hacen prácticamente imposible el concluir algunos aspectos o características comunes y equidistantes a todos ellos. Esta es una razón de peso que nos obligó a precisar hacia qué sector de esta heterogénea muestra de sujetos nos dirigíamos y, una vez seleccionada, determinar qué aspectos nos proponíamos estudiar.

Desde hace algún tiempo nos ha venido interesando el estudio de los adolescentes, especialmente aquellos que cursaban sus estudios de bachillerato en el momento de esta investigación. Pero al mismo tiempo, también nos ha interesado estudiar el comportamiento de los alumnos universitarios hacia la lectura y comprensión de la prensa. Han sido varias las razones por las cuales nos inclinamos a seleccionar a estos alumnos. Una de ellas es la escasa atención prestada en el estudio de la prensa a estos niveles, cuando es precisamente en estas edades donde se configuran y establecen los hábitos lectores que determinarán en buena parte el comportamiento lector futuro de estos sujetos. Otra razón que nos animó a seleccionar esta muestra fue la posibilidad de contrastar diferentes niveles académicos respecto al conocimiento y uso que poseen de la prensa. Estas dos razones nos animaron a seleccionar finalmente un abanico de niveles y sujetos que oscilara entre 1º de BUP y 5º de periodismo. De esta forma, este trabajo nos abría la posibilidad no sólo de analizar el nivel de competencia del lector (e.g. su conocimiento previo, hábitos lectores, preferencias e interés por la lectura de la prensa,...), sino también de evaluar la influencia que algunas características de la prensa (e.g. estructura de la noticia, complejidad sintáctica y semántica, relevancia de la noticia, ubicación espacial,...) ejercen sobre su comprensión.

Por otra parte, también nos interesó indagar en los contenidos y secciones de los periódicos y cómo éstos eran identificados por los lectores. Si bien es cierto que una característica básica de un periódico es la de contextualizar la noticia en secciones, y que esta clasificación puede facilitar la localización de las noticias en un periódico, nos cuestionábamos los criterios mediante los cuales las noticias se ubican en el periódico. Si estos criterios no siguiesen patrones claros y definidos, cabe la posibilidad de que la información vertida en una sección determinada resulte más fácil de identificar que otra. En otras palabras, nos planteábamos si diversos contenidos pertenecientes a diferentes secciones son igualmente reconocibles por los sujetos de los grupos estudiados. De esta manera, también podríamos comprobar si los criterios de adscripción de la noticia a las distintas secciones del periódico coinciden, y en qué medida, con los utilizados por los lectores.

El objetivo inicial de la investigación fue, por tanto, doble. Por un lado, pretendíamos conocer los hábitos y preferencias que los lectores seleccionados (alumnos de bachillerato y universitarios) poseen sobre los diferentes medios de comunicación y, muy especialmente, sobre la prensa. Para ello construimos un cuestionario en el que preguntábamos a los sujetos, entre otras cosas, sobre sus preferencias, tipo de periódicos y secciones que leen con mayor asiduidad y otras cuestiones dirigidas a conocer sus hábitos lectores. Deseábamos con ello elaborar un perfil de cada grupo, buscando diferencias y semejanzas. El estudio de estos aspectos se aborda en la primera parte de este capítulo. Por otro lado y muy estrechamente relacionado con el anterior, pretendíamos evaluar sus conocimientos previos, tratando de que los sujetos identificaran diferentes contenidos escogidos de noticias publicadas y los categorizaran dentro de las diferentes secciones del periódico. Este aspecto será tratado en la segunda parte de este capítulo. Los cuestionarios aplicados en estas pruebas pueden encontrarse en el Anexo 1.

6.2. CUESTIONARIO I: HÁBITOS Y PREFERENCIAS DE LOS LECTORES

Como ya nos hemos referido anteriormente, el objetivo de esta parte de la investigación se centró en evaluar fundamentalmente los hábitos de lectura y preferencias que los sujetos seleccionados (alumnos de bachillerato y universitarios) poseen sobre los diferentes medios de comunicación y, muy especialmente, sobre la prensa. Asimismo, nos interesó estudiar las posibles diferencias y semejanzas entre los grupos estudiados.

MÉTODO

Sujetos

Participaron en este estudio un total de 430 sujetos pertenecientes a cuatro niveles académicos diferentes. 124 de 1º de BUP, 74 de 3º de BUP, 113 estudiantes de 1º de psicología (Universidad Autónoma de Madrid) y 119 estudiantes de 5º de periodismo de la facultad de Ciencias de la Información (Universidad Complutense de Madrid). La muestra de estudiantes de BUP provenía de dos Institutos Públicos

de Madrid de características socioculturales similares. Queremos mencionar que en el apartado de resultados pueden aparecer variaciones en el número de sujetos de cada grupo porque no todos los sujetos contestaron a todos los ítems del cuestionario.

Material

Para obtener información de los diferentes grupos seleccionados confeccionamos un cuestionario en el que preguntábamos a los sujetos sobre sus preferencias por el medio de comunicación, el tipo de periódico que leen con mayor asiduidad, interés y dificultad comprensiva de sus contenidos y otras cuestiones relativas a conocer sus hábitos adquiridos en la lectura de la prensa. El cuestionario constaba de 21 ítems con varias modalidades de respuesta, desde preguntas abiertas a preguntas de estimación numérica (Nada-Poco-Regular-Bastante-Mucho), y preguntas de elección múltiple (véase Anexo 1).

A través del cuestionario se trataba de recabar información agrupada en los siguientes bloques temáticos:

- A) Espacio de la prensa respecto a otros medios de comunicación (ítems 1 y 2).
- B) Hábito de lectura que los lectores poseen de la prensa y de otros materiales escritos (ítems 3, 4, 5, 6, 7, 13, 14, 15, 16 y 17).
- C) Secciones del periódico (ítems, 8 y 12).
- D) Grado de comprensión de la prensa (ítems 9, 10, 11 y 18).
- E) Otras cuestiones relacionadas con la prensa (ítems 19, 20 y 21).

La numeración de estos ítems corresponde al orden en que aparecen en el cuestionario.

Diseño

Debido a la variación del número de sujetos que contestaban a los distintos ítems, así como a los diferentes tipos de respuestas que este cuestionario contiene, hemos optado por realizar una prueba estadística diferente, según el caso, en cada pregunta contestada. Nuestro objetivo ha sido siempre conocer las posibles diferencias entre los grupos junto a las variaciones internas dentro de cada grupo.

Procedimiento y evaluación

La duración de la prueba fue aproximadamente de 30 minutos. Dos investigadores aplicaron el cuestionario a los diversos grupos en el aula donde se impartía su docencia en presencia del profesor y dentro del horario académico.

En la evaluación de los datos sólo se tuvieron en cuenta aquellos ítems que habían sido contestados por los sujetos. En aquellos casos en los que algún ítem no era contestado, no se computaba. Este es el motivo por el que en el apartado de resultados aparecen en algunos casos pequeñas variaciones en el número de sujetos.

RESULTADOS

Dada la enorme cantidad de datos obtenidos, hemos optado por describir y comentar sólo aquellos que consideramos de interés. Para facilitar su comprensión hemos agrupado los ítems en los cinco bloques temáticos descritos anteriormente. La numeración entre paréntesis de cada ítem obedece al orden en que aparecen en el cuestionario.

A) ESPACIO DE LA PRENSA RESPECTO A OTROS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

1. Grado de preferencia por TV, radio y prensa (1)

Hemos realizado un Anova de medidas repetidas para comparar las puntuaciones de los distintos grupos según el grado de preferencia de los diferentes medios de información. Existen efectos principales de la variable grupo, ($F(3,292)=6,256$; $p<0,001$), de la variable tipo de medio de información ($F(2,584)=23,187$; $p<0,001$) y efecto de interacción ($F(6,584)=20,744$; $p<0,001$). En la tabla B.1 aparecen las medias de preferencia de cada grupo para cada tipo de medio informativo. Aplicando la prueba de comparaciones múltiples de Tukey hemos encontrado diferencias significativas ($DMS=0.47$) entre los sujetos de 1º de BUP y los de 5º de periodismo. Así, mientras que los alumnos de 1º de BUP concentran sus preferencias en el medio televisivo, siendo significativa su superioridad frente a los dos grupos universitarios, las diferencias se invierten en los otros dos medios seleccionados.

En estos casos, las preferencias del grupo de 1º de BUP decaen significativamente frente al grupo de periodismo en sus preferencias por la radio y respecto a todos los demás cuando se refieren a la prensa. Las preferencias de los alumnos de 5º de periodismo son superiores significativamente a las obtenidas por los demás grupos en relación a la prensa, seguidas de 1º de psicología y 3º de BUP.

Esta tendencia puede observarse más claramente en la tabla 6.1. Se produce una interacción entre los grupos que llega a ser significativa ($p<0,001$). Si analizamos las puntuaciones dentro de cada grupo observamos que los alumnos de 1º de BUP prefieren el medio audiovisual al auditivo y escrito, siendo significativa con esta última preferencia. Esta tendencia se va invirtiendo progresivamente en los niveles superiores. Así, mientras en los lectores de 3º de BUP las diferencias, son significativas, son más homogéneas en los de 1º de psicología. Los alumnos de periodismo optan por la prensa escrita, siendo ésta netamente superior al medio televisivo.

A juzgar por estos resultados parece desprenderse que el medio más elegido es la TV o la prensa, dependiendo del grupo al que nos refiramos. Existe una tendencia opuesta entre los grupos y su preferencia por uno u otro medio de comunicación. Por una parte se produce una relación directa entre el nivel académico y su preferencia por el medio escrito. En efecto y según los grupos estudiados, a medida que se asciende en el nivel académico aumenta de manera progresiva el interés por

TABLA 6.1.

Medias de preferencia de cada grupo para los tres tipos de medios de comunicación (1=nula; 5=muy alta)

	TV	RADIO	PRENSA
1º BUP	4,351	3,595	2,865
3º BUP	3,959	3,892	3,284
1º PSI.	3,716	3,838	3,405
5º PER.	3,459	4,095	4,189

la prensa. Por otro lado y en este mismo sentido podemos detectar también la existencia de una relación inversa entre el nivel académico y sus preferencias por el medio audiovisual. Así y a medida que descendemos en los niveles académicos estudiados, se incrementa su interés hacia la TV. La radio, en cualquier caso, siempre es la segunda.

2. Medio de información más utilizado (2)

Aunque en el apartado anterior hemos indagado sobre la preferencia de los medios de comunicación, el objetivo de este ítem era conocer además de su preferencia, su correspondencia con el medio más utilizado. Para ello hemos realizado un Anova 4x4 de medidas repetidas para detectar las posibles diferencias entre los grupos en cuanto a la utilización de diferentes fuentes de información tales como TV, radio, prensa y amigos/familia.

Hemos obtenido efectos principales de la variable grupo ($F(3, 288) = 5,551$; $p < 0,001$) de la variable tipo de medio de información más utilizado ($F(3, 288) = 94,579$; $p < 0,001$) y también existe efecto de interacción ($F(9,864) = 23,406$; $p < 0,001$). Aplicando la prueba de comparaciones múltiples de Tukey hemos encontrado los siguientes resultados ($DMS = 0,569$). En las medias de las estimaciones realizadas por los sujetos, se observa una situación parecida a la analizada en el punto anterior (véase tabla 6.2). En este caso las diferencias más notables entre los grupos se producen por este orden: en la prensa (el grupo de periodismo supera netamente al resto) y en la radio (el grupo de periodismo supera a los dos grupos de bachillerato, así como el grupo de 1º de psicología supera también al de 1º de BUP). Respecto a la fuente de información de amigos y familiares, la mayor parte de los grupos (1º y 3º BUP y 1º de psicología) recurren significativamente a esta fuente en mayor medida que el grupo de periodistas.

Analizando las diferencias dentro de cada grupo cabe destacar que el grupo de 1º de BUP recurre más a la TV que cualquier otro medio, resultando la radio y la prensa en un nivel similar. Prefieren informarse de las noticias a través de los amigos y familia. Estos resultados son muy similares a los obtenidos por los alumnos de 3º de BUP y los de 1º de psicología. Sin embargo, merece la pena señalar que este último grupo dedica más tiempo a la radio que a la prensa (véase tabla 6.2).

Se observa un efecto de interacción entre el grupo de periodismo y los demás grupos. Este efecto parece producirse porque los estudiantes de 5º de periodismo recurren a fuentes claramente diferentes a las empleadas por el resto de los grupos cuando pretenden enterarse de las noticias. A diferencia del resto, el grupo de periodismo recurre más a la información escrita que a la información proveniente de los amigos y familia.

Por último, cabe destacar respecto a las preferencias señaladas en el apartado anterior, que tanto los grupos de 1º y 3º de BUP como el de 1º de psicología prefieren la televisión como el medio de comunicación por excelencia. En cambio, no ocurre así en el caso del grupo de estudiantes de periodismo. En este caso el medio de comunicación predilecto es la prensa, seguido de la televisión.

TABLA 6.2

Medias de las puntuaciones obtenidas dentro de cada grupo en las diferentes fuentes de información de las noticias según su frecuencia de uso (1=nada; 5=mucho)

	TV	RADIO	PRENSA	AMIGOS-FAMILIA
1º BUP	4,219	2,315	2,74	3,63
3º BUP	4,342	2,562	2,836	3,616
1º PSI.	4,329	2,973	3,151	3,411
5º PER.	3,781	3,397	4,030	2,63

B) HÁBITO DE LECTURA DE LA PRENSA Y DE OTROS MATERIALES ESCRITOS

3. Frecuencia de lectura de la prensa (3)

Con la inclusión de este ítem pretendíamos recabar información sobre el tiempo medio que los alumnos de los diferentes grupos estudiados dedicaban a la lectura de la prensa. Deseábamos asimismo conocer si existían diferencias entre los grupos. En este ítem hemos aplicado la prueba estadística de Chi cuadrado para conocer si hay diferencias en la distribución de los cuatro grupos en cinco categorías de lectura de prensa: diariamente, varios días a la semana, sólo fines de semana, sólo algunos fines de semana y muy raramente.

Los sujetos que contestaron a esta pregunta fueron 124 de 1º de BUP, 74 de 3º de BUP, 112 de 1º de psicología y 90 de 5º de periodismo. Hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos en las diferentes categorías (X^2 , $12=147.867$; $p<0,001$). En la Tabla 6.3 podemos observar el porcentaje de sujetos de cada grupo que se sitúan en cada una de las categorías.

Los mayoría de los alumnos de periodismo leen el periódico diariamente (60%) mientras que sólo un 9,68% en el grupo de 1º de BUP, 9,46% en el grupo de 3º de BUP y un 9,82% en 1º de psicología. Sin embargo, este porcentaje se invierte cuando consideramos la categoría «muy raramente». En este caso hay un 27,42% de 1º de BUP, un 22,97% de 3º de BUP, un 17,86% de 1º de psicología y ninguno de los estudiantes de 5º de periodismo se situaron en esta categoría.

TABLA 6.3

Porcentaje de sujetos dentro de cada grupo que se sitúan dentro de las cinco categorías de respuesta sobre la frecuencia de lectura de la prensa

	DIARIAMENTE	VARIOS DÍAS A LA SEMANA	SÓLO FINES DE SEMANA	ALGÚN FIN DE SEMANA	MUY RARAMENTE
1º BUP	9,68%	20,97%	22,58%	19,35%	27,42%
3º BUP	9,46%	28,38%	24,32%	14,86%	22,97%
1º PSI.	9,82%	37,5%	22,32%	12,5%	17,86%
5º PER.	60%	37,78%	2,22%	0%	0%

En términos generales podríamos señalar que en los niveles de BUP estudiados se lee muy poco la prensa (alrededor de una cuarta parte de estos sujetos no leen ningún diario y un 40% sólo le dedican algunos fines de semana). Sin embargo, en los niveles universitarios se incrementa su lectura, alcanzando a casi la mitad de los sujetos de 1º de psicología (47%) y prácticamente a la totalidad de los alumnos de 5º de periodismo (98%). En estos casos, la lectura de la prensa es diaria o casi diaria. Este dato resulta interesante, pues evidencia por un lado, la influencia del nivel académico y cultural de los sujetos y, por otro, su estrecha relación con el nivel de conocimientos previos que sobre la prensa poseen los lectores. En ambos casos se produce una relación directa.

4. Tiempo dedicado a leer el periódico exceptuando los fines de semana (14)

Otro aspecto que nos interesaba y que complementa al ítem anterior era el relativo a una estimación del tiempo que habitualmente se dedicaba a la lectura del periódico, pero esta vez les pedíamos que no incluyesen los fines de semana. Aplicando la prueba Anova de un factor detectamos diferencias significativas entre los cuatro grupos, $F(3,393) = 18,052$; ($p < 0,001$). Estas diferencias entre los grupos fueron similares a las obtenidas en el ítem anterior. Así, el grupo que dedica más tiempo a leer el periódico fue el grupo de 5º de periodismo (41 minutos), seguido del grupo de psicología (25 minutos) y, algo más lejos 1º de BUP (17 minutos) y 3º de BUP (15 minutos), siendo las diferencias entre los grupos universitarios respecto a los de bachillerato significativas en todos los casos.

5. ¿Por qué parte del periódico se inicia la lectura? (13)

Una de las características de los lectores de periódicos es que no siempre comienzan su lectura de la misma forma. En muchos casos, se inicia su lectura por la sección o secciones preferidas. Por ello, el objetivo de este ítem fue analizar la forma en que inician la lectura de un periódico los diferentes grupos estudiados. Hemos propuesto tres opciones que consideramos las más frecuentes: por la primera página, por la contraportada o por alguna sección en particular. Los sujetos debían elegir una de las tres categorías según su preferencia.

TABLA 6.4

Frecuencia y porcentaje de sujetos que se sitúan en las distintas categorías en la manera de empezar a leer un periódico

	1ª Página	Contraportada	Por alguna sección
1º BUP	72 (58,5%)	4 (3,25%)	47 (38,2%)
3º BUP	47 (63,5%)	10 (13,5%)	17 (23%)
1º PSI.	73 (65,2%)	13 (11,6%)	26 (23,2%)
5º PER.	73 (83%)	8 (9%)	7 (8%)

Los resultados pueden encontrarse en la tabla 6.4. Hemos aplicado la prueba de Chi cuadrado y hemos encontrado diferencias significativas en la distribución de los diferentes grupos en las tres categorías de respuesta ($X^2(6) = 31.501$; $p < 0,001$).

En general, los lectores tienden a iniciar la lectura por la primera página. Sin embargo, dentro de esta categoría hemos encontrado diferencias significativas entre grupos. Los estudiantes de periodismo son quienes inician de manera mayoritaria la lectura por la primera página (83%) respecto al resto de los grupos. También en la categoría «por alguna sección particular» hemos hallado diferencias entre la frecuencia de sujetos de 1º de BUP (38%) y 5º de periodismo (8%). Si contrastamos los grupos extremos, esto es, 5º de periodismo y 1º de BUP, se detectan diferencias importantes en las estrategias de lectura. Así y de manera mayoritaria, los lectores más expertos consideran la portada, la primera página, como la más importante, coincidiendo con los criterios de «relevancia» del periódico que leen. En el otro extremo, sólo la mitad de los sujetos de 1º de BUP inician su lectura por la primera página; un grupo importante de ellos (38%) emprenden la lectura por una sección determinada, que suele ser la de deportes o la de información local.

6. Periódico más leído (5)

En este caso el objetivo de la pregunta se dirigía hacia el periódico o periódicos concretos que se leían habitualmente indicando, en el caso de que se leyesen varios, el orden de preferencia. En la tabla 6.5 se recogen las frecuencias y porcentajes de los lectores de aquellos periódicos que eligieron en el primer orden de preferencia. A este ítem respondieron 119 sujetos de 1º de BUP, 69 de 3º de BUP, 109 de 1º de psicología y 89 de 5º de periodismo.

En el grupo de 5º de periodismo los periódicos más leídos son *El País* (41,74%) y *El Mundo* (40,45%). En el grupo de 1º de psicología el más leído es *El País* (42,2%) seguido del *ABC* (20,18%) y *El Mundo* (17,43%). En 3º de BUP el más leído sigue siendo *El País* (39,13%) seguido del *Marca* (21,74%). En 1º de BUP el periódico más leído es *El País* (30,25%), el siguiente es el *ABC* (18,48%) y el *As* (11,76%).

Se observa una tendencia por los diarios deportivos en los niveles de bachillerato, inexistentes en los universitarios.

TABLA 6.5

Frecuencia y porcentaje (entre paréntesis) de sujetos que manifiestan sus preferencias por los distintos periódicos

	1º BUP	3º BUP	1º PSIC.	5º PERIOD.
ABC	22(18,48%)	4(5,79%)	22(20,18%)	7(7,86%)
EL PAÍS	36(30,25%)	27(39,13%)	46(42,20%)	37(41,57%)
DIARIO 16	11(9,24%)	5(7,24%)	7(6,42%)	7(7,86%)
EL MUNDO	7(5,88%)	6(8,69%)	19(17,43%)	36(40,45%)
YA	5(4,2%)	3(4,35%)	2(1,83%)	0
EL INDEPENDIENTE	0	1(1,45%)	1(0,92%)	0
MARCA	10(8,4%)	15(21,74%)	2(1,83%)	1(1,12%)
AS	14(11,76%)	5(7,24%)	2(1,83%)	1(1,12%)
OTROS	14(11,76%)	3(4,35%)	8(7,36%)	0

7. ¿Se lee más de un periódico? (4)

Esta cuestión muy relacionada con la anterior, trata de completar la información que ya conocemos, no sólo saber el tiempo medio que los lectores dedican a la lectura, sino también si en ese tiempo de lectura se lee más de un periódico. Las categorías utilizadas fueron las mismas que en el ítem anterior: diariamente, varios días a la semana, sólo algunos fines de semana y muy raramente. Nos interesaba especialmente este ítem para conocer expresamente si estos jóvenes lectores contrastan las noticias de varios periódicos. Aplicamos la prueba Chi cuadrado para detectar las posibles diferencias en la distribución de los grupos de sujetos en las distintas categorías. Hemos encontrado diferencias significativas en la distribución entre los cuatro grupos en las cinco categorías de respuestas ($X^2(12) = 64,277$; $p < 0,001$). En la tabla 6.6 se observa el porcentaje de sujetos que se sitúan en cada categoría. El número de sujetos pertenecientes a 1º de BUP fue de 124, 74 para 3º de BUP, 112 para 1º de psicología y 90 para 5º de periodismo.

TABLA 6.6

Porcentaje de sujetos dentro de cada grupo que se sitúan en las diferentes categorías de frecuencia de lectura de más de un periódico

	DIARIAMENTE	VARIOS DÍAS A LA SEMANA	SÓLO FINES DE SEMANA	ALGÚN FIN DE SEMANA	MUY RARAMENTE
1º BUP	5.79%	8.89%	18.79%	15.49%	51.29%
3º BUP	0%	12.39%	27.49%	9.69%	50.69%
1º PSIC.	2.69%	11.59%	19.59%	17.79%	48.69%
5º PERIOD	14.39%	34.49%	23.39%	6.79%	21.19%

Aplicando la prueba de comparaciones múltiples de Tukey obtenemos que no aparecen diferencias significativas en la categoría de lectura de más de un periódico «diariamente», «sólo fines de semana», y «sólo algunos fines de semana» entre los cuatro grupos. En la categoría «varios días a la semana» encontramos que el grupo de 1º de BUP lee menos (8,89%) que los sujetos de 5º de periodismo (34,4%). En la categoría «muy raramente» también encontramos diferencias. Aproximadamente la mitad de los sujetos de 1º de BUP (51,2%), 3º de BUP (50,6%) y 1º de psicología (48,6%) no suelen leer prensa. En el caso de los lectores de 5º de periodismo, esta cifra se reduce a menos de una cuarta parte (21,1%).

Resumiendo, los datos apuntan hacia una diferenciación clara entre los niveles estudiados respecto a la lectura de más de un diario. En este caso, tanto los grupos de bachillerato como el de 1º de psicología no arrojan diferencias importantes entre ellos. Prácticamente, la mitad de los sujetos de estos grupos coinciden en el hecho de que no leen más de un periódico y los que lo hacen no alcanzan el 15%. Por el contrario, la mitad de los alumnos de 5º de periodismo leen con asiduidad varios diarios simultáneamente. Este hecho diferencia a unos y otros en la posibilidad de contrastar noticias y de generar una opinión más crítica y relativista.

8. Lugar de lectura de la prensa (6)

El objetivo de este ítem era conocer dónde suele realizarse la lectura de la prensa. Como se puede observar en la tabla 6.7 la gran mayoría de los sujetos de todos los grupos suelen leer la prensa en casa. De nuevo, es el grupo de 5º de periodismo donde se observa una mayor distribución del lugar donde se lee la prensa, ocupando la lectura en el centro académico un 13,2%.

TABLA 6.7

Frecuencia y porcentaje de sujetos que se sitúan en las distintas categorías de lugar habitual de lectura de la prensa

	Casa	Centro Académ.	Biblioteca	Otros	Total
1º BUP	115 (94%)	2 (1.6%)	3 (2.4%)	2 (1.6%)	122
3º BUP	65 (87.8%)	3 (4%)	2 (2.27%)	4 (5.4%)	74
1º Psic.	101 (91.8%)	1 (0.9%)	1 (0.9%)	7 (6.36%)	110
5º Per.	60 (72.3%)	11 (13.2%)	3 (3.36%)	9 (10.8%)	83

9. Adquisición habitual del periódico (7)

Con este ítem pretendíamos distinguir entre la lectura y la compra efectiva del periódico ya que no es un dato significativo únicamente la compra del periódico como un índice de lectura. Puede darse el caso de personas que lean habitualmente el periódico pero no lo compran porque otra persona de su entorno familiar o escolar sea quien lo adquiera. Aplicando un Chi cuadrado hemos encontrado que existen diferencias significativas en la distribución en las diferentes categorías de los cuatro grupos de sujetos estudiados ($\chi^2(12)=102.495$; $p<0,001$). En la tabla 6.8 pueden observarse la frecuencia con que cada grupo compra el periódico diariamente, varios días a la semana, sólo fines de semana, sólo algunos fines de semana o muy raramente.

El grupo que en mayor medida compra el periódico diariamente es el grupo de 5º de periodismo (48%). El grupo de 1º de psicología también lo compra pero se distribuye en las categorías varios días a la semana (23%), sólo fines de semana (23%) y en menor medida se sitúan en la categoría «Muy raramente» (33,6%). Sin embargo, los sujetos de 1º y 3º de BUP tienden a situarse en la categoría «Muy raramente» (39,1% y 51,3% respectivamente).

Tabla 6.8

Frecuencia y porcentaje de sujetos que se sitúan en las distintas categorías de frecuencia de adquisición de un periódico

	DIARIAMENTE	VARIOS DÍAS ENTRE SEMANA	SÓLO FINES DE SEMANA	ALGÚN FIN DE SEMANA	MUY RARAMENTE	Total
1º BUP	15 (12.5%)	15 (12.5%)	36 (30%)	7 (5.8%)	47 (39.2%)	120
3º BUP (9.4%)	7 (14.8%)	11 (14.8%)	11 (9.5%)	7 (51.3%)	38	74
1º PSIC.	16 (14.2%)	26 (23%)	26 (23%)	7 (6.2%)	38 (33.6%)	113
5º PER.	44 (48.9%)	30 (33.3%)	7 (7.8%)	0	9 (10%)	90

10. Lectura de revistas especializadas (15)

El objetivo de este ítem consistía en conocer si los sujetos solían leer otro tipo de materiales tales como revistas especializadas en otros temas, por ejemplo, de informática, ordenadores, coches/motos, deportes, cómics, música, revistas del corazón, etc... Esta pregunta era abierta y los sujetos debían escribir los nombres de las revistas. Sólo se consideraron aquellas respuestas que incluían el nombre específico de la revista y no aceptábamos respuestas tales como «revistas de

Tabla 6.9
Porcentaje de sujetos que suelen leer revistas especializadas dentro de cada grupo estudiado

	1º BUP	3º BUP	1º PSIC.	5º PER.
Informática	8,04	5,8	0	0
Div. Científica	7,14	7,25	25,81	16,92
Coches/motos	10,71	8,7	4,3	4,62
Música	24,11	17,39	9,68	4,62
TV.	10,71	5,8	2,15	0
Corazón	6,25	5,8	9,68	0
Deportes	9,82	14,49	5,38	12,31
I. General	1,79	5,8	5,38	24,62
Cómics	7,14	10,14	6,45	3,08
R. Femeninas	8,04	15,94	12,9	4,62
Cine/Teatro	2,68	0	7,53	13,82
Otros	3,57	2,9	10,75	15,38

música» por ser ambigua y no saber si realmente conocían por lo menos el nombre. Hemos clasificado los nombres de las revistas en las siguientes categorías: Informática, Revistas de Divulgación Científica (Conocer, Mundo Científico...), Coches/Motos, Música, Revistas de Programación de TV., Revistas del Corazón, Deportes, Revistas de Información General, Cómic, Revistas dirigidas a público femenino (e.g. Ragazza, Dunia, Cosmopolitan), Revistas de Cine/Teatro y Otros. En la tabla 6.9 aparece el porcentaje de sujetos que se sitúan dentro de cada categoría por grupos.

Los sujetos de 1º y 3º de BUP leen en mayor proporción revistas de informática, música, revistas de TV. y cómic que los sujetos de 5º de periodismo. Estos suelen compartir su afición a leer revistas de divulgación científica y de cine y teatro con los sujetos de 1º de psicología. Lo que distingue al grupo de 5º de periodismo es la lectura de revistas de información general como es Panorama, Tiempo o Cambio 16 frente a los otros grupos. De nuevo la diferenciación entre grupos de bachillerato versus universitarios establece diferencias generales respecto a la elección de revistas especializadas.

11. Lectura de novelas, poesía, cuentos y ensayos (16)

El objetivo de este ítem era conocer alguna relación entre el hábito de lectura de la prensa y la lectura de diversos géneros tales como novelas, poesía, cuentos y ensayos. Los sujetos debían evaluar en una escala de 1 a 5 el grado en que suelen dedicar tiempo a la lectura de los géneros antes mencionados (siendo el 1 el indicativo de que no les dedican nada y 5, les dedican mucho tiempo).

Los resultados se encuentran en la tabla 6.10. Aplicando un Anova 4x4 detectamos la existencia de un efecto principal de la variable grupo ($F(3, 292)=2,824$;

$p < 0,05$), de un efecto principal de la variable tipo de lectura ($F(3, 292) = 132,3977$; $p < 0,001$) y un efecto de interacción ($F(9,876) = 6,957$; $p < 0,001$).

Tabla 6.10

Estimaciones medias de la frecuencia de lectura de otro tipo de literatura en los distintos grupos estudiados

	Novela	Poesía	Cuentos	Ensayo
1º BUP	2,757	2,068	2,608	1,838
3º BUP	3,459	2,149	2,284	1,959
1º PSICOL.	3,743	2,324	2,392	2,216
5º PERIOD.	4	1,797	2,311	1,926

Aplicando la prueba de Tukey para comparaciones múltiples ($DMS = 0,579$) obtenemos que en general, la narrativa es el género preferido, siendo significativa en todos los casos. A partir de 3º de BUP hay una clara distinción en la importancia de la novela respecto a los otros géneros literarios. En este sentido, el incremento de lectura, como era de esperar, asciende con el nivel académico.

Por otra parte, los alumnos de 1º de BUP dedican más tiempo a la lectura de novelas y cuentos que a la lectura de poesía y ensayo. Los grupos de 3º de BUP, 1º de psicología y 5º de periodismo dedican más tiempo a la lectura de novelas que a la lectura de poesía, cuentos y ensayos, no existiendo diferencias entre éstos últimos.

12. ¿Sueles dedicarle algún tiempo a libros de consulta (e.g. diccionarios, enciclopedias)? (17)

Al igual que en el ítem anterior nos interesaba evaluar la frecuencia con la que los alumnos consultan diccionarios y enciclopedias. Los sujetos debían contestar en una escala de 1 a 5 hasta qué punto consultaban estas dos fuentes de información, siendo la puntuación 1 indicativa de que no se suelen consultar y 5 de que se suelen consultar mucho (las puntuaciones medias para cada grupo se encuentran en la tabla 6.11).

Aplicando un Anova 2x3 no se detectó un efecto principal de la variable grupo ($F(3, 284) = 0,393$; $p < 0,78$), ni efectos principales del tipo de libro de consulta ($F(1, 284) = 0,674$; $p < 0,4122$). Por el contrario, si se observó un efecto de interacción ($F(3, 284) = 4,375$; $p < 0,01$). Mediante la prueba de Tukey para comparaciones múltiples ($DMS = 0,384$) encontramos diferencias significativas entre el uso de la enciclopedia en los sujetos de 1º, 3º de BUP y 5º de periodismo y el grupo de 1º de psicología. Es decir, aunque no hay diferencias intragrupos en la utilización de las dos obras de consulta, los de 1º, 3º de BUP, y 5º de periodismo utilizaban más la enciclopedia que los de 1º de psicología.

Tabla 6.11
Estimaciones medias de la utilización de diccionarios y enciclopedias

	Diccionarios	Enciclopedias
1º BUP	3,486	3,694
3º BUP	3,528	3,653
1º PSI.	3,611	3,25
5º PER.	3,639	3,458

C) SECCIONES DEL PERIÓDICO

13. Interés mostrado en cada una de las secciones de un periódico (8)

El objetivo de este ítem era conocer las preferencias de cada grupo hacia cada una de las secciones de un periódico. Las secciones elegidas fueron aquellas que eran comunes a los periódicos más representativos del ámbito estatal. Cada sección debía ser puntuada según una escala de 1 a 5 con respecto al interés que suscita siendo 1 «nada de interés» y 5 «mucho interés». En la tabla 6.12 se expresan los resultados.

Hemos realizado un Anova 4x16 considerando el primer factor, grupo, y el segundo factor las distintas secciones de un diario. Se han encontrado efectos

Tabla 6.12
Estimación media del interés que le suscita a cada grupo de sujetos las distintas secciones de un periódico (1=nada; 5=mucho)

SECCIONES DEL PERIÓDICO	1º BUP	3º BUP	1º PSIC	5º PER.
Primera Página	3,492	4,032	4,032	4,476
Internacional	2,635	2,508	3,206	4,317
Nacional	3,095	2,952	3,571	3,587
Local	3,159	3,286	3,524	3,27
Sociedad	2,508	2,508	3,079	3,22
Sucesos	3,873	3,667	3,333	2,587
Opinión	2,381	2,206	2,921	3,333
Cartas al director	1,73	1,794	2,508	2,381
Cultura	2,825	2,905	3,635	3,254
Secciones semanales	3,286	2,968	3,46	3,111
Economía	1,905	1,746	1,81	2,238
Agenda	2,159	2,429	2,27	2,286
Deportes	3,73	3,333	2,444	2,937
Anuncios por palabras	2,762	2,635	2,143	1,651
Cartelera	3,46	3,444	3,476	2,952
Contraportada	2,46	3,127	2,651	3,46

significativos de la variable grupo ($F(3,248) = 3,504$; $p < 0,05$), efectos significativos de la variable secciones del periódico ($F(15, 3,720) = 64,98$; $p < 0,001$) y también efectos de interacción ($F(15, 3,720) = 9,664$; $p < 0,001$). Comentaremos brevemente los resultados obtenidos dentro de cada grupo para más tarde describir las diferencias existentes detectadas por la prueba de Tukey en cada sección respecto a los grupos estudiados ($DMS = 0,868$).

En el grupo de 1º de BUP las secciones que más interés han suscitado han sido *Sucesos* (3,873), *Deportes* (3,73), *Primera Página* (3,492) y *Cartelera* (3,46). Las secciones que menos interesan a este grupo han sido *Cartas al director* (1,73), *Economía* (1,905), *Agenda* (2,159) y la *Contraportada* (2,46). Una situación similar ha sido la obtenida por el grupo de 3º de BUP en el que esas secciones consideradas más interesantes han sido: *Primera Página* (4,032), *Sucesos* (3,667), *Cartelera* (3,444) y *Deportes* (3,333). Las menos interesantes se identifican con *Economía* (1,746), *Cartas al director* (1,794), *Opinión* (2,206), y *Agenda* (2,429).

Respecto al grupo de 1º de psicología las secciones más votadas han sido: *Primera Página* (4,032), *Cultura* (3,635), *Nacional* (3,571) e *Información Local* (3,524). Las consideradas menos interesantes han sido atribuidas a: *Economía* (1,81), *Anuncios por palabras* (2,143), *Agenda* (2,27) y *Deportes* (2,444). En el grupo de 5º de periodismo las secciones más interesantes han resultado: *Primera Página* (4,476), *Internacional* (4,317), *Nacional* (3,587) y *Opinión* (3,333). Las que menos suscitan interés han sido: *Anuncios por palabras* (1,651), *Economía* (2,238), *Agenda* (2,286) y *Cartas al director* (2,381).

Así, si bien los grupos estudiados coinciden en señalar la *Primera Página* como la sección que suscita más interés, si exceptuamos a 1º de BUP que la sitúa en tercer lugar, en las demás opciones muestran claras diferencias. Una vez más, los intereses de los alumnos de bachillerato son diferentes a los universitarios. Si los alumnos de bachillerato optan por secciones tales como *Sucesos* o *Deportes*, los alumnos universitarios se interesan por las secciones de *Cultura*, *Información Nacional*, *Internacional* u *Opinión*. Los contenidos de estas secciones se muestran más acordes con el nivel académico y cultural de los sujetos. En el polo opuesto, esto es, en aquellas secciones que no son preferidas por los lectores, cabe destacar algunos datos de interés. Por un lado, resulta interesante resaltar que los lectores de bachillerato no optan por secciones de opinión del periódico, tales como *Opinión* o *Cartas al director*, quizás porque estas secciones no les interesen directamente o porque les resulten más difíciles de entender. Por otro, cabe mencionar la coincidencia que se ha producido en todos los grupos estudiados referente al rechazo hacia la sección de *Economía*, hecho que puede interpretarse no sólo como un contenido difícil de comprender para estos sujetos, sino que puede ser un fenómeno que afecte a una población mayor de lectores. Si ello fuese así, este efecto no podría explicarse sólo por las características de los lectores sino por la forma de presentar los contenidos en esta sección en los periódicos, caracterizados por el uso de un lenguaje muy especializado y lleno de tecnicismos que hacen que ese contenido resulte muy complejo de comprender para lectores no especializados en estos temas.

14. Tipo de lectura que se realiza en cada sección del periódico (12)

El objetivo de este ítem era conocer el tipo de lectura que se realiza de cada sección del periódico. Las noticias tienen una estructura. Suelen estar constituidas por un título y por un pequeño resumen previo a la descripción detallada de la noticia propiamente dicha y, en muchos casos, también incluyen fotos o gráficos. Nos interesaba analizar qué parte de la noticia suele ser leída por los distintos grupos de sujetos en las distintas secciones del periódico. Hemos incluido las siguientes secciones como las más representativas de todos los periódicos: *Primera Página, Información Internacional, Información Nacional, Información Local, Sociedad, Sucesos, Opinión, Cultura, Secciones Semanales (Educación, Futuro, Ciencia, Sanidad), Economía, Deportes, Contraportada*.

El sujeto debía optar para cada una de las secciones propuestas, por una de las siguientes posibilidades: si lee la noticia completa, si lee sólo el título, si lee el título y el pie de las fotos o el título y el resumen previo a la noticia. Procuramos insistir en que se seleccionara una sola categoría. Los resultados de cada grupo estudiado se han agrupado por secciones. Hemos aplicado la prueba de Chi cuadrado en todas las secciones.

Respecto a la sección «*Primera Página*» hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos de sujetos (1º y 3º de BUP, 1º de psicología y 5º de periodismo) en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9) = 50,656$; $p < 0,001$). En la tabla 6.13 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

TABLA 6.13

Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección PRIMERA PÁGINA dentro de cada categoría

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	32,2	24,7	28,1	14,88
3º BUP	39,7	13,7	31,5	15
1º PSI	53,5	5,36	22,32	18,75
5º PER.	69,7	5,81	8,14	16,28

Aunque todos los grupos optan por leer la noticia completa, hemos detectado diferencias significativas dentro de la categoría de lectura de la noticia completa entre 1º de BUP (32,2%) y 5º de periodismo (69,7%) y entre 3º de BUP (39,7%) y 5º de periodismo (69,7%). Es decir, los sujetos de periodismo leen en mayor proporción las noticias completas que aparecen en la primera página que el grupo de 1º y 3º de BUP. Los sujetos de BUP y especialmente los más jóvenes, suelen leer *exclusivamente* los títulos de la primera página, detectándose diferencias significativas entre éstos alumnos de 1º de BUP (24,7%) y los de 1º de psicología (5,36%) y 5º de periodismo (5,81%). Asimismo, los sujetos de 1º y 3º de BUP se limitan a leer en mayor proporción sólo el título y el pie de foto de las noticias que aparecen

TABLA 6.14

**Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección
INFORMACIÓN INTERNACIONAL dentro de cada categoría**

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	5,83	33,33	37,5	23,33
3º BUP	7,04	33,8	38,03	21,13
1º PSI.	20,54	19,64	18,75	41,07
5º PER.	67,78	5,56	2,22	24,44

en la primera página que los sujetos de 5º de periodismo, detectándose diferencias significativas entre los sujetos de 1º de BUP (28,1%) y 5º de periodismo (8,14%) y entre 3º de BUP (31,5%) y 5º de periodismo (8,14%).

En el caso de la sección «*Información Internacional*» hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos de sujetos en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9)=160,224$; $p<0,001$). En la tabla 6.14 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

A diferencia de la sección anterior, la Información Internacional apenas es leída de manera completa, salvo los lectores del grupo de periodismo. Utilizando la prueba de comparaciones múltiples para las pruebas de homogeneidad encontramos diferencias significativas dentro de esta categoría entre 5º de periodismo (67,78%) y el resto de los grupos, seguido de 1º de psicología (20,54%) y cuyas diferencias respecto a 1º de BUP (5,83%) son también significativas. Por el contrario, los grupos de bachillerato prefieren limitarse a la lectura del título de esta sección de Información Internacional, detectándose diferencias entre 1º de BUP (33,33%) y 3º de BUP (33,8%) con respecto a 5º de periodismo (5,56%). También los grupos de bachillerato optan más por la lectura del título y pie de foto que los universitarios, encontrándose diferencias significativas de estos grupos de 1º de BUP (37,5%) y 3º de BUP (38,03%) respecto a los universitarios de 1º de psicología (18,75%) y 5º de periodismo (2,22%). No se observan diferencias en la categoría lectura del título y resumen entre los cuatro grupos de sujetos.

TABLA 6.15

**Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección
INFORMACIÓN NACIONAL dentro de cada categoría**

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	7,44	29,75	35,54	27,27
3º BUP	15,49	28,17	26,76	29,58
1º PSI.	30,63	8,11	18,02	43,24
5º PER.	42,7	2,25	5,62	49,44

En el caso de la sección «*Información Nacional*» hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos de sujetos en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9)=96,021$; $p<0,001$). En la tabla 6.15 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

Utilizando la prueba de comparaciones múltiples para las pruebas de homogeneidad también detectamos diferencias dentro de la categoría de lectura de la noticia completa entre los grupos universitarios y los de bachillerato. También en este caso existe una menor proporción de sujetos de 1º y 3º de BUP que leen la noticia completa dentro de la sección de Información Nacional que los sujetos de 1º de psicología y 5º de periodismo, siendo significativas las diferencias entre los grupos universitarios frente a los de bachillerato. Por el contrario y al igual que en otros casos ya vistos, los sujetos de 1º y 3º de BUP prefieren leer sólo el título de la Información Nacional (29,75% y 28,17%, respectivamente) en una mayor proporción que los sujetos de 1º de psicología (8,11%) y los de 5º de periodismo (2,25%). En relación a la categoría «lectura únicamente del título y el pie de las fotos» encontramos que los grupos de 1º de BUP (35,54%) y los de 3º de BUP (26,76%) leen en mayor proporción estos elementos de la estructura de la noticia que el grupo de 5º de periodismo (5,62%). No aparecen diferencias entre los grupos dentro de la categoría «título + resumen».

En el caso de la sección «*Información Local*» hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos de sujetos en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9)=37,339$; $p<0,001$). En la tabla 6.16 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

TABLA 6.16

Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección INFORMACIÓN LOCAL dentro de cada categoría

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	15,52	30,17	28,45	25,86
3º BUP	28,57	22,86	22,86	25,71
1º PSI.	39,09	13,64	9,09	38,18
5º PER.	32,22	24,44	11,11	32,22

La tónica de los datos vuelve a ser similar a lo ya visto en otras secciones. La noticia completa dentro de la Información local suele ser leída por los universitarios, aunque sólo hemos detectado diferencias significativas entre los grupos de 1º de BUP (15,52%) y 1º de psicología (39,09%). Del mismo modo, son los sujetos más jóvenes los que optan por la lectura más superficial: por el «título» y «título + foto», detectándose diferencias entre 1º de psicología (9,09%) y 1º de BUP (28,45%). Cabe resaltar el menor interés que por esta sección muestran los alumnos de 5º de periodismo siendo inferiores las puntuaciones respecto a 1º de psicología en la «lectura de la información completa» y «título + resumen».

En el caso de la sección «*Sociedad*» hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9)=24,468$; $p<0,05$). En la tabla 6.17 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

TABLA 6.17

**Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección
SOCIEDAD dentro de cada categoría**

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	11,76	41,18	29,41	17,65
3º BUP	14,49	37,68	21,74	26,09
1º PSI.	21,62	27,93	29,73	20,72
5º PER.	21,59	26,09	14,77	37,5

Los resultados señalan de manera general, que los grupos universitarios, superan significativamente a los grupos más jóvenes en las secciones de la «lectura de la noticia completa» y «título + resumen». Siendo contrarios los resultados en las secciones de la «lectura del título» y «título + foto», donde los grupos de 1º de BUP superan significativamente al grupo de 5º de periodismo.

En el caso de la sección «*Sucesos*» hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos de sujetos en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9)=53,363$; $p<0,001$). En la tabla 6.18 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

TABLA 6.18

**Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección
SUCESOS dentro de cada categoría**

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	45,76	12,71	19,49	22,03
3º BUP	57,35	7,35	16,18	19,12
1º PSI.	54,13	15,6	13,76	16,51
5º PER.	20,22	40,45	16,85	22,47

El comportamiento de los grupos en esta sección cambia de manera notoria respecto a como se han venido comportando en las secciones anteriores. Así, es en esta sección donde los sujetos de 1º y 3º de BUP y 1º de psicología superan significativamente dentro de la categoría de lectura de la noticia completa (45,76%, 57,35% y 54,13%, respectivamente) a los sujetos de 5º de periodismo (20,22%). Es decir, los tres primeros grupos leen la noticia completa en la sección de Sucesos en mayor proporción que los sujetos de 5º de periodismo. En la categoría de lectura únicamente del título de la noticia también encontramos diferencias significativas

entre 1º de BUP (12,71%), 3º de BUP (7,35%), 1º de psicología (15,6%) y el grupo de 5º de periodismo (40,45%). En este caso la tendencia se invierte, los sujetos de 5º de periodismo leen sólo el título en mayor proporción que los de 1º y 3º de BUP y 1º de psicología. En las otras dos categorías no se han apreciado diferencias significativas entre grupos.

Estos datos revelan que el interés de los contenidos de la sección influye netamente en el tipo de lectura de la noticia. Esta sección interesa especialmente a los sujetos más jóvenes, aspecto que ya vimos en anteriores apartados.

En el caso de la sección «*Opinión*» hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9)=96,624$; $p<0,001$). En la tabla 6.19 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

TABLA 6.19

**Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección
OPINIÓN dentro de cada categoría**

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	12,61	57,98	16,81	12,61
3º BUP	14,08	56,34	9,86	19,72
1º PSI.	37,04	44,44	6,48	12,04
5º PER.	69,32	26,14	0	4,55

Esta sección ha interesado más a los más adultos. Puede que se deba al hecho de que los tres primeros grupos lean en menor medida la noticia completa de la sección de opinión que los de 5º de periodismo. Utilizando la prueba de comparaciones múltiples para las pruebas de homogeneidad encontramos diferencias dentro de la categoría de lectura de la noticia completa entre los grupos de 1º de BUP (12,61%), 3º de BUP (14,08%), 1º de psicología (37,04%) y los sujetos de 5º de periodismo (69,32%). Con respecto a la categoría de lectura sólo del título también existen diferencias significativas entre 1º de BUP (57,98%) y 3º de BUP (56,34%) y entre los sujetos de 5º de periodismo (26,14%). Los sujetos de BUP leen

TABLA 6.20

**Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección
CULTURA dentro de cada categoría**

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	17,5	30,83	35,83	15,83
3º BUP	34,29	24,29	18,57	22,86
1º PSI.	48,21	8,93	17,86	25
5º PER.	28,41	21,59	14,77	35,23

en mayor medida los títulos de la sección de Opinión que los sujetos de 5º de periodismo. En las otras dos categorías no se han encontrado diferencias significativas.

En el caso de la sección «*Cultura*» hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos de sujetos en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9)=52,309$; $p<0,001$). En la tabla 6.20 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

Algo similar al ítem anterior ocurre en la sección de Cultura. El grupo que en mayor proporción tiende a leer la noticia completa en la sección de cultura es el grupo de 1º de psicología, seguido de 5º de periodismo. Utilizando la prueba de comparaciones múltiples para las pruebas de homogeneidad encontramos diferencias dentro de la categoría de lectura de la noticia completa entre los grupos de 1º de BUP (17,5%) y 1º de psicología (48,21%), entre los grupos de 5º de periodismo (28,41%) y 1º de psicología (48,21%), entre 3º de BUP (34,29%) y 1º de psicología (48,21%). Respecto a la lectura del título únicamente también encontramos diferencias entre 1º de BUP (30,83) y 1º de psicología (8,93%). En este caso el grupo de 1º de BUP lee en mayor medida el título que los de 1º de psicología. En la categoría de lectura del título y el pie de la foto también aparecen diferencias entre 1º de BUP (35,83%) y 5º de periodismo (14,77%). En la categoría lectura del título y resumen aparecen diferencias entre 1º de BUP (15,83) y 5º de periodismo (35,23%).

En el caso de la sección «*Secciones Semanales*» hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los sujetos en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9)=32,323$; $p<0,001$). En la tabla 6.21 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

Tabla 6.21

Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección SECCIONES SEMANALES dentro de cada categoría

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	29,51	15,57	27,87	27,05
3º BUP	28,57	21,43	20	30
1º PSI.	48,57	9,52	14,29	27,62
5º PER.	32,18	25,29	5,75	36,78

Entre todos los grupos es el de 1º de psicología el que lee la noticia completa en mayor proporción que los demás grupos. Utilizando la prueba de comparaciones múltiples para las pruebas de homogeneidad encontramos diferencias dentro de la categoría de lectura de la noticia completa entre los grupos de 1º de BUP (29,51%) y 1º de psicología (48,57%), entre 3º de BUP (28,57%) y 1º de psicología (48,57%), entre 5º de periodismo (32,18%) y 1º de psicología (48,57%). Respecto a la categoría lectura del título no existen diferencias significativas con respecto a la

lectura del título y al resumen de la noticia. Con respecto a la categoría lectura del título y pie de foto sí se aprecian diferencias significativas. Los sujetos de 1º de BUP (27,87%), 3º de BUP (20%) y 1º de psicología (14,29%) leen en mayor proporción el título y el pie de foto de las noticias incluidas en la sección de Secciones Semanales que los sujetos de 5º de periodismo (5,75%).

En el caso de la sección «Economía» no hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos de sujetos en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9)=24,471$; $p<0,05$). En la tabla 6.22 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

TABLA 6.22

Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección ECONOMÍA dentro de cada categoría

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	2,54	71,19	15,25	11,02
3º BUP	5,71	64,29	15,71	14,29
1º PSI.	1,82	76,36	7,27	14,55
5º PER.	5,56	61,11	4,44	28,89

Los datos en esta sección ofrecen un panorama muy particular. Fundamentalmente, los sujetos de todos los grupos leen sólo el título de las noticias incluidas en la sección de economía de manera significativa respecto al resto de las categorías de respuesta estudiadas. Este hecho revela una dificultad comprensiva que a diferencia del resto de los contenidos de otras secciones, parece obedecer a la propia dificultad para comprender los contenidos.

Respecto a la sección «Deportes» hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos de sujetos en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9)=53,23$; $p<0,001$). En la tabla 6.23 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

De nuevo, y respecto a esta sección, los alumnos de bachillerato muestran un comportamiento diferente a los universitarios, en el sentido que los primeros se interesan y leen en una mayor proporción la noticia completa que los universitarios, más proclives a leer sólo el título. Realizada la prueba de comparaciones múltiples encontramos diferencias dentro de la categoría de lectura de la noticia completa. El grupo de 1º de BUP (49,59%) lee en mayor proporción la noticia completa que el grupo de 1º de psicología (19,63%). Respecto a la categoría «título» correspondiente a esta sección, es uno de los pocos casos en los que el grupo de 1º de BUP (13,22%) lee en menor medida que los sujetos de 1º de psicología (42,99%) y que los de 5º de periodismo (46,07%). En la categoría «título + pie de foto», encontramos que los sujetos de 1º de psicología (22,43%) leen más esta parte de la noticia que los de 5º de periodismo (7,87%). En la categoría de lectura de título y resumen no se han hallado diferencias significativas.

TABLA 6.23

Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección DEPORTES dentro de cada categoría

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	49,59	13,22	14,05	23,14
3º BUP	41,79	25,37	22,39	10,45
1º PSI.	19,63	42,99	22,43	14,95
5º PER.	33,71	46,07	7,87	12,36

En el caso de la sección «*Contraportada*» hemos obtenido diferencias significativas en la distribución de los cuatro grupos de sujetos en las cuatro categorías de respuesta ($X^2(9)=72,277$; $p<0,001$). En la tabla 6.24 podemos observar la distribución en porcentaje de los distintos sujetos en las cuatro categorías de respuesta.

Tabla 6.24

Porcentaje de sujetos que realizan la lectura de una noticia de la sección CONTRAPORTADA dentro de cada categoría

	Noticia completa	Título	Título + foto	Título + Resumen
1º BUP	17,5	46,67	23,33	12,5
3º BUP	23,61	22,22	30,56	23,61
1º PSI.	33,03	23,85	27,52	15,6
5º PER.	61,36	13,64	9,09	15,91

Utilizando la prueba de comparaciones múltiples para las pruebas de homogeneidad encontramos diferencias dentro de la categoría de «lectura de la noticia completa». Los sujetos de 1º de BUP (17,5%), 3º de BUP (23,61%) y de 1º de psicología (33,03%) leen en menor proporción la noticia completa de la sección de Contraportada que los sujetos de 5º de periodismo (61,36%). En la categoría «lectura del título» sólo los sujetos de 1º de BUP (46,67%) se sitúan en mayor proporción que los sujetos de 3º de BUP (22,22%), los de 1º de psicología (23,85%) y los sujetos de 5º de periodismo (13,64%). En la categoría lectura de «título y foto» los sujetos de 3º de BUP (30,56%) y 1º de psicología (27,52%) se sitúan en mayor proporción que los sujetos de 5º de periodismo (9,09%). En la categoría «lectura del título más el resumen» no se aprecian diferencias significativas. Estos datos coinciden con los anteriores en el sentido de que los lectores universitarios, más interesados por la Contraportada, le dedican una mayor atención leyendo la noticia completa, aspecto que no se recoge en los lectores de bachillerato.

A modo de conclusión de toda esta parte sobre el interés de las distintas secciones cabe resaltar varios aspectos, tales como el comportamiento de los grupos estudiados en las distintas secciones estudiadas y la influencia específica de alguna sección sobre el comportamiento de los lectores. En general, podríamos

afirmar que los lectores pueden agruparse en lectores de bachillerato y universitarios porque según esta distribución muestran patrones diferentes. Así, los alumnos de 1º de BUP y en menor medida los de 3º de BUP leen la prensa de una manera parcial y superficial. Tienden a leer la prensa atendiendo exclusivamente a los títulos principales y visualizando las fotos que acompañan las noticias, salvo en los temas que realmente parecen interesarles, tales como *Sucesos* y *Deportes*. Sólo en este caso, su lectura es más pausada y completa. Por el contrario, los lectores universitarios están interesados por un mayor número de secciones del periódico a las que dedican un mayor tiempo como son la *Primera Página*, *Información Internacional*, *Información Nacional*, *Cultura*, *Opinión* o la *Sección Semanal*. Esta distribución e interés en leer la noticia completa en todas estas secciones es más acorde a su nivel académico/cultural, a la vez que se adecúa mejor al formato del periódico y a su estructura jerárquica. Entre estos dos grandes grupos hemos detectado diferencias notables en el hábito de lectura y en las secciones por las que muestran interés. Unos más interesados por secciones más dirigidas hacia anécdotas y deportes, otros más interesados por los temas internacionales, políticos y culturales.

Existe, sin embargo, una sección que ha afectado de una manera similar a todos los grupos estudiados y que, a pesar de su relevancia, no ha interesado a ninguno de ellos. Nos referimos, claro está, a la sección de Economía. Todos los sujetos, de manera mayoritaria, se limitan a leer los títulos de las noticias, lo que nos lleva a pensar que la forma en que se presenta la información respecto a otras secciones del periódico es mucho más compleja y especializada.

D) GRADO DE COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

15. Comprensión de los contenidos de un periódico (9)

El objetivo de este ítem no era otro que tratar de recabar alguna información relativa a la dificultad comprensiva que los contenidos de un diario generan a sus lectores. Los sujetos tenían que optar en una escala de 1 a 5 puntos sobre el grado de dificultad que les generaba de una manera general, el contenido de la prensa. Si los sujetos contestaban 1, esto indicaba que no tenían ninguna dificultad de comprensión, mientras que si contestaban 5, implicaba que tenían gran dificultad en comprender la información de un periódico.

TABLA 6.25

Estimación media de la dificultad de comprensión de la información de un periódico (1=nada; 5=mucho)

1º BUP	2,266
3º BUP	2,122
1º PSI.	2,027
5º PER.	1,589

Aplicando un Anova de un factor encontramos efecto significativo de la variable grupo en el grado de dificultad de comprensión del periódico ($F(3, 396) = 10,973$; $p < 0,001$). Mediante la prueba de Fisher para las comparaciones múltiples encontramos diferencias significativas entre el grupo de 5º de periodismo y el resto de los grupos, y por último entre 1º de psicología y 1º de BUP. En la tabla 6.25 puede observarse las puntuaciones medias de cada grupo.

Aunque se observan estas diferencias entre los grupos de edades inferiores con respecto a los de 5º de periodismo, las medias de dificultad de comprensión de los grupos de 1º y 3º de BUP no son muy altas (véase tabla 6.25), por lo que a este apartado se refiere podemos concluir que ningún grupo muestra una dificultad subjetiva seria en la comprensión de la información contemplada en un periódico.

16. Dificultad de comprensión de las distintas secciones del periódico (10)

En este apartado deseábamos conocer cómo el resultado obtenido en términos generales respecto a la dificultad de comprensión se aplicaba a las distintas secciones del periódico. Las secciones seleccionadas corresponden según nuestro criterio a las más importantes y comunes de los diarios nacionales madrileños. Como el ítem anterior, los sujetos puntuaban en una escala de 1 a 5, siendo el 1 el extremo que indicaba ninguna dificultad en la comprensión y 5, expresaba una gran dificultad en la comprensión.

Aplicando un Anova 4×16 siendo la primera variable grupo y la segunda el tipo de secciones del periódico hemos obtenido efecto principal de la variable grupo ($F(3,237) = 10,507$; $p < 0,001$), efecto principal de la variable tipo de sección ($F(915, 3555) = 137,409$; $p < 0,001$) y efecto de interacción ($F(45,3555) = 4,119$; $p < 0,001$).

Analizando los datos dentro de cada grupo observamos de nuevo un patrón similar entre los dos grupos de bachillerato (véase tabla 6.26). Las secciones más complejas de entender para estos grupos son las de *Economía* (3,617 y 3,8, respectivamente) e *Internacional* (2,583 y 2,767, respectivamente). Las que ofrecen menor dificultad son: *Primera Página* (1,417 y 1,567), *Deportes* (1,467 y 1,717), *Anuncios por palabras* (1,55 y 1,367), *Cartelera* (1,5 y 1,317), *Contraportada* (1,583 y 1,6) y *Sucesos* (1,633 y 1,75).

El grupo de 1º de psicología encuentran más dificultad en comprender los contenidos relativos a las secciones de *Economía* (4,115), *Internacional* (2,541), *Opinión* (2,23) y las *Secciones Semanales* (2,083). Las que menor dificultad presentan son *Cartelera* (1,049), *Anuncios por palabras* (1,131), *Contraportada* (1,393) y *Sucesos* (1,377).

En el grupo de 5º de periodismo las secciones que mayor dificultad presentaron fueron *Economía* (3,417), *Secciones Semanales* (2,45) y *Opinión* (2,3). Las más fáciles de comprender fueron *Cartelera* (1,1), *Anuncios por palabras* (1,1), *Contraportada* (1,183), *Agenda* (1,117), *Cartas al director* (1,2), *Sucesos* (1,183), *Sociedad* (1,267), *Local* (1,317) y *Primera página* (1,283).

Analizando los datos entre los grupos, aplicando la prueba de comparaciones múltiples de Tukey, detectamos diferencias importantes en algunas secciones ($DMS = 0,658$). Así, en las secciones *Internacional*, *Nacional*, *Local*, *Sociedad* y

TABLA 6.26

Estimación media de la dificultad de comprensión de las distintas secciones de un periódico en los cuatro grupos de sujetos

	1º BUP	3º BUP	1º PSIC.	5º PER.
Primera Página	1,417	1,567	1,4	1,283
Internacional	2,583	2,767	2,541	1,95
Nacional	2,25	2,45	2,05	1,7
Local	1,9	2,05	2,27	1,317
Sociedad	2,27	2,15	2,3	1,267
Sucesos	1,633	1,75	1,377	1,183
Opinión	2,25	2,2	2,23	2,3
Cartas al director	2,25	2,1	2,35	1,2
Cultura	2,1	2,4	2,3	1,1
Secciones Semanales	2,25	2,25	2,083	2,45
Economía	3,617	3,8	4,115	3,417
Agenda	2,2	2,4	2,25	1,117
Deportes	1,467	1,717	2,39	1,7
Anuncios por palabras	1,55	1,367	1,131	1,1
Cartelera	1,5	1,317	1,049	1,1
Contraportada	1,583	1,6	1,393	1,183

Cartas al Director, los sujetos de 5º de periodismo encuentran menor dificultad que los de 1º y 3º de BUP. Sin embargo, la sección de *Economía* ha resultado en todos los grupos la sección significativamente más difícil de todas.

Estos resultados son especialmente relevantes si los relacionamos con los obtenidos en los ítems 14 (interés mostrado en cada una de las diferentes secciones) y 4 (tiempo de lectura). En este sentido, parece lógico pensar que aquellas secciones que se prefieren y a las que se les dedican un mayor tiempo de lectura sean, asimismo, las que implican un menor grado de dificultad en la comprensión. De esta forma, estos resultados confirman y complementan los ya comentados en apartados anteriores.

Los alumnos de bachillerato dedican un mayor tiempo de lectura a las secciones de *Deportes* y *Sucesos*, secciones que prefieren a otras y que no les resultan difíciles de entender. Su lectura suele ser superficial y limitada a estas secciones. Pero, ¿a qué se debe esta limitación? Una posible explicación que contemple el comportamiento lector en estas edades es pensar que el interés que suscitan unas secciones y no otras guarda una estrecha relación con su nivel de conocimientos sobre los temas. Pero esta relación genera un círculo vicioso. Sólo leen lo que entienden y huyen de los demás contenidos, como la información internacional, nacional, local u opinión, lo que les limita la adquisición de otros conocimientos y les conduce, de nuevo, al punto de partida. Estas limitaciones tienen claras implicaciones educativas, a las que nos referiremos brevemente al final de este capítulo y retomaremos en las consideraciones finales.

En el caso de los sujetos universitarios, especialmente los más adultos, ya poseen un conocimiento más completo y aceptable para comprender la mayor parte de los contenidos de la prensa. La selección se realiza más en función de su afinidad ideológica/cultural que por las limitaciones en sus conocimientos relativos a la prensa.

17. Razones que justifican la dificultad comprensiva del periódico (11)

Como hemos podido observar en el ítem anterior algunas secciones del periódico resultan especialmente difíciles de comprender. El objetivo era conocer las razones o problemas que dificultan la comprensión. Propusimos tres ítems como razones:

1. El estudiante no entiende mucho del tema (conocimientos previos)
2. Las palabras que utiliza el periodista son muy complicadas (complejidad lingüística)
3. Las noticias son muy extensas (presentación de la información).

Cada una de estas tres razones podía valorarse en una escala de 1 a 5. Debían puntuar 1 si las dificultades para la comprensión de la información en el periódico no se debían a dicha razón o 5 si la razón que se les enunciaba tenía bastante que ver en la dificultad de comprensión.

Aplicando un Anova 4x3 (grupo, tipo de razón), obtuvimos un efecto principal de la variable grupo ($F(3.257,3)$; $p<0,05$), efecto principal del tipo de razón ($F(113.47,2)$; $p<0,001$) y efecto de interacción ($F(6.01,6)$; $p<0,001$). En la tabla 6.27 pueden observarse las puntuaciones medias en la valoración de las razones de la dificultad de comprensión de la información en el periódico.

Aplicando la prueba de Tukey para comparaciones múltiples encontramos que existen diferencias significativas ($DMS=0,545$) dentro de los grupos de 1º de BUP, 3º de BUP, 1º de psicología y 5º de periodismo entre la importancia concedida al conocimiento previo del tema como principal razón de la dificultad de comprensión, la terminología utilizada en las noticias y la extensión de la misma.

TABLA 6.27

Puntuaciones medias de las razones por las que la comprensión de la información de un periódico se dificulta

	Conocimiento previo del tema	Terminología utilizada	Extensión de la noticia
1º BUP	3,243	2,686	2,586
3º BUP	3,514	2,857	2,6
1º PSI.	4,014	2,286	2,429
5º PER.	3,486	2,2	2,171

Por lo tanto, se atribuye una mayor importancia al conocimiento previo del tema como factor que influye en la dificultad de comprensión de la noticia. En el grupo de 1º de psicología y de 5º de periodismo esta diferencia es más marcada con respecto a las otras dos razones que en los grupos menores de edad. Estos datos confirman los resultados y conclusiones del ítem anterior.

18. Dificultad de comprensión de distintos libros de texto (18)

Este ítem fue introducido con la intención de contrastar los niveles de comprensión de los sujetos entre los contenidos de la prensa y otro tipo de contenidos con los que estos lectores están más familiarizados. Hemos seleccionado los libros de Matemáticas, Física/Química, Ciencias Sociales y Literatura con objeto de representar mínimamente, algunas de las materias más comunes. Los sujetos debían estimar en una escala de 1 a 5 la dificultad de comprensión de cada uno de ellos. En la tabla 6.28 se expresan las puntuaciones medias obtenidas por los diferentes grupos.

Hemos aplicado un Anova 4x4 (grupo, libro de texto) y no hemos constatado un efecto principal de la variable grupo ($F(3,288)=2,54$; $p<0,0567$), aunque sí efectos principales del tipo de libro de texto ($F(3,288)=174,897$; $p<0,001$), así como un efecto de interacción ($F(9,864)=13,088$; $p<0,001$).

Mediante la prueba de Tukey ($DMS=0,606$) hemos encontrado diferencias entre los libros de texto. Así, los textos de Ciencias se perciben más difíciles de comprender que los de letras. Sin embargo, el efecto de interacción se observa claramente en que hay una mayor distancia entre la dificultad percibida en los libros de texto de Matemáticas y Física/Química con respecto a Ciencias Sociales y Literatura cuando aumenta la edad. Esto podría deberse a la existencia de un mayor contacto con esos libros de texto en 1º y 3º de BUP, cosa que no ocurre con los grupos universitarios.

TABLA 6.28

Estimaciones medias de la dificultad de comprensión de distintos libros de textos

	Matemát.	Física/Química	Ciencias Sociales	Literatura
1º BUP	3,192	3,274	2,37	2,781
3º BUP	3,247	3,425	2,438	2,329
1º PSI.	3,466	4,041	2,055	1,795
5º PER.	3,589	3,849	1,521	1,425

E) OTRAS CUESTIONES RELACIONADAS CON LA PRENSA

En este apartado hemos indagado sobre algunas cuestiones relacionadas con la prensa y su utilización en la vida diaria y alguna participación en experiencias con la prensa en el aula.

19. Comentario de noticias leídas en la prensa con los amigos/familia (19)

Otro dato relevante sobre la prensa es el que nos ofrece este ítem. En este caso, la información no sólo implica la lectura de una noticia, sino los comentarios que se realizan sobre ella. Este ítem trata precisamente de ello y su evaluación se llevó a cabo mediante una única respuesta con cinco posibilidades (1=nunca; 5=siempre). Realizado un Anova de un sólo factor, hemos detectado diferencias significativas entre los cuatro grupos y la frecuencia con que las noticias se comentan con la familia y amigos ($F(3,393)=24.595$; $p<0,001$). La distribución de estas puntuaciones puede observarse en la tabla 6.29.

Existen diferencias significativas entre los grupos estudiados. Los sujetos de 5º de periodismo no son sólo los que más leen, sino también los que más comentan las noticias, estableciendo diferencias significativas con el resto de los grupos. Les siguen los alumnos de 1º de psicología, siendo significativa la diferencia entre éstos y los de 1º de BUP. Asimismo, observamos diferencias entre el grupo de 1º y 3º de BUP.

TABLA 6.29

Estimaciones de la frecuencia del comentario de noticias leídas en la prensa con los amigos/familia

	frecuencia
1º BUP	2,9
3º BUP	3,3
1º PSI.	3,6
5º PER.	4,1

20. ¿Con qué frecuencia lo que has leído en la prensa se comenta o se aplica en la actividad en el aula? (20)

Este ítem trataba de incidir sobre si las noticias que aparecen en la prensa se introducen de alguna manera en las actividades académicas y en relación con los contenidos curriculares. En este sentido y realizado un Anova de un sólo factor,

TABLA 6.30

Estimaciones medias de la frecuencia con que se utiliza en el aula lo que se ha leído en la prensa

	frecuencia
1º BUP	1,976
3º BUP	2,108
1º PSI.	2,009
5º PER.	3,079

encontramos diferencias significativas entre la frecuencia con que los diferentes grupos comentan o participan en clase lo que han leído de la prensa ($F(3,396)=29,643$; $p<0,001$) (véase tabla 6.30).

En todos los casos las diferencias significativas se producen entre 5º de periodismo y el resto de los grupos. Como resulta lógico, son estos alumnos los que más comentan la prensa en el aula puesto que dichos contenidos se imparten en esa carrera. Sin embargo, en los demás grupos no se establecen diferencias notables. Este último hecho puede ser una consecuencia lógica de lo poco que se lee la prensa y de la poca o nula relación con los contenidos curriculares.

21. ¿Has participado en alguna experiencia sobre la elaboración o utilización de un periódico en el aula? (21)

El objetivo de este ítem era conocer si los sujetos estaban familiarizados con la utilización de la prensa como recurso educativo. Las posibles respuestas a esta pregunta eran SI o NO. En la tabla 6.31 se puede observar la frecuencia con que los distintos grupos han participado en este tipo de experiencia.

Aplicando la prueba de Chi cuadrado hemos encontrado diferencias significativas en la distribución de los sujetos en las dos categorías de respuesta ($\chi^2(3)=60,241$; $p<0,001$). Realizada la prueba de comparaciones múltiples de Tukey detectamos diferencias significativas entre los grupos de 1º de BUP y 5º de periodismo sobre los grupos de 3º de BUP y 1º de psicología. En otras palabras, son los sujetos de 1º de BUP y 5º de periodismo los que más han utilizado la información de la prensa en el aula. Pero creemos que ello se debe a razones diferentes. En el caso de los estudiantes de periodismo, los contenidos relativos a las características de la prensa constituyen parte de su formación académica y profesional. Pero en el caso de 1º de BUP estas experiencias se han desarrollado dentro del marco del Programa Prensa-Escuela. Pero en este último caso llama la atención la poca relación existente entre la experiencia que dicen tener sobre la intervención de la prensa en la escuela y su pobre nivel de lectura y escasa comprensión de la prensa. La razón de ello puede residir fundamentalmente en que en el aula, las experiencias se hayan dirigido hacia la producción de un periódico y muy poco a potenciar su comprensión o su relación con los contenidos curriculares. Este es un aspecto a tener en cuenta, puesto que la prensa vista de esta manera no se rentabiliza como un recurso educativo.

TABLA 6.31

Porcentaje de sujetos que han realizado alguna experiencia sobre la elaboración o utilización del un periódico en el aula

	SÍ	NO
1º BUP	67,25	32,75
3º BUP	32,88	67,12
1º PSI.	20,54	79,46
5º PER.	56,63	43,37

DISCUSIÓN

En este apartado trataremos de resumir brevemente los aspectos obtenidos en este estudio que consideramos más relevantes. Para ello, seguiremos el mismo orden de exposición seguido hasta ahora, es decir, según los cinco bloques temáticos propuestos.

A) *El espacio de la prensa respecto a otros medios de comunicación.* Cabe afirmar que la prensa se lee muy poco en los grupos estudiados. Así, y salvo el grupo de periodismo cuya lectura de la prensa es muy aceptable, el resto de los grupos estudiados prefieren y recurren a la televisión (T.V.) como el medio de comunicación por excelencia. La prensa ocupa, especialmente en los grupos de bachillerato, el último lugar, a una considerable distancia de la radio y la TV. La influencia que la TV. ejerce en estos grupos es tanto mayor cuanto menor es su nivel académico y cultural.

B y C) *El hábito de leer prensa y otros materiales escritos.* Los grupos estudiados poseen entre sí claras diferencias. En general podríamos afirmar que el hábito de lectura y el interés por la prensa aumenta paulatinamente. De esta manera, los alumnos de 1º BUP no suelen leer los diarios, y cuando lo hacen, se limitan a los fines de semana. La lectura que realizan es muy rápida y superficial y se restringe a las secciones de Sucesos o Deportes. En las demás secciones, la estrategia de lectura básica se ciñe al título y a la fotografía, si la hubiera. Destaca también la lectura de prensa deportiva. El lugar de lectura suele ser habitualmente su casa. Respecto a otros tipos de materiales escritos, sus preferencias se inclinan por las revistas de música, informática, coches y motos.

El hábito de lectura en los sujetos de 3º BUP se modifica discretamente respecto al grupo anterior. En términos de frecuencia, suelen leer poco los periódicos y aproximadamente la mitad de los sujetos encuestados los lee muy raramente. La dedicación a la lectura de la prensa es muy baja y se restringe a algunas secciones que además de las ya citadas como Sucesos y Deportes, incluye, Primera Página, la Información Local o la sección Cultural. La estrategia básica siendo la lectura del título de la noticia, aunque en otras secciones como las Semanales o las ya mencionadas, incluyen la lectura del sumario o resumen. El periódico más leído suele ser *El País*, seguido por un periódico de información deportiva (e. g. *Marca*). Raramente leen más de un periódico. Prefieren leer en casa. Otro tipo de publicaciones que suelen ser de su agrado son las revistas de música, deportes y revistas femeninas. En cuanto a la literatura se inclinan por la novela.

Tanto la frecuencia como el tiempo dedicado a la lectura es algo mayor en el grupo de 1º de psicología. Así, este grupo lee la prensa varios días a la semana/sólo los fines de semana y dobla el tiempo de lectura al grupo anterior (emplean una media de 30 minutos). Las secciones por las que muestran preferencias se distribuyen entre Primera Página y Contraportada, Local, Sucesos, Cultura y la Sección Semanal. Si exceptuamos las secciones de Sociedad, Opinión y Economía, por las que no muestran ningún interés y en las que se limitan a leer los títulos de

las noticias, en los demás casos, la lectura implica al menos al título y al resumen de la noticia. Aunque los periódicos más leídos son *El País*, *ABC* y *El Mundo*, muy raramente leen más de un periódico. Su preferencia sobre otros tipos de lecturas se concentra en revistas de divulgación científica y la novela.

La mayor parte de los sujetos de periodismo lee la prensa diariamente o varios días a la semana. A la lectura del periódico le dedican más tiempo que ningún otro grupo (40-50 minutos). Las secciones a las que más tiempo de lectura dedican son Internacional, Nacional y Opinión, no incluidas en los grupos anteriores. Su estrategia de lectura suele ser más selectiva, leen el periódico en su totalidad, pero discriminan entre secciones y noticias. Así, mientras suelen leer noticias completas de la mayor parte de las secciones del periódico, leen más superficialmente las secciones semanales y Sociedad y sólo los titulares de las secciones de Sucesos, Economía y Deportes, algunas de las cuales, fueron las preferidas de los cursos de bachillerato. Los periódicos más leídos son *El País* y *El Mundo* y es el único grupo que muestra una mayor tendencia a leer más de un periódico varios días a la semana. También es el grupo que más distribuye el lugar de lectura, destacando el centro académico. Es el grupo que en mayor medida compra el periódico diariamente. Su interés por otro tipo de lecturas se centra en las revistas de información general, de divulgación científica y de cine/teatro. Sobre la lectura de géneros literarios se decantan claramente por la novela.

D) *Grado de comprensión de la prensa.* Todos los grupos presentan un patrón similar, diferenciándose únicamente en las secciones, si bien, todos coinciden en señalar la sección de Economía como la más difícil. Así y aunque ningún grupo parece tener una gran dificultad para comprender los contenidos del periódico, el mayor grado de dificultad es para los sujetos de 1º BUP y el menor para 5º de periodismo. Este hecho parece lógico si tenemos en cuenta los factores y resultados que han surgido hasta ahora. En otras palabras, las posibles diferencias entre los grupos pueden ser explicadas en base a las diferencias de las que partíamos (e.g. nivel académico y cultural, nivel de conocimientos previos específicos de la prensa) y a las diferencias en sus hábitos y preferencias lectoras descritas en los apartados anteriores.

Las secciones que representan un mayor nivel de dificultad de comprensión guardan una estrecha relación con las secciones menos leídas. En este sentido, los alumnos de 1º y 3º de BUP consideran que las secciones de Economía e Internacional son más difíciles de entender. Precisamente éstas son las menos leídas. De la misma manera, las secciones más leídas como Deportes o Sucesos, no entrañan ninguna dificultad. Este mismo efecto, aunque con algunas matizaciones, sucede en los grupos universitarios.

E) *Otras cuestiones relacionadas con la prensa.* Los resultados obtenidos son contradictorios. Si bien en lo que se refiere a la participación y familiarización con la prensa en el aula, los datos apuntan significativamente hacia 1º de BUP y 5º de periodismo como los grupos que más implicación han tenido. Los resultados apuntan a que los alumnos de 5º de periodismo son los que más comentan las

noticias y los de 1º de BUP los que menos. Si nos referimos a la frecuencia en que se comenta lo leído en el aula, son los grupos de 1º de BUP y 1º de psicología son los que menos lo hacen.

A pesar de que el grupo de 1º de BUP ha sido el grupo que ha disfrutado de alguna experiencia sobre prensa en el aula, sus efectos sobre la comprensión, sobre sus preferencias y su hábito de lectura no parece que se hayan modificado ni generalizado posteriormente.

6.3. CUESTIONARIO II: CATEGORIZACIÓN DE LAS DISTINTAS SECCIONES DE UN PERIÓDICO

INTRODUCCIÓN

Una característica básica de los diarios es la de contextualizar la noticia en secciones. La clasificación por secciones facilita, entre otras cosas, la localización rápida de las noticias. Sin embargo, el encasillamiento de la información dentro de estos marcos globales, delimita la relación posible entre una información de una sección con otra. Como si se tratara de compartimientos estancos, orienta al lector hacia una lectura aislada de las noticias.

A pesar de que no existen criterios universales que determinen las secciones de un periódico, hay una importante coincidencia en el establecimiento de las secciones más importantes entre los periódicos de tirada nacional (véase, a modo de ejemplo, la tabla 4.1, en el capítulo anterior). Las diferencias suelen producirse en el orden de presentación y, a veces, en su denominación. Una vez que se establece el orden y número de las secciones de un diario, se suele mantener con el objeto de acostumar al lector a la localización rápida de las noticias, aunque no siempre es el caso (véase tabla 4.2, también en el primer capítulo). Más que un consenso general, suele atribuirse a cada periódico la organización y ordenación de las secciones según unos criterios propios a veces supeditados a las posibilidades que le ofrecen sus propios recursos de edición. Cada periódico otorga una extensión determinada, dependiendo de la importancia que cada una de las secciones le merece. Así, el número de páginas puede ser un elemento orientativo para conocer la importancia que cada periódico concede a los contenidos. Independientemente de la acumulación informativa del día, existen secciones que se mantienen siempre, aunque haya días en que la información sea exigua. De ahí que las denominaciones sean tan genéricas con objeto de que haya amplitud suficiente para encajar las noticias según su contenido.

Aunque todos estos aspectos podrían considerarse criterios que las distintas editoriales y consejos de redacción utilizan en la confección de las secciones de sus diarios, no se conocen criterios objetivos sobre los cuales se determine la asignación de la información a una sección determinada. Si leyésemos, por ejemplo, el titular «*François Mitterand visita a Felipe González en la Moncloa*», ¿cuáles serían las razones que aducirían los periódicos para incluir esta información en la Primera Página, Internacional o dentro de la Información Nacional? Probablemente la «relevancia de la noticia» podría considerarse como criterio esencial para

ubicarla dentro de la pirámide estructural del periódico. Pero en el caso del lector, ¿serían estos mismos criterios los que aplica cuando lee un diario? El lector, ¿sería capaz de discernir entre la información perteneciente a la sección de Sociedad y Nacional, entre Opinión y Sucesos?

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, las secciones de un periódico pueden identificarse como categorizaciones de la información contenida en ellas. Así, a la sección de *Deportes* corresponde la información del día que este relacionada con cualquier modalidad deportiva. Sin embargo, no todas las secciones de un periódico están claramente representadas en la mente del lector. Pueden existir algunas secciones que permitan una amplitud mayor por su contenido menos estereotipado y difuso. Si el lector se encontrara el mismo ejemplo del titular anterior y se le pidiera que lo ubicase dentro de la sección que él creyese más adecuada, probablemente dudaría entre varias secciones donde la información podría ubicarse (Primera Página, Internacional o Nacional), mientras que otras secciones quedarían inmediatamente descartadas (e.g. Deportes). Una cuestión que interesa especialmente a la psicología es el tipo de representación mental que posee el lector de la noticia y de la sección correspondiente. Más específicamente, estas categorías o secciones del periódico, ¿son también difusas en la mente del lector?, ¿dependen de su conocimiento previo sobre los contenidos relativos a la sección a la que pertenecen? En el caso de que existan diferencias entre las diversas secciones de un periódico, ¿cuáles son las que mejor están definidas?, ¿cuál es la razón de ello?

El objetivo de esta parte de la investigación consistió en evaluar el tipo de categorización que los diferentes sujetos de los grupos seleccionados poseen de las diferentes secciones de un periódico.

MÉTODO

Sujetos

Un total de 417 sujetos participaron en este experimento. De ellos, 117 cursaban 1º de BUP, 68 estudiaban 3º de BUP, 113 eran estudiantes de 1º de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y los 119 restantes cursaban 5º curso de periodismo en la Universidad Complutense de Madrid. La muestra de estudiantes de BUP provenía de dos Institutos Públicos de Madrid con características socioculturales similares.

Material

El cuestionario constaba de 7 ítems. Se seleccionaron 7 extractos de noticias aparecidas en periódicos madrileños de tirada nacional y en diferentes secciones de estos periódicos. Estos extractos iban desde una frase como *El precio del pan en Moscú se multiplica por seis*, hasta un párrafo completo. El criterio seguido fue el de ampliar progresivamente la noticia, entendiendo con ello que la tarea del sujeto se incrementaba en un grado de dificultad, no sólo por la extensión, sino porque la

sección elegida en los últimos ítems podría resultar más indefinida. En otros casos, como en el ítem 4, el criterio para asignar correctamente la noticia a una sección era su formato. Un ejemplar de este cuestionario puede encontrarse en el Anexo 1.

Diseño

Debido a la variación del número de sujetos que contestaban a los distintos ítems, hemos optado por realizar una prueba estadística Chi cuadrado para cada uno de ellos.

Procedimiento y evaluación

El cuestionario se aplicó colectivamente a cada grupo en las aulas donde normalmente recibían las clases, con la presencia de un profesor. Se les informó que el objetivo de la investigación era conocer su hábito lector y su opinión sobre la prensa.

La tarea del sujeto consistía en leer una frase o un párrafo y responder a la pregunta, ¿dentro de qué sección de un periódico situarías la frase o párrafo anterior? El sujeto debía escribir la sección a la que correspondía, según su opinión, lo leído. Para ello, en la última hoja del cuestionario, se incluía un listado con las principales secciones o partes más representativas en las que se divide un periódico, con el fin de orientarle en sus respuestas. Las secciones que aparecían en esta hoja eran las siguientes: titulares de la Primera Página, Información Internacional, Información Nacional, Información Local, Sociedad, Opinión, Cartas al Director, Sucesos, Cultura, Temas Semanales (Sanidad, Educación, Futuro) y Temas de Nuestra Época, Religión, Economía, Deportes (véase Anexo 1). La duración de la prueba fue de aproximadamente 20 minutos.

En la evaluación de los datos sólo se tuvieron en cuenta aquellos ítems que habían sido contestados por los sujetos. En aquellos casos en los que algún ítem no era respondido, no se computaba. Este es el motivo por el que en el apartado de resultados aparecen en algunos casos pequeñas variaciones en el número de sujetos.

RESULTADOS

Consideraremos la evaluación de los resultados siguiendo el orden de cada ítem en el cuestionario que enumeraremos de 1 al 7. La prueba estadística aplicada en la evaluación de cada ítem fue Chi cuadrado.

Análisis del primer ítem

En el primer ítem la frase a considerar fue la siguiente: *El precio del pan en Moscú se multiplica por seis*. Este titular apareció en el periódico en la sección de *Información Internacional*. Realizada la prueba de Chi cuadrado, se han detectado diferencias significativas entre las secciones escogidas, $\chi^2(9)=44,33$ ($p<0,001$). La

mayoría de los sujetos de los cuatro grupos clasificaron la frase dentro de la sección de Información Internacional (véase tabla 6.32). Así, en esta sección un 69,23% de los alumnos de 1º de BUP clasificaron este titular en la misma sección que el periódico. De la misma manera lo clasificaron un 70,59% de 3º de BUP, un 77,88% de los alumnos de 1º de psicología y un 83,19% de los alumnos de 5º periodismo. Se observa una tendencia clara en la ubicación del titular de la noticia en correspondencia con el periódico, tanto mayor cuanto más alto es el nivel académico y de conocimientos previos de los sujetos.

TABLA 6.32

Distribución en % de las respuestas de los sujetos según las secciones propuestas en el primer ítem. La primera columna corresponde a la sección en la que la noticia aparece en el periódico (P)

	Internacional(P)	Economía	1ª Página	Otros
1º BUP	69,23%	22,22%	5,98%	2,56%
3º BUP	70,59%	23,53%	2,94%	2,94%
1º PSI.	77,88%	3,54%	15,93%	2,64%
5º PER.	83,19%	14,29%	0,84%	1,68%

Se observa, sin embargo, una segunda opción en la clasificación de la noticia en la sección de *Economía*, especialmente en los sujetos de bachillerato, con un 22,22% en 1º de BUP y un 23,53% en 3º de BUP. En menor grado, esta sección es elegida por un 14,29% de estudiantes de 5º de periodismo. Por último y respecto a 1º de psicología, un 15,93% de los sujetos de este grupo consideraron que podría incluirse dentro de titulares de la *Primera Página*.

En resumen, la sección de Internacional es fácilmente identificable por la mayoría de los sujetos de los grupos estudiados y, en los casos en que no lo han clasificado según la fuente original, se han aproximado atendiendo al contenido.

Análisis del segundo ítem

La frase a considerar en este ítem fue «Una banda de carteristas toma una estación de metro como base de operaciones». Originalmente esta información aparecía en la sección de *Información Local* del periódico. Realizada la prueba de Chi cuadrado vuelve a ser significativa respecto a las distribución de las secciones elegidas, $\chi^2(12) = 41,745$ ($p < 0,001$).

Como puede observarse en la tabla 6.33, la mayor proporción de sujetos de todos los grupos se organiza en torno a la sección de *Sucesos* (1º BUP= 52,99%; 3º BUP= 62,69%; 1º psicología= 63,72%; 5º periodismo= 48,74%). La segunda sección en importancia también en todos los grupos fue la sección *Información Local* (1º BUP= 23,08%; 3º BUP= 19,4%; 1º psicología= 23,89%; 5º periodismo= 23,53%).

TABLA 6.33

Distribución de las respuestas de los sujetos según las secciones propuestas en el segundo ítem, expresados en %. La primera columna corresponde a la sección en la que la noticia aparece en el periódico (P)

	I. Local (P)	Sucesos	Sociedad	1ª página	Otros
1º BUP	23,08%	52,99%	7,69%	5,13%	11,11%
3º BUP	19,4%	62,69%	5,97%	8,96%	2,98%
1º PSI.	23,89%	63,72%	7,96%	0%	4,43%
5º PER.	23,53%	48,74%	22,69%	0,8%4	4,2%

En este caso y a diferencia del anterior, la elección de la sección mayoritaria en todos los grupos no coincide con la del periódico. Cabe pensar que la Sección de Información Local, o mejor sus contenidos, pueden atribuirse fácilmente a otras secciones más generales como Sucesos o Sociedad, como ocurre en el grupo de periodismo, en el que un 22,69% optan por la sección de *Sociedad*. Ello nos lleva a considerar que en esta sección la información resulta más difícil de encasillar, concluyendo que su categorización es probablemente más difusa que la anterior sección analizada.

Análisis del tercer ítem

Respecto al tercer ítem la información presentada fue *E. Albee retoma la figura de Lorca para criticar la censura en el arte. El dramaturgo estrenará la obra en Houston*.

La prueba de Chi cuadrado también resultó significativa, $\chi^2 (15) = 212,83$ ($p < 0,001$). En este caso el periódico incluía esta información en la sección de *Cultura*, sección por la que optaron la práctica totalidad de los estudiantes de 1º de psicología (97,32%) y 5º de periodismo (99,16%). Por el contrario y como refleja

TABLA 6.34

Distribución de las respuestas de los sujetos según las secciones propuestas en el tercer ítem (expresados en %). La primera columna corresponde a la sección en la que la noticia aparece en el periódico (P)

	Cultura (P)	Sociedad	Temas de nuestra época	Educación	Opinión	Otros
1º BUP	30,7%	26,32%	7,02%	9,65%	7,02%	19,29%
3º BUP	42,42%	16,67%	13,64%	13,64%	0%	13,63%
1º PSI.	97,32%	0,89%	0,89%	0%	0,89%	0,01%
5º PER.	99,16%	0,84%	0%	0%	0%	0%

tabla 6.34, el número de sujetos de 1º y 3º de BUP que la ubicaron en esta sección fue mucho menor (30,7% y 42,42% respectivamente). Estos dos grupos distribuyeron sus respuestas en otras secciones tales como *Sociedad* (1º BUP= 26,32% y 3º BUP= 16,67%), *Temas de nuestra época* (7,02% y 13,64%) y, en menor medida, *Educación* (9,65% y 13,64%, respectivamente).

Los datos relativos a la sección de Cultura que evaluamos en este ítem resultaron dispares, según nos refiramos a los alumnos de bachillerato o a los universitarios. Los contenidos de la sección de Cultura fueron muy fácilmente reconocibles por los universitarios y relativamente difíciles para los sujetos de BUP. Esto quizás esté influido por el hábito de lectura que ya comentamos en el cuestionario anterior, en el sentido de que ésta es una de las secciones preferidas por los universitarios, dato que no aparece en los alumnos adolescentes. Por otra parte, resulta de interés que la sección Sucesos en el ítem 2 y Sociedad en los ítems 2 y 4 aparecen como sustitutivos de la sección original, siendo más generales, a modo de «cajón de sastre».

Análisis del cuarto ítem

El contenido del cuarto ítem era el siguiente:

«Para su información, Harvard no fue la primera universidad de EEUU. Ese honor le corresponde a la universidad de Pensilvania, en Filadelfia, que fue fundada en 1740 por B. Franklin. Harvard, en todo caso, fue el primer «college», pero hay que saber diferenciar entre las dos cosas. M.F.M. Madrid».

El contenido de este ítem resulta especialmente interesante a priori por incluir no sólo un contenido determinado, sino y sobre todo, por poseer un formato «prototípico» de una sección determinada. Así, si bien el contenido de esta noticia podría incluirse en secciones como Educación, Cultura, Sociedad..., sin embargo, debido a su formato organizacional, la noticia corresponde inequívocamente a la sección de *Cartas al Director*. Supone una aclaración, está entrecomillada y finaliza con las iniciales de su autor junto al lugar de residencia, todos ellos elementos característicos de dicha sección.

Realizada la prueba de Chi cuadrado, se detecta una tendencia significativa entre las secciones elegidas $\chi^2 (21) = 133,096$ ($p < 0,001$). Así y como puede observarse en la tabla 6.35, existe una relación directa entre la respuesta considerada como correcta y el nivel educativo de los sujetos. Así, mientras que en 1º y 3º de BUP el porcentaje de sujetos que se ubicaron en la sección *Cartas al Director* fue del 18,26% y 27,27% respectivamente, éstos porcentajes se incrementan en 1º de psicología (63,96%) y 5º de periodismo (56,78%). Los estudiantes de BUP también seleccionaron otras secciones atendiendo principalmente al contenido de la noticia, tales como *Internacional* (27,83% y 12,12%, respectivamente), *Opinión* (13,04% y 9,09%). Cabe destacar la cantidad de sujetos que se inclinaron por la sección de *Educación* (25,22% y 34,85%). Es interesante señalar que los expertos de periodis-

mo apuntan también, aunque en menor medida, a la sección de Educación (27,12%) y Sociedad (7,63%).

TABLA 6.35

Distribución de las respuestas de los sujetos según las secciones propuestas en el cuarto ítem (expresados en %). La primera columna corresponde a la sección en la que la noticia aparece en el periódico (P)

	Cartas al dtor. (P)	Internacional	Opinión	Educación	Sociedad	Cultura	Otros
1º BUP	18,26	27,83%	13,04%	25,22%	3,48%	5,22%	6,95%
3º BUP	27,27	12,12%	9,09%	34,85%	4,55%	4,55%	7,57%
1º PSI.	63,96	2,7%	8,11%	7,21%	0,9%	9,91%	7,21%
5º PER.	56,78	0%	0%	27,12%	7,63%	5,93%	8,47%

En resumen, son los universitarios quienes mejor han reconocido y ubicado la estructura de la noticia, aunque, como ocurre con un sector importante del grupo de periodismo, se han orientado por el contenido. Muy diferente ha sido el resultado de los sujetos de bachillerato, quienes literalmente han diseminado sus respuestas entre varias secciones muy diferentes. El hecho de que estos dos grupos de bachillerato no hayan identificado correctamente esta noticia puede interpretarse como una consecuencia lógica de su escasa lectura de la prensa y de un pobre nivel de conocimientos sobre la estructura de la información dentro de esta sección.

Análisis del quinto ítem

En este ítem la cantidad de información que se les pidió categorizar fue aún más extensa:

«La degradación de la vida ciudadana es evidente. La ciudad ya no funciona y gran culpa de ello la tiene la omnipresencia del coche. Los coches han expropiado a los ciudadanos buena parte del espacio público, además, contaminan el medio ambiente y perturban con su ruido. Conducir ha pasado de ser un placer —al alcance de unos pocos— a ser un tormento generalizado. ¿Quiere todo ello decir que sería posible prescindir totalmente de él? Urbanistas, ecólogos y fabricantes de automóviles reflexionan sobre esta cuestión».

A diferencia de los ítems anteriores, esta información resultaba mucho más difícil de encasillar, puesto que su contenido podría ubicarse de hecho en diferentes secciones. La información original estaba situada en la sección *Temas de nuestra época*. La prueba de Chi cuadrado realizada para evaluar las respuestas de los sujetos en este ítem resultó ser significativa, $\chi^2 (15) = 48,339$ ($p < 0,001$). Esta significación reveló de nuevo un comportamiento distinto entre los grupos estadia-

dos (véase tabla 6.36). Así, los sujetos de los grupos de 1º y 3º de BUP distribuyeron fundamentalmente su elección entre tres secciones: *Sociedad* (26,5% y 28,36%), *Opinión* (26,5% y 16,42%) y *Temas de nuestra época* (21,37%, 35,82%). Como se puede observar, hay unas proporciones similares en las tres secciones. Los estudiantes de 1º de psicología y 5º de periodismo mantienen un patrón de respuestas muy similar entre sí. La mayor parte de estos sujetos categorizaron el contenido leído en la sección de *Opinión* (43,75% y 39,32% respectivamente), seguida de *Sociedad* (24,11% y 35,9%), y *Temas de nuestra época* (17,86% y 17,95%).

Tal y como se esperaba, las respuestas de los sujetos no se han concentrado en la sección original. Sin embargo, se han producido algunas tendencias en la elección de las secciones que consideramos de interés. Cabe resaltar las respuestas de los universitarios hacia *Opinión*. De nuevo, estos sujetos se han orientado por el contenido y han detectado una opinión que han atribuido de manera lógica a la sección del mismo nombre, y por defecto, a la sección de *Sociedad*. Los de 3º de BUP han optado, sorprendentemente, por la opción correcta y por defecto, *Sociedad*.

TABLA 6.36

Distribución de las respuestas de los sujetos según las secciones propuestas en el quinto ítem (expresados en %). La primera columna corresponde a la sección en la que la noticia aparece en el periódico (P)

	Temas de nuestra época (P)	Sociedad	Opinión	Local	Sanidad	Otros
1º BUP	21,37%	26,5%	26,5%	6,84%	4,27%	14,52%
3º BUP	35,82%	28,36%	16,42%	10,45%	2,99%	5,96%
1º PSI.	17,86%	24,11%	43,75%	2,68%	3,57%	8,03%
5º PER.	17,95%	35,9%	39,32%	1,71%	0%	5,12%

Análisis del sexto ítem

La información de este ítem correspondía a la sección de *Economía*. Fue la siguiente:

«El secretario general de Turismo, Fernando Panizo, presentó ayer la campaña de publicidad que se desarrollará este año para promocionar España en el extranjero y que supondrá una inversión de más de 2.500 millones de pesetas. En Alemania se invertirán 400 millones, en Gran Bretaña 300 millones, en Francia, 250 millones, en Italia, 190 millones y en Japón 125 millones».

La prueba de Chi cuadrado resulta también significativa, $\chi^2 (39) = 100,339$ ($p < 0,001$). Este efecto significativo se explica por las diferentes tendencias de los

grupos (véase tabla 6.37). En este caso encontramos resultados similares en los grupos de 1º y 3º de BUP y 1º de psicología. La mayor proporción de sujetos eligen la sección *Información Nacional* (44,83%, 43,94% y 53,57%), seguida de *Economía* (24,14%, 34,85% y 35,71%). La tendencia se invierte respecto al grupo de 5º de periodismo, donde la sección de *Economía* alcanza un 61,86% frente a la de *Información Nacional* (25,42%).

Respecto a la sección de *Economía* evaluada en este ítem, cabe recordar que fue la que menos interesó y resultó ser la más difícil de comprender de todas las secciones, tal y como apareció en el cuestionario anterior. Este ítem arroja un dato importante, es el de ubicar por primera vez en este cuestionario unos resultados parejos entre los alumnos de psicología y los de bachillerato y muy diferentes a los alumnos de periodismo.

TABLA 6.37

Distribución (en %) de las respuestas de los sujetos según las secciones propuestas en el sexto ítem. La primera columna corresponde a la sección en la que la noticia aparece en el periódico (P)

	Economía (P)	Nacional	Sociedad	Internacional	Otros
1º BUP	24,14%	44,83%	7,76%	9,48%	13,79%
3º BUP	34,85%	43,94%	13,64%	1,52%	43,94%
1º PSI.	35,71%	53,57%	0,89%	1,79%	8,04%
5º PER.	61,86%	25,42%	8,47%	0,85%	3,4%

Análisis del séptimo ítem

Este último ítem, cuyo contenido fue el mayor de todos, pertenecía a la sección de *Sociedad*. Fue el siguiente:

«Considerar que la depresión que sufre el hijo adolescente es «cosa de la edad» puede constituir un error con graves secuelas, porque en muchos casos los síntomas de la depresión juvenil están asociados a factores de crecimiento y desarrollo, pero en otros muchos constituyen el síntoma de un trastorno más profundo que, de no mediar un tratamiento adecuado, puede agravarse y devenir en proceso crónico. Según una investigación efectuada durante cuatro años entre los adolescentes de Reus (Tarragona), un 9,4% de los jóvenes sufre síntomas depresivos, lo que constituye una alta prevalencia, según sus autores. Los niños de familias pobres tienen mayor riesgo de caer en la depresión».

La prueba de Chi cuadrado resultó nuevamente significativa $\chi^2(24) = 90,102$ ($p < 0,001$). Los resultados indicaron distinta variabilidad en el comportamiento de los grupos estudiados (véase tabla 6.38). Pero en este caso, las respuestas de los grupos

no coinciden con la sección del periódico y se distribuyen entre otras. Así, si para 1º de BUP la distribución de las respuestas se realiza en el orden *Educación, Sanidad y Sociedad y Temas de nuestra época*, en el resto de los grupos las respuestas se diseminan, por orden, entre *Sanidad, Educación, Temas de nuestra época y Sociedad*. En todos los casos la sección Sociedad queda en tercer o cuarto lugar.

Por otra parte, las respuestas de los sujetos se concentraron mucho más en el grupo de periodismo respecto al resto de los grupos. Así, mientras en los grupos de 1º y 3º de BUP y 1º de psicología no hubo una preferencia mayoritaria por una sección, en el caso de periodismo, alrededor de un 60% de los sujetos optaron por la sección de Sanidad. Respecto a la ubicación de la información leída en la sección *Sociedad*, tal y como la incluye el periódico, no fue considerada representativa por los sujetos de los grupos estudiados. En todos los casos y especialmente los alumnos de periodismo, las respuestas se orientaron según el contenido de la noticia, más próximo en este caso a la sección Sanidad o incluso, como muestra la tabla 6.38, a Educación. Por este motivo, la información que se suele incluir en la sección Sociedad no parece tener los límites tan definidos, como por ejemplo, Deportes. Es a juzgar por los resultados una categoría o una sección más difusa, más ambigua que otras y los criterios que sirven para seleccionar su contenido, tampoco parecen claros y definidos.

TABLA 6.38

Distribución (en %) de las respuestas de los sujetos según las secciones propuestas en el séptimo ítem. La primera columna corresponde a la sección en la que la noticia aparece en el periódico (P)

	Sociedad (P)	Sanidad	Educación	Temas de nuestra época	Otros
1º BUP	21,37%	31,62%	23,08%	7,69%	16,24%
3º BUP	19,4%	29,85%	23,88%	23,88%	2,99%
1º PSI.	10,81%	38,74%	12,61%	32,44%	5,44%
5º PER.	12,82%	60,68%	13,68%	10,26%	2,56%

DISCUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos en este cuestionario podríamos resaltar varios aspectos a modo de resumen. Siendo prudentes en las posibles conclusiones de este trabajo, ya que necesita ser confirmado por otros estudios sobre estos temas, hemos observado distintos comportamientos de los grupos estudiados en relación a los contenidos de las secciones presentadas. Si bien las secciones presentadas no han sido todas, este estudio ha pretendido reflejar en alguna medida la contrastación de las siguientes afirmaciones:

— La distribución de la información o de las noticias en secciones obedece a una forma necesaria de estructurar y organizar la información dentro de los periódicos

en partes más manejables. Sin embargo, algunas de sus características como el orden, extensión o número de ellas, corresponden a criterios y recursos propios de cada editorial.

— La atribución de los contenidos a una determinada sección no goza de criterios universales y objetivos. De esta forma pensamos que la inclusión de la información en las secciones es más intuitiva que objetiva.

— Ello nos lleva a considerar igualmente que las secciones como formas de organizar la información en marcos más generales y estables en los diarios, producen una representación organizada en la mente de los lectores. Sin embargo, no todas las secciones están representadas de igual manera, sino que algunas están mejor categorizadas que otras. De la misma manera, los contenidos adscritos a las diferentes secciones, unos son más fácilmente reconocibles que otros. Así, mientras la sección *Internacional* supone una categoría bien definida y sus contenidos fueron correctamente ubicados por la mayor parte de los sujetos, en otras secciones tales como *Sociedad*, *Temas de actualidad* o *Información Local*, las respuestas de los lectores se diseminaron entre otras secciones próximas a éstas, tales como *Opinión*, *Sucesos* o *Educación*, no coincidiendo con la propuesta por el periódico.

— Respecto a la estrategia que utilizaron los lectores para resolver la tarea de este cuestionario, fue principalmente a través del contenido leído. Esta estrategia era simple. Una vez leída la información, se evaluaba su proximidad a la sección más afín. Pero esta estrategia sólo resultaba efectiva en los casos en los que la información correspondía a secciones bien categorizadas como *Internacional*. Sin embargo, en los casos en los que la sección ofrecía más dudas, las respuestas se distribuían hacia otras secciones seleccionadas. Tales fueron los casos de *Sociedad*, *Información Local*, o *Temas de actualidad*, que resultaron ser las más difusas.

— En otros casos, como el contenido correspondiente a la sección *Cartas al Director*, se exigía para su correcta resolución un conocimiento previo de la *estructura* o formato de la noticia. Sólo los lectores universitarios lo resolvieron satisfactoriamente.

— Existen diferencias claras entre el tipo de respuestas de los lectores de bachillerato y universitarios. Estas diferencias pueden explicarse no sólo por las diferencias de nivel académico y de habilidades lectoras, sino también por el nivel de conocimientos previos y las preferencias lectoras que los sujetos tienen específicamente de la prensa. Esta afirmación viene avalada por algunos resultados, como los obtenidos en la sección de *Cultura* o *Cartas al Director*. Así, los contenidos de *Cultura* fueron muy fácilmente reconocibles por los universitarios y relativamente difíciles para los sujetos de BUP. Respecto a los contenidos correspondientes a la sección *Cartas al Director*, también han sido los universitarios quienes mejor han reconocido y ubicado la estructura de la noticia, situándose muy por encima de los sujetos de bachillerato, quienes distribuyeron sus respuestas entre secciones muy diferentes.

— Respecto a la sección de *Economía* evaluada en el cuestionario anterior como la sección más difícil de entender, por primera vez en este cuestionario aparecen unos resultados de 1º de psicología parejos a los de bachillerato y muy diferentes a los alumnos de periodismo.

Este estudio confirma, por tanto, en los ítems evaluados, la existencia de categorías que están mejor representadas que otras, según se desprende de las respuestas de los lectores. Asimismo, se han detectado diferencias importantes en el uso de estrategias entre los alumnos de bachillerato y los universitarios, en el sentido de que los primeros atienden al contenido de la información leída pero no reconocen la estructura de la noticia a la hora de ubicarla en una sección determinada, mientras que los segundos sí. Estas cuestiones son importantes y deben ser tenidas en cuenta en las implicaciones educativas que se desprenden de estos datos.

6.4. DISCUSIÓN GENERAL

Tanto el primer como el segundo experimento fueron requisitos necesarios para saber de dónde partíamos. Necesitábamos conocer los hábitos lectores, gustos y preferencias de los sujetos de los grupos estudiados. De manera necesariamente breve, trataremos de resumir y concluir algunas cuestiones relevantes.

En primer lugar, cabría señalar que la influencia que ejerce la televisión en los grupos estudiados es un mero reflejo de lo que ocurre en la sociedad. La televisión es actualmente el medio de comunicación por excelencia y muy atrás le siguen la radio y la prensa. Salvo en el grupo de periodismo, la lectura de la prensa es muy escasa, tan escasa como la lectura de otros materiales escritos. Sin embargo, debemos matizar que si bien la influencia de la T.V. es notoria, es tanto mayor cuanto menor es el nivel académico y cultural de los sujetos. Y viceversa, la lectura de la prensa (al igual que la lectura de otros materiales escritos) se incrementa en relación directa al nivel cultural del sujeto. Este es un dato que se desprende de la aplicación del primer cuestionario.

Como una consecuencia de estas relaciones entre la lectura de la prensa y el nivel cultural/académico, se establecen diferencias notables entre los grupos estudiados respecto a sus preferencias y estrategias lectoras. Así, los alumnos de 1º de BUP se caracterizan por realizar una lectura de la prensa muy discreta (fines de semana) y sesgada hacia algunos contenidos específicos (Sucesos y Deportes). Esta lectura se caracteriza además, por una marcada indiferencia hacia otros contenidos del periódico que en el mejor de los casos, se limita a hojear sus títulos y las fotos. Estos sujetos tampoco contrastan noticias de diferentes diarios. La actitud que se desprende de sus respuestas es pasiva y no suelen intervenir en los comentarios que podrían suscitar las noticias leídas. Esta tendencia se va modificando paulatinamente en los niveles educativos siguientes hasta invertirse en los estudiantes de 5º de periodismo. En tal caso, los sujetos de periodismo leen la prensa casi diariamente y se muestran interesados por secciones que no interesaban a los demás grupos (por ejemplo, las secciones de política Internacional o Nacional o las secciones de Opinión). Por el contrario, su interés se aleja de Sucesos o Deportes. Sus estrategias de lectura suelen ser más selectivas, y contrastan las noticias de varios diarios. También es notable su participación en los comentarios que las noticias suscitan.

El hecho de que los periódicos distribuyan los diferentes contenidos que reciben en la redacción en secciones más o menos permanentes, permite organizar la

información en marcos globales más accesibles, a la vez que facilita su representación en la mente del sujeto a modo de esquema mental. De esta manera, los lectores sabemos de una manera general qué información contienen las diferentes secciones, este conocimiento será tanto mayor y más preciso cuanto más frecuente sea la lectura de la prensa. Sin embargo, tanto el número de secciones como los criterios de asignación de los contenidos a éstas no son universales ni objetivos. Por otra parte, no todas las secciones tienen el mismo grado de generalidad y representatividad. Algunas son más específicas y están mejor definidas que otras. Como consecuencia, también en la mente del lector, algunas secciones están mejor categorizadas que otras.

Existe, sin embargo, una estrecha relación entre el conocimiento que sobre la prensa poseen los lectores y la correcta ubicación (según la asignación previa del periódico) de un contenido a una sección determinada. Así, mientras los lectores universitarios mostraron un conocimiento más preciso de los contenidos y de la estructura de la noticia, los alumnos de bachillerato no sólo diseminaron sus respuestas entre secciones más generales, sino que tampoco reconocieron el formato de la noticia. Respecto a las secciones que representan un mayor nivel de dificultad de comprensión, éstas guardan, como era de esperar, una estrecha relación con las secciones menos leídas.

Respecto a la sección de Economía cabe recordar que fue la que menos interés despertó y resultó ser la más votada en el grado de dificultad respecto al resto de las secciones, tal y como apareció en el primer cuestionario. Una explicación de este hecho puede originarse en el tipo de lectores. Se trata de sujetos que no suelen leer prensa (salvo los alumnos de periodismo) y, cuando lo hacen, no le dedican ningún tiempo a los contenidos de Economía. Por este motivo puede justificarse la situación de esta sección frente a otras. Pero si es debido a los lectores y existiendo diferencias importantes entre ellos, ¿cómo se explica que todos los grupos, incluido el de 5º de periodismo, coincidan en señalar la dificultad que les genera comprender los contenidos de Economía? Esta dificultad puede deberse a cómo esos contenidos sean presentados en el periódico. El hecho de que todos los niveles mostrasen resultados parejos muy por debajo del resto de las secciones, hace pensar en los términos en los que los contenidos de esta sección son presentados. Este hecho ha sido reconocido recientemente por algunos periódicos (e.g. véase el Ombudsmán del 12 de septiembre de 1993 en *El País*). En esta publicación se hace mención expresa del abuso de tecnicismos que aparecen en los contenidos de Economía, reservados sólo para una minoría especializada. En este sentido, el artículo de Jesús de la Serna alude a otros colegas que se quejan de estos abusos y recuerda que el libro de Estilo del País señala que, entre los objetivos principales de la información que se publica en los diarios, se encuentra el de hacer comprensible a todos los lectores los contenidos del periódico, aspecto que no siempre parece tenerse en cuenta.

Hechos como estos plantean la necesidad de establecer un vínculo entre «lo nuevo» y «lo dado» del texto, entre la correcta adecuación de los conocimientos del lector y el nivel de conocimientos que exige el texto. Sólo en estos casos, se puede garantizar una perfecta comprensión y asimilación de los contenidos periodísticos.

Por el contrario, un desequilibrio entre el nivel de conocimientos de los que parte el lector y el que demanda el texto puede mermar considerablemente la comprensión final de un artículo periodístico. Este hecho puede explicar, al menos en parte, la dificultad de comprensión que generan algunos artículos y secciones (e.g. Economía) en el lector más común y, especialmente, en lectores jóvenes que inician su andadura en la lectura de la prensa.

Esta dificultad para entender los contenidos periodísticos puede ser una de las causas que también expliquen el escaso interés y motivación de los adolescentes hacia la lectura de la prensa. Puede que incluso haya afectado negativamente a aquellos sujetos que, a pesar de haber participado en experiencias relacionadas con la prensa y la escuela, no hayan mejorado de manera ostensible su interés y sus hábitos lectores relacionados con ella. Otra posible explicación que puede explicar esta participación pasiva de estos alumnos en el aula, alude a la forma de introducir la prensa en el ámbito educativo. En muchos casos, las experiencias en las que estos sujetos han tomado parte se han dirigido fundamentalmente hacia la producción de un periódico y muy poco a potenciar su comprensión y hábito lector. Desde un punto de vista educativo, éste es un aspecto a tener en cuenta, puesto que las actividades que implican la introducción de la prensa en el aula no se rentabilizan como un recurso educativo potente, especialmente en la posible transferencia de conocimientos y generalización de estrategias encaminadas a mejorar la comprensión y el hábito lector de estos alumnos. En realidad, resulta difícil pensar que una noticia no tenga relación con otros contenidos. Una tarea que el docente puede potenciar y que debe ser introducida dentro de las aulas es precisamente la de enseñar e insistir en potenciar su lectura en busca de relaciones con los contenidos impartidos, en facilitar a los alumnos los conocimientos previos necesarios, en el caso de que el alumno o el periódico no las establezca. Una buena opción sería interrelacionarlas con los contenidos curriculares de una o varias disciplinas. Sería incluso recomendable la dedicación de alguna sesión de trabajo al análisis interdisciplinar de las noticias.

CAPÍTULO VII

EFFECTOS DEL TÍTULO Y RESUMEN EN LA COMPRESIÓN DE LA NOTICIA

(Estudios 3 y 4) (*)

José A. León, Ángel Martín y Charo Serrano

7.1. INTRODUCCIÓN

Desde la psicología cognitiva se vienen conociendo de manera cada vez más precisa importantes factores que influyen en la comprensión final del material escrito, como es su estructura organizativa, la presencia de ayudas complementarias, (e.g. Organizadores Previos, señalizaciones, objetivos) o el papel que desempeñan los resúmenes y títulos. Todos estos aspectos han sido ampliamente investigados en textos escolares y científicos. Aunque se han introducido ocasionalmente textos periodísticos en algunos estudios (e.g. Meyer, 1984), no se ha producido hasta fechas recientes un interés por el estudio de la prensa, tanto desde un análisis de su estructura como su repercusión en la comprensión lectora (e.g. Perfetti et al., 1987; van Dijk, 1988a y b).

Precisamente, uno de los campos de la investigación sobre la comprensión de textos que han interesado a psicólogos e investigadores ha sido el de describir los procesos que tienen lugar cuando el lector comprende y resume un texto. Así, cuando comprendemos un pasaje, tendemos a formar una esencia, un núcleo que representa una visión general del texto, lo que denominamos «la macroestructura» (Kintsch y van Dijk, 1978). Una tendencia general que suele asumirse es la de que el resumen suele utilizarse con el fin de resaltar y organizar los contenidos más relevantes del texto. Los resúmenes, aunque su propio concepto es impreciso, gozan de una estimable importancia en textos científicos y de su eficacia en la mejora de la comprensión y recuerdo (Hartley y Trueman, 1983). Aunque existen varias hipótesis sobre cómo interpretar los efectos que el resumen produce en la comprensión y memoria del sujeto, es la teoría macroestructural propuesta por Kintsch y van Dijk (1978) la que quizás goza de más prestigio. Según esta teoría, el resumen facilitaría el recuerdo al operar como «un programa de recuperación». De esta manera, el resumen contribuye a formar una representación condensada y organizada del texto, facilitando la identificación del tema, a la vez que vincula jerárquicamente los contenidos secundarios a las macroproposiciones. Según esta

(*) Nota: Un extracto de este trabajo ha sido publicado en la revista *Infancia y Aprendizaje*. 1996, 74, 83-98.

teoría, el procesamiento correcto de un resumen contribuye, al menos, de dos formas distintas sobre la memoria. Por un lado, tiende a reducir el almacenamiento de la información a las macroproposiciones del texto expresadas en ese resumen y, por otro, la recuperación se vería facilitada por la estructura integrada de esas macroproposiciones ya almacenadas. En este sentido, la estructura organizativa provee de un guión a través de la representación del texto. Una vez activada una proposición activaría, a su vez, las que tiene asociadas. Naturalmente, el almacenamiento y la recuperación de los contenidos macroproposicionales han de verse más beneficiados que el de los microproposicionales, identificados éstos últimos con la información de detalle.

También estos presupuestos de la teoría macroestructural pueden transferirse al estudio de los títulos. Una importante cantidad de trabajos teóricos y empíricos sugiere que la inclusión de títulos o encabezamientos bien contruidos facilita igualmente la comprensión y el buen procesamiento de la información escrita. Buenos ejemplos de este tipo de trabajos se remontan a los años setenta con la importante aportación de Bransford y Johnson (1972), Anderson y Pichert (1978) o Glynn (1978), y en un tiempo más reciente, destacan los trabajos de Loman y Mayer (1983), Lorch y Lorch (1986), Spyridakis y Standal (1987) y Grant (1993). Bien es cierto que la mayor parte de estos trabajos se aplican a textos expositivos, y se interpretan como palabras o frases que anuncian la información relevante que será tratada en el texto. Una característica común a todos estos estudios es la utilización de títulos cuyo breve contenido representa la información esencial, información macroestructural. Se han identificado varias formas en que los títulos pueden facilitar el procesamiento del texto. Una de ellas, quizás la más importante, es la de activar el o los esquemas mentales necesarios para comprender lo leído y dirigir, de este modo, el conocimiento previo del lector (Wilhite, 1989; Holley, 1979, León y Carretero, 1992). Tanto es así, que para algunos autores, la lectura del título previo al contenido del material escrito es esencial para la comprensión del mismo (Grant, 1993). Otra forma relacionada con la anterior, es la que defiende que el título acentúa las relaciones entre conceptos (Kozminski, 1977). Una tercera, más vinculada a la memoria, propone que la lectura previa del título proporciona un contenido señalizado que facilita la recuperación de la información que representa (Brooks y cols., 1983; Hartley y Trueman, 1983; León, 1991b). El título, además, puede proporcionar un interés, una motivación para la lectura de textos especialmente largos y difíciles de comprender (Hvistendahl, 1968; León y Martín, 1993).

El resumen y el título en la prensa

Resulta a veces complicado desmenuzar los distintos componentes que contiene una noticia. En muchos casos sorprende su número. Así y siguiendo un orden de aparición, una noticia suele ir precedida de «varios» títulos. Comienza con un «antetítulo» que viene a ser como un título de segundo orden. Está constituido por una frase con un tipo de letra más pequeño que el título principal y cuya función es la de situar el título en el contexto de la información. Le sigue el «título» propiamente dicho. Este ocupa el lugar más destacado y está realizado con un tipo de letra más

grande. En las noticias de menor importancia es lo único que queda de los componentes de los titulares. Y por último, existe un «subtítulo» cuya función es recoger aspectos complementarios del titular. Suele aparecer con un tamaño de letra superior al del resto del contenido informativo, pero inferior al del título.

También las noticias llevan un «sumario», «entradilla» o «resumen» en el que se recogen los aspectos básicos de toda la información, las respuestas a las preguntas clásicas ante cualquier acontecimiento. Suele ir en el mismo tipo de letra que la noticia pero en negrilla.

Entre otras posibles funciones, el uso de los títulos parece cumplir el papel de destacar y contextualizar la noticia dentro de una organización aparentemente desestructurada de los contenidos del diario. Asimismo, el resumen trata de adelantar parte de esa información, con el fin de que el lector pueda hacerse una idea de lo que trata esa noticia. Aunque existen pequeñas diferencias entre los diarios más importantes del país, todos incluyen en sus noticias al menos un título y un resumen previo. Una cuestión que deseábamos contrastar de manera experimental fue si la presencia previa del título y un resumen inciden en la mejora del recuerdo y comprensión de la noticia. Al estudio de esta cuestión hemos dedicado dos experimentos, que corresponden al tercer y cuarto experimento de este trabajo.

7.2. EVALUACIÓN DEL TÍTULO Y RESUMEN DE UN ARTÍCULO PERIODÍSTICO EN SU VERSIÓN ORIGINAL (ESTUDIO 3)

OBJETIVOS

El principal objetivo de este experimento fue indagar el papel que el título y el resumen previo de una noticia ejercen sobre la comprensión de la misma. Más específicamente, tratamos de explorar si, al igual que ocurre en los textos expositivos, el título o el resumen previo que aparecen en el formato estándar de una noticia, producen mejoras sobre la comprensión y recuerdo de la información leída.

Por otra parte, un segundo objetivo propuesto se dirigía a detectar posibles diferencias en las respuestas de los sujetos pertenecientes a cuatro niveles educativos diferentes. En este sentido, la predicción lógica era esperar una relación directa entre nivel académico y las puntuaciones obtenidas.

MÉTODO

Sujetos

En este estudio participaron un total de 330 sujetos repartidos en cuatro niveles educativos: 117 de 1º de BUP, 68 de 3º de BUP, ambos pertenecientes a dos INB de Madrid; un tercer grupo lo formaron 79 alumnos de 1º de carrera en la Facultad de Psicología de la U.A.M. Un cuarto grupo, estaba formado por 66 alumnos de 5º de periodismo (Facultad de Ciencias de la Información, U.C.M.).

Material

El texto seleccionado para este estudio fue extraído de un artículo periodístico titulado «*Los científicos recurren a la imaginación para apagar los pozos kuwaitíes*», perteneciente a un diario de tirada nacional. El artículo constaba de un título, de un resumen o sumario y de la noticia propiamente dicha que denominamos «Texto Base» (en adelante TB). La longitud total del texto era de 824 palabras, distribuidas de la siguiente manera: 11 palabras para el título, 109 para el resumen y las 704 palabras restantes configuran la noticia o el texto base (TB). Toda la noticia se presentaba por una sola cara. El texto fue escrito simulando un artículo periodístico en el que destacaba el título con letra grande (paso 6) y en negrilla, seguido del resumen en negrilla y de la noticia escrita en tres columnas. La letra del resumen y la noticia eran del mismo tamaño (paso 17).

El análisis de su estructura se realizó según el modelo propuesto por Meyer (1985a y b). Constaba de 10 niveles jerárquicos de los cuales, los cinco primeros correspondían al nivel macroestructural y los restantes al nivel microproposicional. Esta estructura del texto, así como el artículo periodístico pueden localizarse en el anexo 2.

Procedimiento

Dentro del horario escolar y en su propio aula, cada sujeto debía leer un texto que se le asignaba aleatoriamente y que correspondía a una de las cuatro posibles condiciones: 1) La noticia completa, consistente en la presencia del título original, seguida de un resumen previo también original y de la noticia base o información detallada presentada en tres columnas (TB); 2) La noticia base precedida por un resumen previo original (resumen+TB); 3) La noticia base precedida por el título original (título+TB) y 4), sólo se les presentaba el texto base (TB). Tras un máximo de lectura de 15 minutos, todos los sujetos realizaron una tarea de recuerdo libre inmediato. En una segunda sesión, sin aviso previo, se les solicitaba una tarea de recuerdo demorada (una semana después).

Evaluación

De las puntuaciones posibles, nos interesaron aquellas que evaluaban la cantidad y calidad de información que era capaz de recordar cada lector. El procedimiento de evaluación utilizado ha sido una adaptación del elaborado por Meyer (1985a y b), en el que se analiza el recuerdo a través de la estructura proposicional del texto seleccionado. Para ello, se construyó una plantilla en la que se describía dicha estructura (véase anexo 2).

Se computaba una respuesta como «correctamente recordada» basándose en la similitud del contenido semántico entre la expresada en el texto original y la respuesta emitida por el sujeto, independientemente de la forma sintáctica que adoptase ésta. Una vez considerada una idea como «correcta», se clasificaba según la categoría que ocupaba en el texto original, aunque en la respuesta del sujeto

estuviese situada en otro lugar diferente. Las ausencias y errores en los protocolos de recuerdo se omitieron. Por el contrario, se tuvo en cuenta el lenguaje propio del lector, términos sinónimos, analogías o paráfrasis (en el caso de lectores más avezados), considerándose válidas en el caso de que mantuviesen el significado y las relaciones estructurales del contenido original.

Los datos finales de cada sujeto se agruparon en torno a tres índices cuantitativos:

- Número de relaciones retóricas básicas (*puntuaciones «R»*). Estas relaciones son las responsables de la coherencia interna que se establece entre las ideas del texto. A través de este índice se registraban las principales relaciones entre las ideas principales situadas en los niveles macroestructural y superestructural del texto. Incluimos un total de 16 relaciones, distribuidas en cinco grupos: relaciones ligadas a un problema y solución, relaciones causales (antecedente-consecuente), comparaciones, descripciones y colecciones.
- Número de ideas principales (*puntuaciones «M»*). Con esta puntuación registrábamos el número de ideas pertenecientes a la macroestructura del texto. Este pasaje incluía un máximo de 60.
- Número de ideas de detalle (*puntuaciones «m»*). Situadas en los niveles más bajos de la estructura jerárquica del texto, las ideas registradas bajo este índice representan la microestructura del texto, las ideas secundarias y de detalle. El pasaje seleccionado incluía 67.

Los protocolos de recuerdo fueron analizados por dos grupos de evaluadores previamente entrenados. El criterio seleccionado para evaluar el grado de acuerdo entre los dos evaluadores fue el coeficiente Kappa de Cohen (k). Dicho coeficiente fluctuó entre $K=0,71$ y $k=0,87$, ambos valores situados entre los niveles más altos de la escala.

Diseño

Se aplicó un diseño factorial mixto $4 \times 4 \times 2$, con dos factores intergrupos (grupo y condición) y uno intragrupo (tarea de recuerdo libre). Se realizaron tres Anovas correspondientes a tres variables dependientes (puntuaciones R, M y m) descritas en el anterior apartado. Los contrastes de medias se han realizado siguiendo el método según Scheffé.

RESULTADOS

a) Evaluación de las Relaciones Lógicas (Puntuaciones R)

Con esta puntuación tratábamos de medir la habilidad de los sujetos para recordar las relaciones lógicas entre las principales ideas del texto. Estas relaciones se hacen necesarias para darlas coherencia. Hemos tenido en cuenta sólo aquellas que afectan a los contenidos relevantes, resultando un total de 16 (véase anexo 2).

En relación a la variable GRUPO, los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre los grupos seleccionados, $F(227,21)=38,95$ ($p<0,001$). Como puede observarse en el gráfico 7.1, los grupos universitarios obtienen puntuaciones significativamente superiores a las obtenidas en los grupos de bachillerato ($p<0,001$) en la tarea de recuerdo inmediato. Por otra parte, este comportamiento se mantiene en la tarea de recuerdo demorada, aunque sensiblemente inferior, siendo significativas las diferencias entre 1º de psicología sobre los grupos de bachillerato ($p<0,01$, para 1º BUP y $p<0,05$, para 3º BUP) y la de 5º de periodismo sobre 1º de BUP ($p<0,05$).

Respecto a la segunda variable, TIPO DE PRESENTACIÓN DE LA NOTICIA, y tal y como se muestra en el gráfico 7.2, no se observan diferencias significativas, $F(0,87)=0,15$ ($p=0,930$). Esta ausencia de significación entre las distintas condiciones presentadas, sucede tanto tomando los datos de todos los grupos, como dentro de cada grupo. A este respecto cabe señalar que en ningún caso las diferentes presentaciones de la noticia han causado, respecto a las puntuaciones R, un efecto de interés. En otras palabras, la noticia, independientemente de cómo sea presentada, ya sea con el título o con el resumen previo, no produce mejoras en el recuerdo de las principales relaciones lógicas.

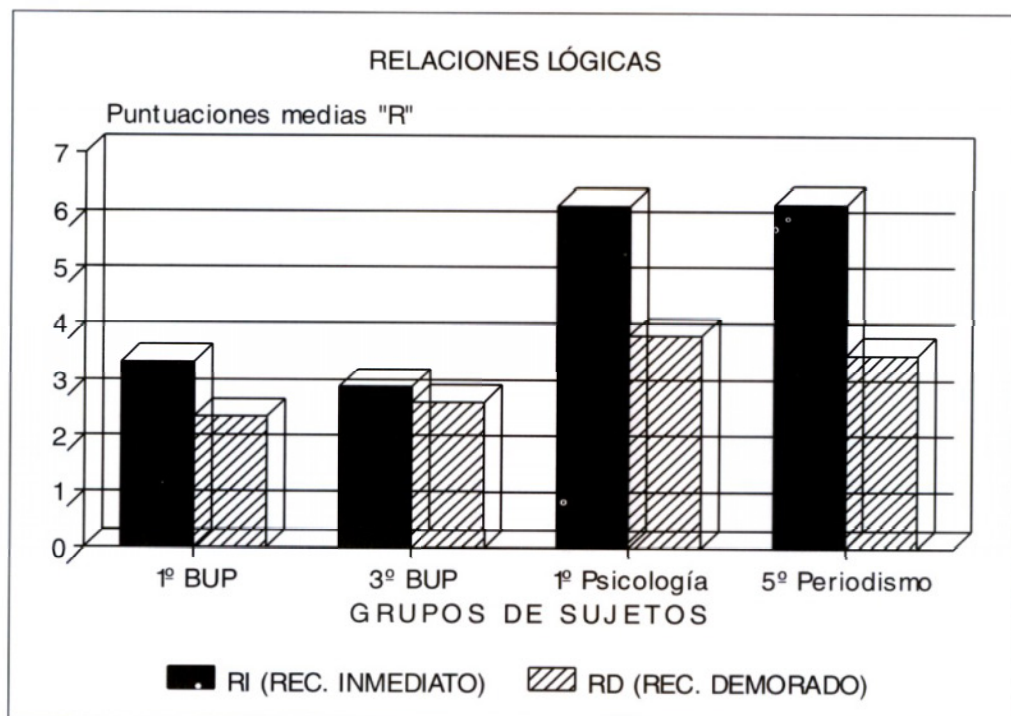


GRÁFICO 7.1

Medias obtenidas en las puntuaciones R (Relaciones Lógicas) en cada uno de los grupos estudiados (1º y 3º de BUP, 1º de Psicología y 5º de periodismo) y en cada una de las tareas de recuerdo libre (Inmediata, Demorada).

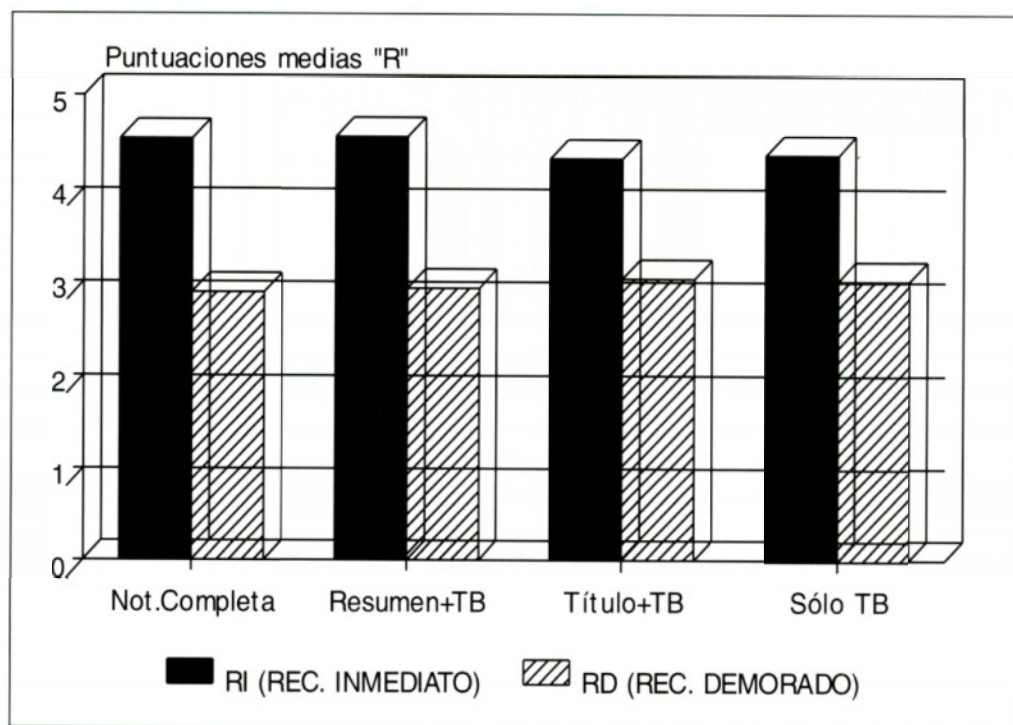


GRÁFICO 7.2

Medias obtenidas en las puntuaciones R (Relaciones Lógicas) en cada una de las condiciones o tipos de presentación de la noticia (Not. Completa, Res+TB, Título+TB, Sólo TB) y en cada una de las tareas de recuerdo libre (Inmediata, Demorada).

Como era esperable, se han producido diferencias significativas en la variable Recuerdo entre las tareas de recuerdo libre inmediata y demorada, $F(373,68)=160,52$ ($p<0,001$). Sin embargo, el distinto comportamiento de los grupos en cada una de las tareas de recuerdo ha producido una interacción significativa entre estos dos factores, $F(44,98)=19,32$ ($p<0,001$). Como puede observarse en el gráfico 7.1, las diferencias entre las dos tareas en los grupos universitarios son mayores que las obtenidas en los grupos de bachillerato, especialmente en el grupo de 3º de BUP. Este efecto parece lógico si tenemos en cuenta el propio funcionamiento de la memoria humana. En la medida que recordamos una mayor cantidad de información en un primer momento, es también mayor la pérdida de información ante una tarea de recuerdo demorada. En cualquier caso, y como ya hemos descrito, la cantidad de información resultante en la tarea demorada de los sujetos universitarios sigue siendo significativamente superior a la obtenida por los estudiantes de bachillerato.

b) Evaluación de la Macroestructura del texto (Puntuaciones M)

A través de esta puntuación «M», tratábamos de evaluar la cantidad de ideas

principales del texto que cada uno de los sujetos de los grupos estudiados retenía en cada una de las pruebas de recuerdo.

En relación a la variable GRUPO, los resultados obtenidos, al igual que en el caso anterior, muestran claras diferencias entre los grupos estudiados, $F(1956,93)=39,88$ ($p<0,001$). Tal y como se expresa en el gráfico 7.3, los grupos universitarios obtienen puntuaciones significativamente superiores a las obtenidas en los grupos de bachillerato en la tarea de recuerdo inmediata ($p<0,001$). Sin embargo, en la tarea de recuerdo demorada, sólo el grupo de psicología mantiene diferencias significativas con el resto de los grupos ($p<0,001$, respecto a 3º de BUP, y $p<0,05$, respecto a 1º de BUP y 5º de periodismo). Ha sido en esta tarea donde se han producido fuertes pérdidas de la información en los grupos de 3º de BUP y de 5º de periodismo, lo que explica la interacción significativa entre los factores Grupo y Recuerdo, $F(351,39)=35,01$ ($p<0,001$). Por otra parte y en relación con la variable RECUERDO, también se detectan diferencias significativas entre las dos tareas de memoria, $F(2817,61)=280,76$ ($p<0,001$).

Respecto a la variable TIPO DE PRESENTACIÓN DE LA NOTICIA, y tal y como se muestra en el gráfico 7.4, no se observan diferencias significativas, $F(23,47)=0,47$ ($p=0,704$). Al igual que ocurría en las relaciones lógicas, no existen diferencias entre

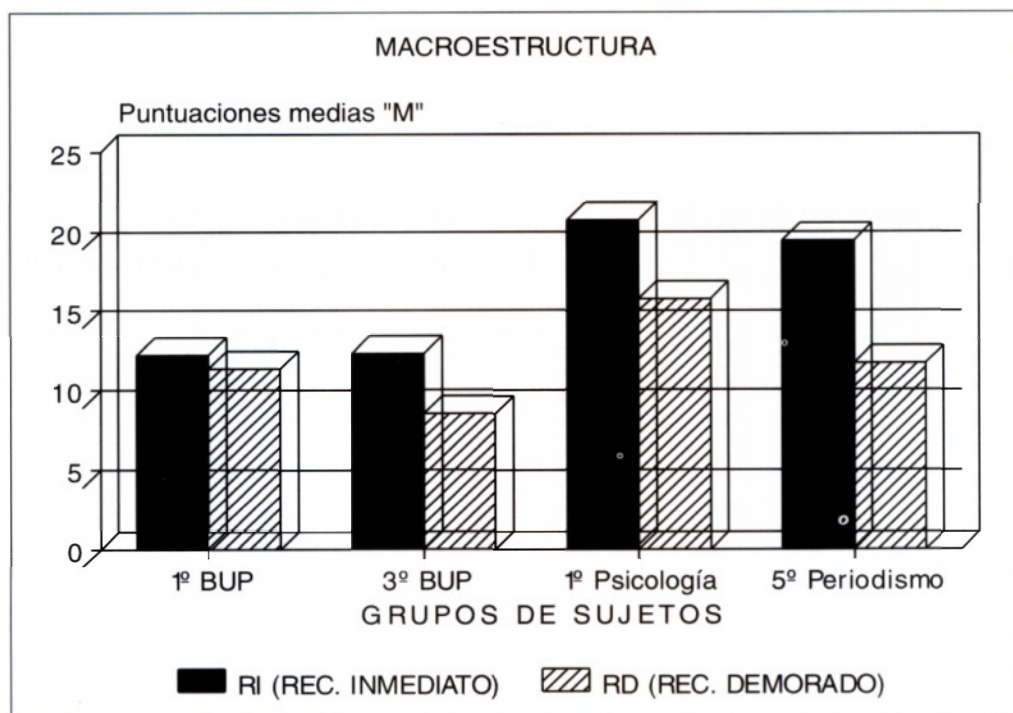


GRÁFICO 7.3

Medias obtenidas en las puntuaciones M (Macroestructura) en cada uno de los grupos estudiados (1º y 3º de BUP, 1º de Psicología y 5º de Periodismo) y en cada una de las tareas de recuerdo libre (Inmediata, Demorada).

las distintas condiciones presentadas, tanto si las evaluamos entre los grupos o dentro de cada grupo. Este resultado vuelve a confirmar que la noticia, independientemente de como sea presentada, ya sea con el título y con el resumen previo, no produce mejoras en el recuerdo de las ideas principales o macroestructura.

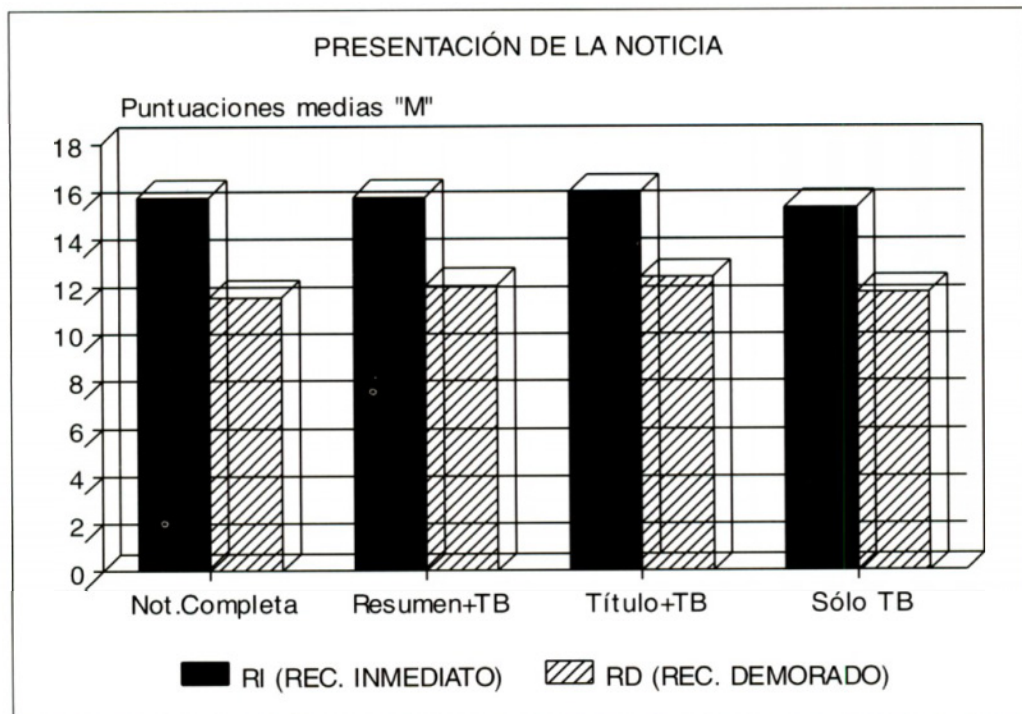


GRÁFICO 7.4

Medias obtenidas en las puntuaciones M (Macroestructura) en cada una de las condiciones o tipos de presentación de la noticia (Not. Completa, Res+TB, Título+TB, Sólo TB) y en cada una de las tareas de recuerdo libre (Inmediata, Demorada).

c) Evaluación de la Microestructura del Texto (Puntuaciones m)

Con la evaluación de esta puntuación «m», tratábamos de medir la cantidad de ideas secundarias del texto que cada uno de los sujetos estudiados expresaba explícitamente en sus protocolos de recuerdo.

Respecto a la variable GRUPO, los resultados obtenidos, al igual que en los casos anteriores, reflejan diferencias entre los grupos, $F(479,95)=31,39$ ($p<0,001$). Pero estos datos no son acordes con los esperados, en el sentido que los lectores más avezados no suelen interesarse por las ideas secundarias a las que representan estas puntuaciones. Así y como se refleja en el gráfico 7.5, son los sujetos del grupo de 1º de psicología los que obtienen puntuaciones significativamente superiores a las alcanzadas por los sujetos de los grupos de bachillerato ($p<0,05$), aunque éstas sólo se producen en la tarea de recuerdo inmediata. Este hecho, junto a la mayor pérdida de información en la tarea de recuerdo demorada en los grupos de 3º de

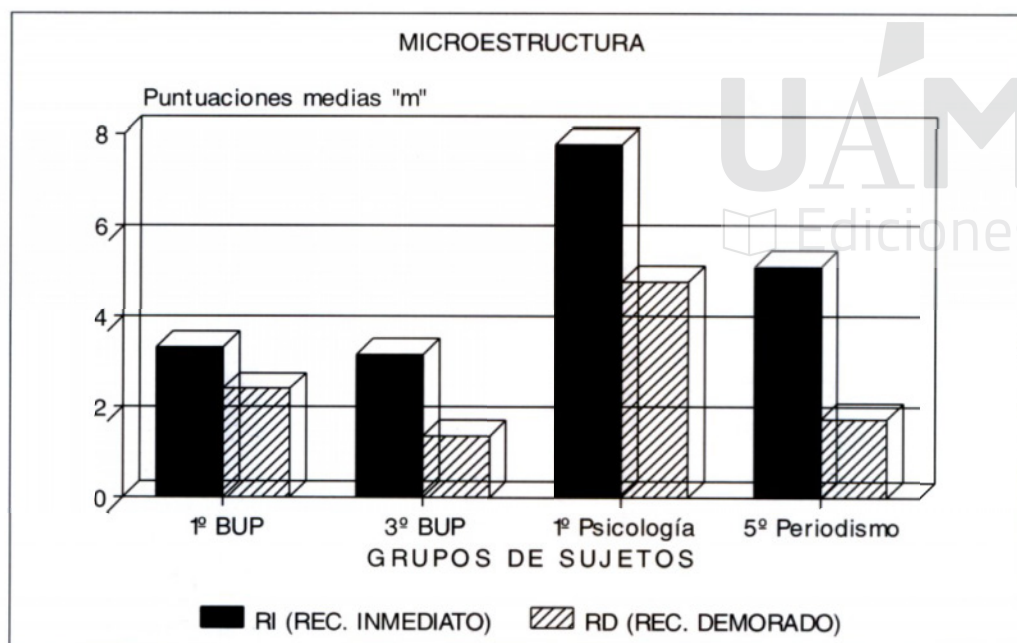


GRÁFICO 7.5

Medias obtenidas en las puntuaciones m (Microestructura) en cada uno de los grupos estudiados (1º y 3º de BUP, 1º de Psicología y 5º de Periodismo) y en cada una de las tareas de recuerdo libre (Inmediata, Demorada).

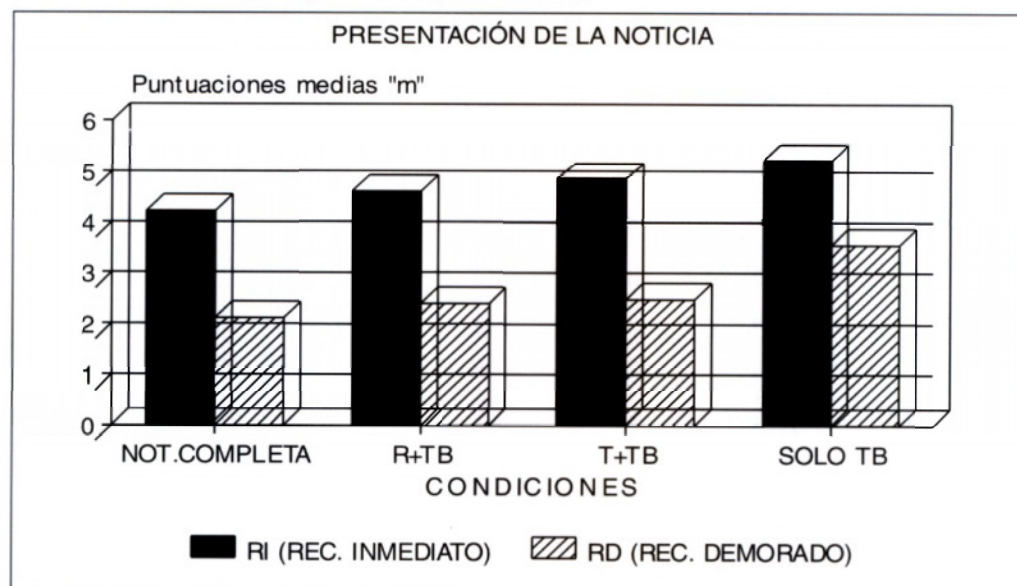


GRÁFICO 7.6

Medias obtenidas en las puntuaciones m (Microestructura) en cada una de las condiciones o tipos de presentación de la noticia (Not. Completa, Res+TB, Título+TB, Sólo TB) y en cada una de las tareas de recuerdo libre (Inmediata, Demorada).

BUP y 5º de periodismo, produce una nueva interacción entre los factores Grupo y Recuerdo, $F(54,72) = 10,54$ ($p < 0,001$). En relación con la variable RECUERDO, también se detectan diferencias significativas entre las dos tareas de memoria, $F(783,17) = 150,79$ ($p < 0,001$).

En relación a la variable TIPO DE PRESENTACIÓN DE LA NOTICIA, no se observan diferencias significativas, $F(26,02) = 1,70$ ($p < 0,167$) (véase gráfico 7.6). Tampoco en este caso existen diferencias entre las distintas condiciones presentadas si las evaluamos entre los grupos, dentro de cada grupo y en cada una de las tareas de recuerdo. Este resultado era esperable, ya que en el caso de que el resumen o el título produjesen alguna mejora en la comprensión de la noticia, ésta redundaría de manera exclusiva en la macroestructura y en las relaciones lógicas. En este caso, también sabemos que el título y el resumen original de la noticia tampoco mejora el recuerdo de la información microestructural.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación han sido dispares. Por un lado y según lo esperado, hemos detectado importantes diferencias en la información retenida entre los grupos de lectores, siendo superior la de los grupos universitarios. También y referente a las tareas de recuerdo libre, la cantidad de información que los sujetos retuvieron en la tarea inmediata se ha mostrado netamente superior a la que recordaron en la tarea demorada. En ambos casos, estos datos corroboran los obtenidos en estudios anteriores (e.g. Meyer y cols., 1989; León, 1991a y b; León y Carretero, 1992; León et al., 1992). Por otro lado, los resultados alcanzados en la variable «Tipo de Presentación de la Noticia», son claramente opuestos a lo esperado. En este sentido, la posible influencia que el título y resumen de la noticia podrían haber ejercido en el recuerdo de los sujetos estudiados se ha diluido completamente, ya que no se aprecian diferencias significativas entre las distintas condiciones experimentales estudiadas. Esta ausencia de significación entre las condiciones experimentales se observa tanto tomando los datos de los grupos conjuntamente como de manera aislada, esto es, analizando los datos grupo a grupo. Este hecho, además, se constata repetidamente en todas las medidas realizadas, especialmente en las relaciones lógicas y en la información macroestructural.

Con estos resultados podríamos concluir que la lectura previa del título y/o resumen de una noticia como la que hemos seleccionado, no implica necesariamente una mejora en la retención y comprensión de su contenido en la mente del lector. Más bien y desde el punto de vista de la teoría macroestructural, el título y el resumen resultan estériles a la hora de facilitar y organizar mejor la información leída en la memoria. Sin embargo, antes de emitir un veredicto final, convendría analizar las posibles causas de este resultado, máxime si tenemos en cuenta la contundencia de los resultados obtenidos en nuestro estudio y la no coincidencia con los datos de otras investigaciones que se han centrado en el estudio de otros tipos de textos. Varias causas pueden haber influido. Una primera hace referencia a los sujetos seleccionados en este estudio (adolescentes y jóvenes). Una segunda a la metodología utilizada. Por último, una tercera hace referencia a la propia estructura de la noticia. Veremos brevemente cada una de estas posibles explicaciones.

Respecto a los sujetos seleccionados para estas pruebas, cabe pensar que no eran los adecuados, por ser en su mayoría, sujetos que leen poco la prensa. Sin embargo, este hecho se tuvo en cuenta en la selección de los grupos, no en vano se implican grupos tan diferentes como 1º de BUP y 5º de periodismo, siendo estos últimos sujetos que sí leen habitualmente la prensa y que tienen en su mayoría, una opinión formada de ésta y de las noticias. Tal es así, que se han detectado entre los grupos diferencias importantes en las variables estudiadas, como consecuencia del uso de sus conocimientos previos y estrategias lectoras. Así, las diferencias detectadas en las tareas de recuerdo respecto a la cantidad y tipo de información recordada, nos sugieren que los lectores de los distintos grupos estudiados aplican diferentes estrategias de comprensión. Mientras los universitarios aplican estrategias dirigidas a detectar y organizar la información relevante y es así como queda asimilada (recuerdo demorado), los sujetos de 1º de BUP no suelen discriminar la información relevante de la no relevante e incluso, cuando se les pregunta una semana después sobre lo aprendido, optan por recuperar la información menos relevante. Existe a este respecto, alguna confirmación empírica de este hecho en otros estudios previos (e.g. León, 1992). Por otra parte, el hecho de que en el grupo de periodismo tampoco se detectasen diferencias entre las condiciones de la presentación de la noticia, aleja sospechas sobre la elección de los grupos.

En relación a la metodología utilizada, cabe pensar en algunas deficiencias. En este sentido, un error en la elección de las medidas o en la codificación de las respuestas de los sujetos podrían ser causas que explicaran esta ausencia de significación. Sin embargo, las medidas seleccionadas en este trabajo, así como el análisis realizado sobre la estructura del contenido, han sido aplicadas con éxito en un importante número de investigaciones que han incluido, entre diferentes textos, artículos periodísticos (e.g. Kintsch y Keenan, 1973, Meyer, 1975, 1985b; Meyer y cols., 1989; León, 1989, 1991b y c, León y Carretero, 1992). Por otra parte, los criterios de evaluación de las respuestas han sido muy rigurosos, hasta el punto de repetir completamente la evaluación de todos los protocolos de recuerdo por diferentes evaluadores, obteniendo idénticos resultados.

Una tercera posibilidad en la búsqueda de posibles explicaciones alude a las características propias de la prensa. Puede que las diferencias entre textos científicos y la prensa sean aún más grandes de lo que puede parecer a simple vista y estas posibles diferencias puedan reflejarse en el uso y función del título y resumen. Como consecuencia, los objetivos y recursos para llevarlos a cabo pueden ser también muy diferentes. Así, mientras que en un texto científico el título tiende a ser la «superestructura» del contenido al que precede y el resumen su «macroestructura», los títulos de los diarios obedecen más a una eficacia medida en términos de sugerencia y llamadas de atención que no siempre son correctamente comprendidas (Gomis, 1991; Perfetti y cols., 1987). Para ello, los autores de títulos y/o resúmenes de las noticias pueden recurrir a aspectos o contenidos de la microestructura para destacar una anécdota. El título, además, está destinado a atraer, a llamar la atención del lector sobre una información o un artículo, señalándole de manera no siempre objetiva y a veces espectacular el tema tratado. Se recurre frecuentemente a técnicas que tienen que ver con una «veracidad aparen-

te» como la entrevista o a la retórica de la «facticidad» (Tuchman, 1978; Almeida, 1992). En algunos casos, el titular de la noticia es puramente tipográfico, es decir, simplemente se trata de establecer un contraste físico entre el titular y el texto que cubre. En otros casos su valoración se debe a cuestiones de espacio. En este sentido, el titular se convierte frecuentemente en un mensaje telegráfico en donde se omiten palabras que cumplen importantes funciones gramaticales.

Esta disparidad de criterios en la elección del título y del resumen nos lleva a concluir que, el formato de la noticia que usualmente se utiliza en un periódico de tirada nacional (título, resumen previo seguido de la noticia base) no tiene, por tanto, la necesidad de seguir los cánones de la teoría macroestructural. Por este motivo, puede pensarse que tanto el título como el resumen no cumplen los mismos objetivos que en los libros de textos. Más que adelantar una información resumida y centrada de la noticia base, más explícita, trata de presentar algún aspecto más polémico o llamativo.

Volviendo ahora nuestra atención al artículo seleccionado, detectamos que su título «Los científicos recurren a la imaginación para apagar los pozos kuwaitíes» no es correcto desde un punto de vista macroestructural. Aunque resume parte del tema central del discurso, es decir, la necesidad de apagar los pozos kuwaitíes (el lector debe inferir que se trata de pozos «petrolíferos»), incluye a los científicos y a su imaginación como si el texto se dedicase por completo a ellos. Sin embargo, una vez leída la noticia, los científicos sólo ocupan un papel secundario y se cita a otros personajes más importantes que aparecen en el resumen y en el Texto Base, como es el caso de algunos representantes kuwaitíes o los empresarios dispuestos a invertir y rentabilizar su inversión. Con todo y aunque el título resultaba sugerente, no representaba fielmente la superestructura de la noticia. Por otra parte y en relación al resumen (véase en el anexo 2), el periodista optó por reflejar el interés de los representantes kuwaitíes por buscar soluciones y por citar textualmente la opinión de uno de ellos, ofreciendo cifras sobre el número de pozos que arden dando una apariencia de «veracidad». Recurre al uso de una retórica de la «facticidad» antes que extraer la macroestructura del artículo completo. Si esto fuese así, esto es, que el título y resumen en este artículo no se orientaran desde una perspectiva macroestructuralista, podría encontrarse una posible explicación a la ausencia de significación de la variable Presentación de la Noticia. Cabe pensar entonces que, si intencionadamente modificásemos el título y el resumen siguiendo un criterio macroestructural y lo comparásemos con el anterior, podríamos atribuir las diferencias, en el caso de que existiesen, a la disparidad de criterios utilizados en cada caso. Este aspecto es sobre lo que versará el siguiente estudio.

7.3. EVALUACIÓN DEL TÍTULO Y RESUMEN DE UN ARTÍCULO PERIODÍSTICO EN VERSIÓN MODIFICADA (ESTUDIO 4)

OBJETIVOS

Al igual que la investigación anterior, el principal objetivo de este experimento fue indagar el papel que el título y resumen previo de una noticia ejercían sobre la

comprensión de la misma. Pero, en este caso, elaboramos un segundo título y resumen sobre la misma noticia seleccionada en el experimento anterior, siguiendo un criterio macroestructural utilizado en textos científicos. Por tanto, el presente trabajo se centró en la contrastación que los dos títulos y resúmenes previos de la misma noticia, los originales y los modificados, podrían ejercer sobre la comprensión y recuerdo de la noticia leída por los sujetos seleccionados.

MÉTODO

Sujetos

Puesto que en el anterior estudio todos los grupos de sujetos mostraron un comportamiento similar respecto a la presentación de la noticia, no resultaba necesario introducir de nuevo tantos sujetos y niveles educativos diferentes. Por ese motivo, en este estudio sólo participaron 98 sujetos, todos ellos alumnos de 1º de carrera en la Facultad de Psicología de la U.A.M.

Material

El texto seleccionado para este estudio fue exactamente el mismo artículo periodístico del experimento anterior. Pero en este caso, introdujimos otro nuevo título y resumen, siguiendo un criterio macroestructural. Así, en este caso, contábamos con la noticia base original (TB) y con dos títulos y resúmenes diferentes. Se puso especial énfasis en que tanto los dos títulos como los dos resúmenes tuviesen una longitud y presentación similar. En todas las condiciones el texto se presentaba por una sola cara.

También el análisis de su estructura se realizó según el modelo propuesto por Meyer (1985a y b) y constaba de los 10 niveles jerárquicos ya descritos. La estructura del texto, así como el artículo periodístico en sus dos versiones pueden localizarse en el anexo 2.

Procedimiento

Dentro del horario escolar y en su propio aula, cada sujeto leía una versión del texto que le había sido asignada aleatoriamente. Dicha versión correspondía a una de las cinco condiciones siguientes: 1) La noticia completa modificada, consistente en la presencia del título modificado, seguida de un resumen previo también modificado y de la noticia base original (Not. completa); 2) La noticia base precedida por un resumen previo modificado (resumen+TB); 3) La noticia base precedida por el título también modificado (título+TB); 4), Sólo se les presentaba el texto base original (TB); y 5), La noticia original completa, consistente en la presencia del título original, seguida de un resumen previo original y de la noticia base también original (Original Completa). Tras un máximo de lectura de 15 minutos, todos los sujetos realizaron una tarea de recuerdo libre inmediata. En una segunda sesión y sin aviso previo, se les solicitaba una tarea de recuerdo demorada (una semana después).

Evaluación

Los criterios de evaluación han sido exactamente los mismos que los del experimento anterior. Así, el procedimiento de evaluación utilizado fue siguiendo el propuesto por Meyer (1985a y b). Además de los índices del trabajo anterior, hemos introducido un cuarto índice cuantitativo. En total son los siguientes:

- Número de relaciones retóricas básicas (*puntuaciones «R»*). Estas relaciones son las responsables de la coherencia interna que se establecen entre las ideas del texto. A través de este índice se registraban las principales relaciones entre las ideas principales situadas en los niveles macroestructural y superestructural del texto. Incluimos un total de 16 relaciones, distribuidas en cinco grupos: relaciones ligadas a un problema y solución, relaciones causales (antecedente-consecuente), comparaciones, descripciones y colecciones.
- Número de ideas principales (*puntuaciones «M»*). Con esta puntuación registrábamos el número de ideas pertenecientes a la macroestructura del texto. Este pasaje incluía un máximo de 60.
- Número de ideas de detalle (*puntuaciones «m»*). Situadas en los niveles más bajos de la estructura jerárquica del texto, las ideas registradas bajo este índice representan la microestructura del texto, las ideas secundarias y de detalle. El pasaje seleccionado incluía 67.
- Número Total de ideas (*puntuaciones «T»*). Esta puntuación recoge la suma de todas las anteriores.

Los protocolos de recuerdo fueron analizados por dos grupos de evaluadores previamente entrenados. El criterio seleccionado para evaluar el grado de acuerdo entre los dos evaluadores fue el coeficiente Kappa de Cohen (k), cuyo valor fue de $K=0,83$.

Diseño

Se aplicó un diseño factorial mixto 5x2, con un factor intersujeto (tipo de presentación de la noticia) y uno intrasujeto (tarea de recuerdo libre). Se realizaron cuatro Anovas correspondientes a cada una de las cuatro variables dependientes (puntuaciones R, M, m y T), ya descritas en el anterior apartado. Los contrastes de medias se han realizado siguiendo el método según Tukey.

RESULTADOS

Iniciaremos la exposición de los resultados con los datos más globales, esto es, las puntuaciones «T». Seguiremos posteriormente con las puntuaciones R, M y m.

a) Evaluación de las Puntuaciones Totales (Puntuaciones T)

Esta puntuación recoge el total de la suma de las puntuaciones parciales (R, M y m). Realizado el Anova, se detectan diferencias significativas en cada uno de los

factores estudiados. Así, para la variable TIPO DE PRESENTACIÓN DE LA NOTICIA, los resultados arrojan diferencias significativas, $F(311,39) = 2,54$ ($p < 0,05$). Estas diferencias se establecen entre la lectura de la versión completa modificada (condición 1) y la lectura del Texto Base (condición 4) ($p < 0,05$) e, incluso, con la lectura de la versión original completa (condición 5) ($p < 0,05$), respecto a la tarea de recuerdo inmediata. Las diferencias entre las dos versiones completas también se mantienen en la tarea de recuerdo demorada.

Como puede observarse en el gráfico 7.7, la noticia modificada ha sido la que mejores resultados ha obtenido, seguida del resumen y del título modificados (condiciones 2 y 3). En este sentido, podemos afirmar que las modificaciones realizadas en el título y resumen producen mejoras importantes en el recuerdo de los lectores seleccionados. Por el contrario, la versión original no produce mejora alguna, sino que se equipara en sus efectos a los obtenidos en la condición 4, en la que sólo se presentaba la noticia propiamente dicha (TB).

También y como se esperaba, se han producido diferencias en el segundo factor estudiado, RECUERDO, $F(1054,41) = 35,59$ ($p < 0,001$). En este sentido y tomando todas las puntuaciones conjuntamente, la tarea de recuerdo inmediata resulta netamente superior a la demorada.

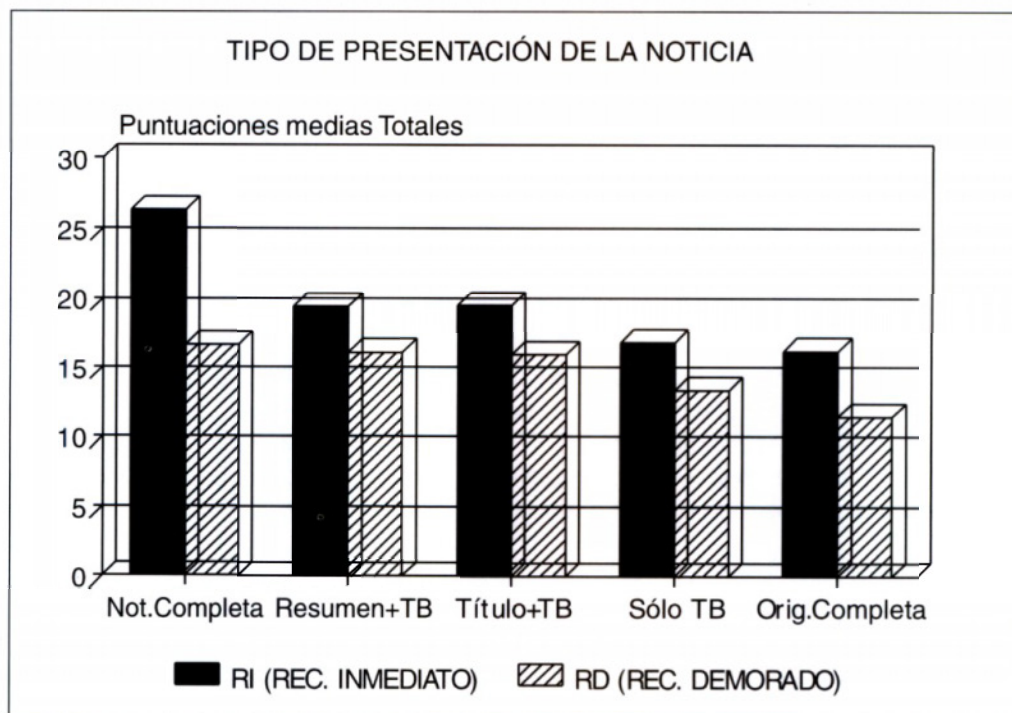


GRÁFICO 7.7

Medias obtenidas en las puntuaciones T (Totales) en cada una de los tipos de presentación de la noticia (Not. Completa, Res+TB, Título+TB, Sólo TB y Original Completa) y en cada una de las tareas de recuerdo libre (Inmediata, Demorada).

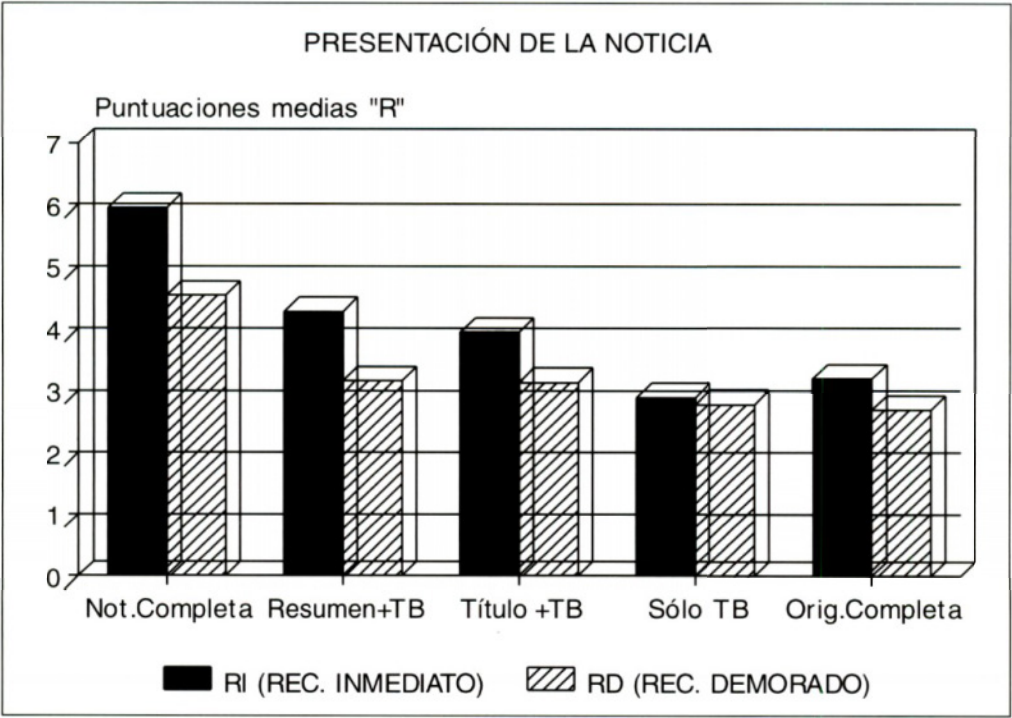


GRÁFICO 7.8

Medias obtenidas en las puntuaciones R (Relaciones Lógicas) en cada una de las condiciones o tipos de presentación de la noticia (Not. Completa, Res+TB, Título+TB, Sólo TB y Original Completa) y en cada una de las tareas de recuerdo libre (Inmediata, Demorada).

TABLA 7.1

Contraste de medias correspondiente a las puntuaciones R. Se relacionan los valores de la variable TIPO DE PRESENTACIÓN (Not. Completa Modificada= NCM, Res+TB, Ti+TB, TB y Ori. Completa= OC) y en cada TAREA DE RECUERDO. El nivel de significación ha sido hallado siguiendo el procedimiento de Tukey (*= $p<.05$; **= $p<.01$; *= $p<0.001$)**

	TAREA DE RECUERDO LIBRE INMEDIATA				TAREA DE RECUERDO LIBRE DEMORADA			
	Re+TB	Ti+TB	TB	OC	Re+TB	Ti+TB	TB	OC
NCM		**	***	***			*	*
R+TB			**	*				
T+TB			*					

b) *Evaluación de las Relaciones Lógicas* (Puntuaciones R)

Respecto a la variable TIPO DE PRESENTACIÓN DE LA NOTICIA, y tal y como se muestra en el gráfico 7.8, se observan diferencias significativas en estas puntuaciones, $F(34,05) = 9,34$ ($p < 0,001$). El contraste de medias realizado (véase tabla 7.1), revela diferencias significativas entre la versión completa modificada (condición 1) y la original (condición 5) en las dos tareas de recuerdo. También la presentación del resumen modificado mejora significativamente frente a la versión original.

Como era esperable, se han producido diferencias significativas en la variable RECUERDO entre las tareas de recuerdo libre inmediata y demorada, $F(26,73) = 18,22$ ($p < 0,001$).

c) *Evaluación de la Macroestructura del Texto* (Puntuaciones M)

A través de esta puntuación «M», tratábamos de evaluar la cantidad de ideas principales del texto que cada uno de los sujetos retenía en cada una de las pruebas de recuerdo.

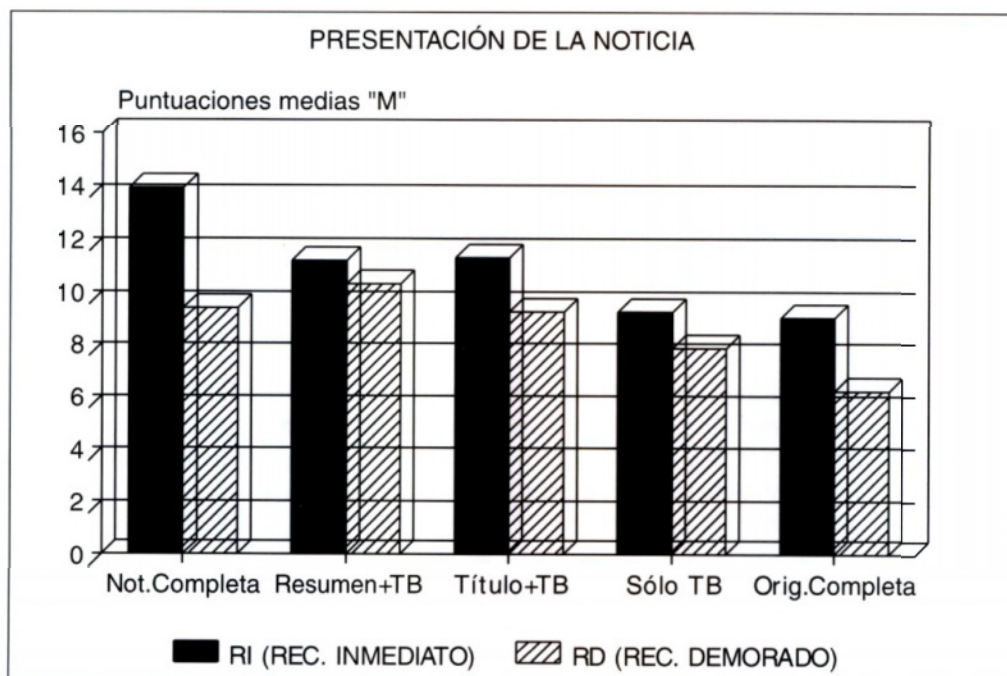


GRÁFICO 7.9

Medias obtenidas en las puntuaciones M (Macroestructura) en cada una de las condiciones o tipos de presentación de la noticia (Not. Completa, Res+TB, Título+TB, Sólo TB y Original Completa) y en cada una de las tareas de recuerdo libre (Inmediata, Demorada).

Respecto a la variable TIPO DE PRESENTACIÓN DE LA NOTICIA, y tal y como se muestra en el gráfico 7.9, no se observan diferencias significativas, $F(94,66) = 2,34$ ($p=0,062$). Así, tal y como puede observarse en el gráfico 7.9, las condiciones que implican el título y el resumen modificados son las que mejores puntuaciones han obtenido, aunque no llegan a ser significativas. Por su parte, la lectura de la noticia original completa (condición 5), obtiene una puntuación muy similar a la condición 4, en la que sólo se presentaba el texto base (TB).

Al igual que en los casos anteriores, la variable RECUERDO se han producido diferencias significativas entre la tarea de recuerdo libre inmediata y demorada, $F(235,54) = 28,28$ ($p<0,001$).

d) *Evaluación de la Microestructura del Texto (Puntuaciones m)*

Con la evaluación de esta puntuación «m», tratábamos de medir la cantidad de ideas secundarias del texto que cada uno de los sujetos estudiados expresaba explícitamente en sus protocolos de recuerdo.

En relación a la variable TIPO DE PRESENTACIÓN DE LA NOTICIA, no se observan diferencias significativas, $F(5,98) = 0,37$ ($p=0,833$) (véase gráfico 7.10).

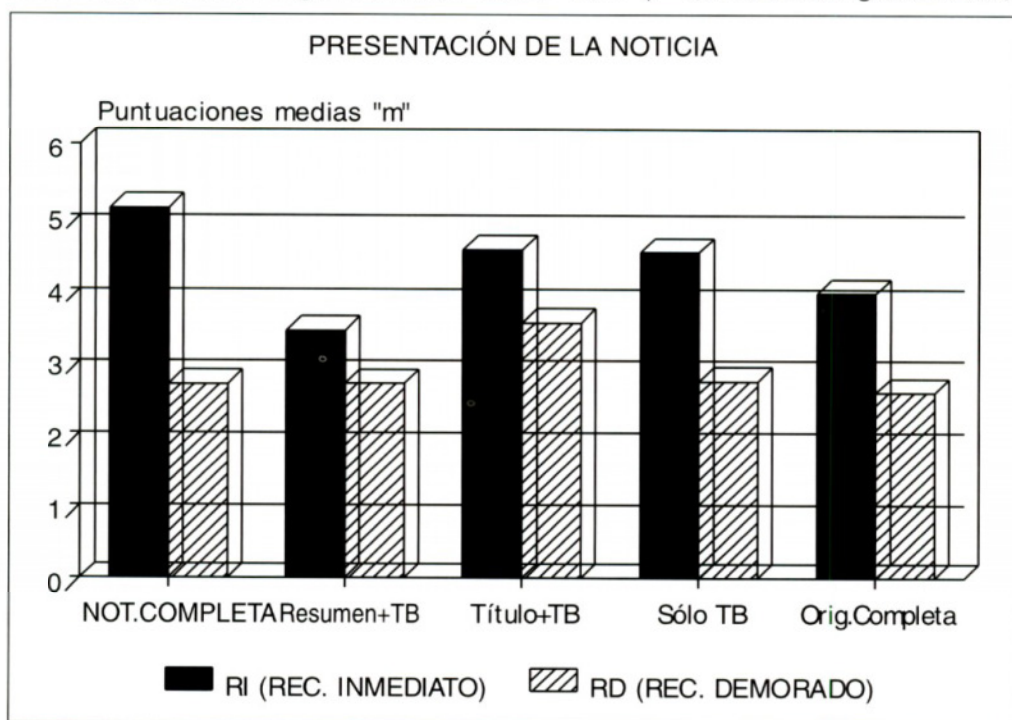


GRÁFICO 7.10

Medias obtenidas en las puntuaciones m (Microestructura) en cada una de las condiciones o tipos de presentación de la noticia (Not. Completa, Res+TB, Título+TB, Sólo TB y Original completa) y en cada una de las tareas de recuerdo libre (Inmediata, Demorada).

Tampoco en este caso existen diferencias entre las distintas condiciones presentadas. Este resultado era esperable, ya que en el caso de que el resumen o el título produjesen alguna mejora en la comprensión de la noticia, debería redundar de manera exclusiva en la macroestructura y en las relaciones lógicas.

Como en todos los casos anteriores, la tarea de recuerdo libre inmediata se ha mostrado significativamente superior a la tarea de recuerdo libre demorada, tal y como revela el Anova realizado en la variable RECUERDO, $F(92,15) = 16,44$ ($p < 0,001$).

7.4. DISCUSIÓN GENERAL

Iniciábamos este estudio con el objetivo de contrastar dos títulos y dos resúmenes previos de la misma noticia, respecto a su influencia en la comprensión y recuerdo de la información leída por los sujetos seleccionados. Según los resultados obtenidos, la lectura del título y/o resumen de la noticia en su versión modificada, es decir, en la versión que adoptó un criterio macroestructural, produjo una mejora en la retención y comprensión de la noticia. Por el contrario, el título y resumen de la versión original, no produjeron los efectos deseados. Más bien, los resultados se asemejan a los obtenidos sólo con la lectura del Texto Base (TB). Este trabajo complementa al anterior, en el sentido de que nos ofrece alguna explicación al hecho de que no se produjeran diferencias significativas entre las condiciones presentadas. De esta manera y a través de este trabajo, conocemos de manera experimental que los criterios que mueven a los periodistas a elaborar un título o un sumario no siguen necesariamente la misma estructura organizativa de los textos científicos, más encaminados estos últimos a resaltar la información macroestructural. Por ello, no debe resultarnos extraño que se establezcan importantes diferencias entre los textos científicos y la prensa, diferencias que trataremos de precisar en la medida de lo posible, habida cuenta de las importantes implicaciones educativas que conlleva.

Como ya vimos en otro momento, desde la perspectiva cognitiva, el título se asume como un tipo de encabezamiento que precede a la información que va a ser presentada inmediatamente después. Pero, a diferencia de otras acepciones, el título que aparece en informes científicos o en libros de texto representa el núcleo de la información relevante, correspondiendo al enunciado más representativo sobre el tópico leído. Un título correcto debe recoger, en unas pocas palabras o una frase, la idea nuclear sobre la que pivotan el resto de las ideas expresadas en el texto. De la misma manera, el resumen es temático, ya que se utiliza con la finalidad de resaltar y organizar los contenidos más relevantes del texto. El resumen contribuye a formar una representación condensada y organizada del texto, facilitando la identificación del tema central, el almacenamiento de la macroproposiciones en una representación reducida y la vinculación jerárquica de los contenidos secundarios a las macroproposiciones.

Esta finalidad de resaltar y organizar los contenidos en función de la macroestructura no se sigue necesariamente en la elaboración de una noticia. Si en los libros científicos los títulos y resúmenes son temáticos, en los artículos

periodísticos son condensaciones del contenido informativo. Un párrafo de entrada no es un resumen temático, sino un resumen interpretativo (Núñez, 1991). La diferencia estriba en que, mientras un resumen temático depende únicamente del contenido del texto al que abstrae, un resumen informativo correlaciona la noticia a la que se refiere con el contexto en el que el periodista decide situarlo. De esta manera, un periodista no titula o resume una información en ningún caso como resumen del texto, sino como interpretación de la continuidad del acontecer. Así, a diferencia de los informes científicos, los títulos periodísticos informativos y los resúmenes de entrada no tienen carácter abstracto y generalizador, sino concreto y especificador de la información. Un texto informativo se distingue de otro que no lo es por el criterio usado por el autor para ordenar la estructura interior del texto, que suele derivarse de la contextualización de la información de actualidad. Este es un criterio específico del texto informativo distinto a los que se utilizan en la elaboración de textos expositivos o descriptivos y temáticos.

El tema central de una noticia puede también encontrarse resumido en el titular. En tal caso, se pueden expresar y señalar los temas mediante titulares, que aparentemente actúan como resúmenes del texto de la noticia. Pero no suele ser el caso. La organización tanto de la macroestructura como de la superestructura de un texto periodístico, responde generalmente menos al ordenamiento condicionado o lógico de los hechos (como ocurre con los textos expositivos) que a lo que se denomina «ordenación por importancia» o «principio de relevancia» (Cebrián, 1990; Núñez, 1991). Este principio es tan poderoso que puede anular cualquier estrategia que implique una elaboración jerárquica de los contenidos. Esto significa que los hechos/informaciones importantes o relevantes para el periódico siempre aparecen primero, a veces sólo de manera resumida o breve, y los detalles los hallaremos después en el artículo en sí. De ellos resultará a menudo una estructura fuertemente discontinua de las noticias, aspecto sumamente característico de los diarios.

En tal caso y puesto que no siguen necesariamente un criterio macroproposicional, ¿qué sentido tienen entonces los títulos y resúmenes en la prensa? En un primer momento, podríamos afirmar que el título y el resumen aparecen claramente señalizados en la estructura superficial (van en la parte superior del artículo, las letras son más grandes, están separadas del resto del texto). Este hecho obedece a que en un discurso de noticias el título y resumen son elementos obligatorios. En principio, todos los discursos periodísticos tienen un resumen expresado, al menos, a través de los títulos o, más extensamente, en el encabezamiento. La función cognitiva y comunicativa de estos encabezamientos es obvia: ante todo permiten que el lector lea y comprenda superficialmente (hojee) las noticias leyendo únicamente los puntos principales, sobre todo cuando vienen impresos en tipos especiales al comienzo del discurso. Por otra parte, una vez que conozca los temas o asuntos principales del discurso, al lector le resultará más fácil la lectura y comprensión de los artículos porque no le hará falta construir él mismo una macroestructura; también será más simple la comprensión de los detalles secundarios si el lector ya conoce cuáles son el asunto y la coherencia general de este tipo de discurso. De esta manera, si el lector desea aplicar las macrorreglas o las reglas del esquema superestructural, se encontrará con que la «información por importan-

cia» del artículo aparecerá en varios lugares del texto, a veces aparentemente no muy ordenada. Si esto ocurriera en el caso de artículos científicos o narrativos, quizá perderíamos el «hilo», la coherencia global. Pero en los artículos periodísticos esto es menos importante porque, a través de la interpretación de los títulos y el encabezamiento, construimos parte de la macroestructura y, por tanto, algún aspecto principal del texto.

Como vemos, el papel del lector ante este tipo de discurso escrito es especialmente activo, debido a esa aparente desestructuración de las noticias de un diario. Por ello, debe activar mucho más recursos lectores para, una vez seleccionada la noticia, 1), codificar la información de los titulares y de los sumarios; 2), activar sus conocimientos previos relacionados con lo leído; 3), elaborar una macroestructura provisional; 4), evaluar el interés del tema; 5), almacenarlo temporalmente en caso de que interese; 6), localizar la sección donde se encuentra la información deseada; 7), localizar la noticia; 8), leer la noticia completa; 9), reelaborar la macroestructura; 10), almacenarla en la memoria una vez haya interactuado con la información previa; 11), filtrar la información despojándola de los recursos y técnicas utilizadas por los periodistas (i.e. retórica de la facticidad); 12), localizar el contexto interpretativo de la noticia; 13), elaborar su propia opinión al respecto; 14), continuar con la lectura de otras noticias y repetir el proceso.

Este nivel de exigencias previas puede ser un motivo por el que los lectores jóvenes rechacen la lectura de la prensa o se limiten a leer aspectos muy determinados. Quizás una de las razones por la que los sujetos aprenden mejor el material desde los resúmenes temáticos se deba a su propia incapacidad para aislar las ideas principales. Los estudios demuestran que sólo los buenos lectores son capaces de señalar los puntos importantes, y que los menos buenos tienden a señalarlos al azar (e.g. Smiley y cols., 1977). Por ello parece razonable suponer que los lectores menos competentes se podrían beneficiar más de la lectura de los resúmenes que los buenos lectores.

Estos aspectos nos llevan necesariamente a admitir que la lectura de la prensa es un proceso lento y continuo que requiere de habilidades y estrategias lectoras diferentes a las que se aplican en los textos expositivos. El hecho de que el texto informativo posea rasgos tan diferentes del científico (o del discurso científico oral de los profesores) a los que los adolescentes están más habituados, no ayuda, en términos generales, a leer la prensa de manera más continuada. Por otra parte, si en este proceso el lector adolescente no se encuentra mínimamente motivado hacia nuevos contenidos, probablemente se refugie en un tipo de prensa sensacionalista que requiere de otros tipos de estrategias menos elaboradas. Introducir la prensa en el aula y vincular los contenidos de sus secciones con la información altamente estructurada en la clase, puede resultar válido siempre que implique una participación activa y efectiva del alumno. Por otra parte, resulta conveniente que el profesor y los compañeros compartan y desvelen los entresijos ideológicos, los recursos retóricos u otros soportes sobre los que se inserta la noticia. En caso contrario, si se opta por una opción más individualizada, la lectura de la prensa se hace más tortuosa y menos fructífera, sólo válida para una minoría. En el mejor de los casos, puede convertirse en un proceso aún más lento que puede empezar a

emerger algunos años después, cuando la lectura de la prensa especializada se hace necesaria por motivos profesionales.

Otro aspecto a tener en cuenta es el referente a la presencia de noticias contradictorias. Resulta bastante frecuente detectar distintas versiones sobre los hechos que aparecen en los diferentes diarios. Esta es una realidad que responde a las diferentes posiciones ideológicas y a diferentes criterios que los distintos periódicos y periodistas aplican en el tratamiento de las noticias. Sin embargo, una cuestión que no se ha tratado y resultaría de interés general, sería conocer de qué manera repercute esta realidad en los lectores adolescentes, evaluar hasta qué punto los adolescentes aceptan esa contradicción y con qué grado de relativismo interpretan las noticias. Esta es una cuestión especialmente interesante porque los contenidos que se imparten en el aula no suelen generar contradicciones y, en caso de generarlas, es el docente quien las resuelve. Al estudio de esta cuestión dedicamos el siguiente capítulo.



CAPÍTULO VIII

LA LECTURA DE NOTICIAS DIVERGENTES: ACTITUD RELATIVISTA Y NIVEL ACADÉMICO

(Estudio 5) (*)

José A. León y Olga Pérez San José

8.1. INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad existen temas que, como una ley para regular el aborto, o la privatización de empresas públicas o la obligatoriedad de la religión como asignatura en el currículum han supuesto o siguen planteando una polémica. Por ello, no debe resultarnos extraño entonces el hecho de encontrarnos sumidos en una conversación en la que cada uno de sus integrantes difieran respecto a sus contertulios en sus puntos de vista. Cada una de las personas que comparten la conversación, aporta su punto de vista, que no tiene necesariamente que coincidir con el de sus compañeros. El problema surge cuando esos distintos, e incluso opuestos puntos de vista. Confluyen sobre un mismo suceso y todos piensan que tienen razón. En tal caso, y suponiendo que el tema del debate sea cualquiera de los ejemplos con los que iniciábamos el párrafo, ¿existe claramente una opinión más correcta que otras? ¿es más cierta o verdadera una opinión que otra?

Sea como fuere, lo cierto es que se trata de un fenómeno muy común en nuestra sociedad. Y la prensa no es una excepción. Si contrastásemos varios diarios podríamos detectar fácilmente versiones bien distintas de los mismos hechos, incluso contradictorias. El periódico se presenta como un medio propagandístico de opciones ideológicas dentro de las cuales se favorecen las más próximas a las de la entidad editora. Así, a través de su sección editorial o en las páginas de opinión y dependiendo del nivel de implicación en el que sus intereses se encuentren, un periódico puede manifestarse en pro o en contra de un partido, o de una tendencia en el debate público sobre algún problema de grandes repercusiones, como centrales nucleares, sanidad pública-sanidad privada, o sobre una determinada postura ante el Pacto Social. En realidad, no deberíamos prejuzgar a un periódico o periodista determinado ante la aparición de noticias contradictorias. Más que un engaño intencionado, lo que se presenta es el punto de vista o la «verdad» de cada uno. Estas diferentes perspectivas representan, a su vez, corrientes de opinión de una sociedad y conviven simultáneamente con las que se exponen al juicio de los lectores para que opten en el mercado concurrente por aquel periódico que más se aproxime a la encarnación de sus ideales.

(*) Nota: Un extracto de este trabajo ha sido publicado en la revista *Infancia y Aprendizaje*, 1996, 74, 99-117.

Recientemente, desde el curso académico 1986 se viene introduciendo la prensa en la aula a través del programa Prensa-Escuela. Ello posibilita, entre otras cosas, contrastar la información del periódico con otros diarios, con otros medios de difusión e incluso, con los contenidos académicos. Ante esta posibilidad, el alumno puede generarse una opinión más consensuada ante versiones distintas de un mismo evento. Por ello, una de las cuestiones básicas que influyen directamente sobre la asimilación de una información es la capacidad del lector para contrastar dos informaciones contradictorias sobre un mismo hecho. Esta capacidad para relativizar las opiniones o la interpretación de la realidad es uno de los aspectos esenciales que deben estar presente en la formación integral del alumno, pues forma parte sustancial en el desarrollo de su pensamiento y actitud crítica ante la vida. Es absolutamente relevante poseer este tipo de habilidad para desarrollar un pensamiento científico.

Estudios sobre *Relativismo Cognitivo*

Esta capacidad para relativizar la información es susceptible de ser estudiada en toda su dimensión, no sólo por sus repercusiones educativas, sino también por ser un objeto de estudio propio y relevante de la psicología. Sin embargo, a pesar de ello, escasean trabajos dirigidos a evaluar esta habilidad y su repercusión en la forma en que asimilamos distintas versiones de una noticia referida a un mismo evento. Los estudios sobre noticias contradictorias se han dirigido más bien hacia el análisis de los textos, de sus contenidos, del estilo o hacia su carácter persuasivo (Sopher, 1986). No obstante, desde una perspectiva psicológica, este hecho ha sido investigado en el ámbito del pensamiento científico y bajo el término «*relativismo cognitivo*» (Kuhn, Pennington y Leadbeater, 1983). Dentro del marco de las Ciencias Sociales, estas autoras utilizaron el término para referirse a una situación concreta en la que la persona interpreta unos datos como algo relativo a un marco de referencia y no como algo absoluto. La idea de relativismo, más que asociarse a expresiones comunes tales como «*es o no cierto o verdadero*», se identifica con expresiones tales como «*todo depende*» en una clara alusión a la variabilidad y a la dependencia del contexto en el que se mueven nuestras opiniones (Leadbeater, 1986). Esta idea de variabilidad es coherente con la teoría del desarrollo evolutivo propuesta por Piaget. El desarrollo intelectual que media entre el niño y el adulto pasa por una serie de estadios en los que sus estructuras intelectuales van madurando gradualmente, desde una dependencia entre la experiencia perceptual y las contingencias ambientales (Inhelder y Piaget, 1958). La idea de relativismo incluye un nuevo componente en el que lo cierto o verdadero depende del contexto donde se interpreta. Así, se elimina en algún sentido el significado de la expresión «*verdad absoluta*» por «*todo es relativo*» o «*cada uno tiene razón desde su punto de vista*», reduciendo a la vez, el carácter subjetivo en sí mismo por la idea de un contexto de interpretación que influye en la formación de ese carácter subjetivo.

Este ha sido uno de los motivos por los que, tradicionalmente, los trabajos sobre el pensamiento relativista han girado en torno a aspectos evolutivos (véase Sinnott, 1981). Las investigaciones se han centrado en buscar una secuencia evolutiva que

explicase el grado de desarrollo y madurez de este tipo de pensamiento en el que se encontraba un sujeto en un momento determinado de su vida. Perry (1968) inició esta línea de estudios tratando de localizar el paso del pensamiento absolutista al relativista basándose en un diseño longitudinal. Para ello empleó una metodología centrada en los problemas cotidianos a los que el alumno tenía que enfrentarse. Otros investigadores fueron confirmando años más tarde la existencia de esta progresión en estudiantes de «college», alumnos que cursaban sus estudios en los primeros años de carrera (Broughton, 1978; Basseches 1980; Kitchener & King 1981, 1985).

Uno de los criterios que han servido para asignar las distintas respuestas de los sujetos ha sido su capacidad para diferenciar entre los *hechos* narrados y la *opinión* o *interpretación* que realiza el escritor. La distinción entre hecho e interpretación, tal y como reconocen Leadbeater y Kuhn (1989), se relaciona más estrechamente con los vocablos objetividad y subjetividad. Pero la forma de entender estos conceptos resulta particularmente problemática cuando se discrepa en «historias» o narraciones, así como en testimonios o testigos oculares en artículos periodísticos o televisivos. Tanto es así, que la distinción entre hecho e interpretación no está tan clara desde algunos enfoques teóricos. Así, el Positivismo Lógico concibe la verdad en términos de verificación objetiva y validación. Aquellas experiencias objetivamente validadas son consideradas más creíbles que aquellas validadas sólo subjetivamente. Asumiremos que puede distinguirse entre declaraciones o afirmaciones que son objetivamente verdaderas (e.g. declaraciones factuales) y otras que son subjetivamente verdaderas (opiniones). Sin embargo, desde el punto de vista de la comunicación, la posición positivista se ha visto amenazada por la postura de otros autores (i.e. Dance, 1982; Hall, 1982) que argumentan que nuestra percepción de lo que constituye la realidad es siempre relativa a nuestra perspectiva, ya que la elaboramos sobre principios de «noción familiar». En esta perspectiva también coinciden algunos representantes de la Ciencia Cognitiva como Lakoff (1987) y su concepto de «paradigma objetivista» o la perspectiva de la epistemología hermenéutica propuesta por Packer (1985).

En lo que a la prensa se refiere, para algunos autores, toda actividad periodística del informador de actualidad es de naturaleza interpretativa o contextual (i.e. Núñez, 1991). Esta afirmación coincide con Tuchman (1978), al señalar que el contexto en el que se realiza la declaración estará siempre influyendo sobre nuestra interpretación de los hechos. En sus propias palabras,

«... Tomado en sí mismo, un hecho no tiene significado. Incluso la frase 'dos mas dos es igual a cuatro' es factual sólo si se interpreta dentro cierto sistema o teoría matemática» (Tuchman, 1978).

Si relacionamos la necesidad de diferenciar entre hecho e interpretación con el trabajo inaugural de Perry, cabría señalar que su investigación fue muy acertada al tratar de responder a la pregunta concreta de cómo los sujetos interpretamos las discrepancias ante determinados acontecimientos narrativos. Pero si bien su esquema dualista incluía tales hechos, adolecía de una distinción entre hecho e

interpretación. El posterior trabajo de los teóricos del desarrollo ha sugerido que la habilidad para distinguir entre hecho e interpretación es un requisito necesario para alcanzar el nivel relativista, habilidad que se desarrolla en una fase del desarrollo tardío. Así, los niveles más inmaduros tienden a enfatizar la subjetividad de toda percepción, imposibilitando la realización de algún juicio más objetivo de las opiniones leídas. Por el contrario, el relativista cree razonablemente que la discrepancia en la interpretación de los eventos se produce de hecho y que esta procede de los diferentes puntos de vista, sistemas de valores o interpretaciones.

En esta línea se sitúan los trabajos de Kuhn y Leadbeater (e.g. Kuhn y cols., 1983; Leadbeater y cols., 1982; Leadbeater y Kuhn, 1989) ante la lectura de dos supuestos acontecimientos divergentes y escritos por dos historiadores distintos. Estas autoras establecieron una secuencia de seis niveles en la que recogen más fielmente las distintas posiciones de las teorías sobre hecho e interpretación. Los niveles determinados fueron los siguientes: (0) *Realista*, en el que el no se detecta diferencias relevantes entre las dos versiones del hecho; (1) *Predualista*, que al igual que en el nivel anterior no diferencia entre hecho e interpretación, y las diferencias entre versiones las atribuyen a lo que mencionan o no los autores; (2) *Dualista*, a partir de este nivel ya se diferencia entre hecho e interpretación, sólo considera lo objetivo válido y las diferencias las atribuye a los prejuicios de los escritores, ya sean intencionados o implícitos; (3) *Relativismo Radical*, lo subjetivo (interpretaciones) juega un papel principal, y las diferencias entre versiones se deben a razones idiosincráticas; (4) *Relativismo Objetivo*, resalta los hechos y busca la información objetiva de los textos, de tal manera que lo subjetivo debe subordinarse a lo objetivo; y (5) *Relativismo Conceptual*, capaz de coordinar entre lo subjetivo y lo objetivo, las diferencias son atribuidas a la cultura o perspectiva de cada país (véase tabla 8.1).

Una de las conclusiones a las que llegan las autoras en estos trabajos, es el descubrimiento de una secuencia evolutiva entre las categorías establecidas y las edades estudiadas, especialmente entre los niveles 3 y 4. Así y respecto al relativismo radical, aparece inicialmente en sujetos que rondan los 15 años, alcanza su cota más alta en sujetos de 17 años y decrece paulatinamente en los grupos de adultos. Por el contrario, es el relativismo objetivo (nivel 4) el mejor representado por los grupos de adultos estudiados. Otros niveles de esta secuencia han sido confirmados con sujetos de EGB en nuestro país, utilizando la misma metodología (Asensio, Carretero y Pozo, 1986). Aún queda pendiente la realización de nuevas investigaciones orientadas a confirmar si estos resultados son generalizables a contenidos y contextos diferentes.

Algunas limitaciones metodológicas

Un problema añadido a estos estudios es el metodológico. Aunque resulta común en este tipo de investigaciones recurrir a preguntas para obtener las respuestas de los sujetos en las que describen, reflejen o justifiquen sus creencias epistemológicas cuando se les sitúa en entrevistas complejas, no siempre se utilizan los mismos criterios para evaluarlas. Por otro lado, la mayor parte de las investigaciones realizadas se han concentrado en un sistema de puntuación

Tabla 8.1

Categorización de los niveles relativistas según Leadbeater y Kuhn (1989).

Niveles	Características
Nivel 0 Realista	No se diferencia entre hecho/interpretación. Los sujetos no perciben diferencias entre ambos relatos y si lo hacen, son atribuidas a las características de los diferentes países. No se plantean en ningún momento la reconciliación de las discrepancias y su justificación epistemológica consiste en que lo correcto es interpretado como plausible o moral.
Nivel 1 Predualista	Tampoco difieren entre hecho/interpretación. Presentan una sola perspectiva y atribuyen las diferencias a lo que los historiadores mencionan o dejan de mencionar. Estas diferencias pueden ser reconciliadas si se unen los dos relatos. Hacen más énfasis en los puntos de acuerdo superficiales.
Nivel 2 Dualista	A partir de este nivel, se diferencia entre hecho/interpretación. Sólo lo objetivo es válido. Las diferencias se atribuyen al resultado de los prejuicios (subjetivos) que distorsionan la presentación de lo que realmente ocurrió. Estas distorsiones pueden ser intencionadas o implícitas. La reconciliación de las discrepancias no es posible ya que uno de los dos historiadores miente o está equivocado.
Nivel 3 Relativista Radical	Lo subjetivo juega un papel principal. Las diferencias se atribuyen a la opinión, punto de vista o interpretación del autor (multiplicidad de Perry), se identifican como percepciones idiosincráticas del historiador. La mayor parte de lo contado corresponde a la opinión y muy poco a la narración de los hechos. La reconciliación es imposible, pues cada uno tiene su propia opinión y nunca ésta puede ser juzgada.
Nivel 4 Relativista Objetivo	Las diferencias se atribuyen a lo subjetivo ya que los hechos no mienten. Prescindiendo de la interpretación, podremos conocer los acontecimientos. Ambos relatos son reconciliables una vez detectado lo subjetivo. La interpretación de los hechos debe subordinarse a lo objetivo. En este nivel aparece un subjetivismo más moderado que el manifestado en los sujetos incluidos en el nivel relativista radical.
Nivel 5 Relativista Conceptual	Coordinan lo objetivo y lo subjetivo. Las diferencias son atribuibles a la cultura o perspectiva de cada país. Reconociendo la parte subjetiva, el sujeto no tendrá que renunciar a la objetividad. No ven fácil la reconciliación de las discrepancias ya que ambos relatos son interpretaciones válidas de los acontecimientos. Piensan que cada persona tiene su particular historia, cultura y sistema de creencias que influyen en la percepción de los hechos. Esta concepción coincide con la perspectiva de la epistemología hermenéutica propuesta por Packer (1985).

cualitativa y poco unitaria, lo que no permite posibles contrastes entre dichas investigaciones. Incluso el tipo de preguntas o el sistema de evaluación varía, lo que sumado a lo anterior hace difícil, sino imposible, una contrastación de estudios y resultados. Así, por ejemplo, no todos los estudios aplican o evalúan las diferencias entre hecho e interpretación (e.g. los trabajos de Perry), o cuando lo hacen, no siguen los mismos criterios. Por ello, recientemente se está realizando un esfuerzo por evaluar los protocolos aplicando sistemas de puntuación multidimensional que traten de abarcar de la mejor manera posible los diferentes puntos de vista de los sujetos. Otra forma en la que se ha evaluado la presencia de este nivel relativista ha sido a través de un concepto denominado *metaenunciado* (Kuhn, Pennington y Leadbeater, 1983). Un metaenunciado es un enunciado sobre los hechos que se describen en los relatos. A diferencia de los enunciados simples, implican el reconocimiento por parte del sujeto de la existencia de diversas posiciones o puntos de vista. Así la frase «*La actuación policial fue brutal e indiscriminada*» es un enunciado simple mientras que «*Según el primer texto, la actuación policial fue brutal e indiscriminada*» es un metaenunciado. Los metaenunciados pueden ser también enunciados más complejos que describan diferencias entre los relatos o hagan afirmaciones con respecto a estas diferencias.

Hasta ahora en las metodologías utilizadas por los distintos autores (e.g. Kuhn y cols.) presentaban dos relatos sobre un mismo hecho histórico que discrepaban entre sí, pero en todos los casos los relatos fueron ficticios. Este es un arma de doble filo, en el sentido de que los sujetos no tienen ninguna predisposición para creer o preferir un relato en lugar de otro, lo que resulta favorable para asegurar la neutralidad del sujeto ante un hecho histórico, pero lo aleja de una situación real y cotidiana. Lejos de esta situación estéril, en un contexto real solemos participar y tomar partido de aquello que nos interesa. Un claro y cotidiano ejemplo lo constituye los comentarios que realizamos de la prensa leída en muchas situaciones sociales. Por ello, sería interesante investigar una noticia real con dos versiones diferentes, incluso contradictorias, sobre un suceso real y cotidiano para el lector.

8.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los trabajos revisados sobre «relativismo cognitivo», así como la secuencia propuesta por Leadbeater y Kuhn (1989), nos han ofrecido un marco de partida válido donde situar la presente investigación. Así, nuestro principal objetivo fue evaluar la existencia de una secuencia en el grado o nivel relativista en distintos grupos de sujetos pertenecientes a 1º de BUP, 3º de BUP, 1º de carrera (estudios de psicología) y 5º de carrera (estudios de periodismo) ante la lectura de dos noticias diferentes y contradictorias sobre un mismo suceso.

Aunque este objetivo es similar al planteado por Leadbeater y Kuhn (1989) sobre «relativismo cognitivo», resulta conveniente precisar algo más sobre este concepto. Estas autoras utilizaron este término para identificar el grado de madurez intelectual de los sujetos ante la lectura de eventos históricos ficticios, enfocados desde dos perspectivas diferentes. Esta expresión también ha sido utilizada por otros autores dentro del marco de las Ciencias Sociales. En nuestro caso, por el

contrario, lo hemos aplicado en otro contexto, en la prensa y ante la lectura de dos noticias reales y contradictorias. Debido a este hecho junto a la utilización de una metodología diferente acorde a este nuevo formato, hemos preferido cambiar el concepto de «relativismo cognitivo o pensamiento relativista» utilizado por estos y otros autores dentro del marco de las Ciencias Sociales por el de *actitud relativista*. Así, bajo la expresión «actitud relativista» nos referiremos al grado de madurez relativista que manifiestan los sujetos de los grupos estudiados según la calidad de sus respuestas y comentarios sobre las noticias y/o la prensa. Bajo este concepto se engloba una actitud crítica capaz de identificar las diferencias entre las distintas versiones de un hecho y relativizar su veracidad complementando la información de las diferentes versiones. Pretendíamos contestar a preguntas tales como ¿son los sujetos capaces de mantener una actitud relativista ante la lectura de una noticia?, ¿se produce en todos los niveles estudiados?, ¿existe una secuencia de desarrollo relativista entre los primeros niveles de BUP y los últimos universitarios?, ¿influye un mejor conocimiento de la prensa?

Sobre este objetivo principal planteamos otros subobjetivos, dependientes de aquel, y encaminados a analizar la evolución y comportamiento de los diferentes grupos estudiados en cuestiones más particulares. Más específicamente, nos interesó analizar experimentalmente si existen diferencias entre los distintos grupos estudiados (1º y 3º de BUP, 1º de psicología y 5º de periodismo) en los siguientes aspectos:

A) *Cantidad y tipo de información* que los sujetos manipulan en sus respuestas de las dos noticias leídas. Para alcanzar este objetivo, estructuramos previamente cada uno de los textos presentados y dividimos el contenido informativo en: a), información común a los dos textos; b), la información específica de la noticia A (distribuida a su vez en Principal y Secundaria, así como la información relativa a los Hechos e Interpretaciones); y c), la información perteneciente a la noticia B distribuida de la misma manera que la del texto A (en el apartado evaluación se especifica cada uno de estos puntos).

B) *Preferencia por una u otra versión*. Según las características de cada noticia, diferentes no sólo en los contenidos sino también en el estilo (narrativo y descriptivo-expositivo), cabía la posibilidad de que los sujetos estudiados se inclinasen, en términos generales, por una u otra versión en función de sus características.

C) *Grado de identificación de las diferencias más notables* entre las dos noticias y en caso de detectarlas,

D) cuáles son las *atribuciones más frecuentes* que explican tales diferencias.

E) Si cada sujeto es capaz de discriminar entre la parte de la noticia correspondiente a los *hechos* y a la parte más *interpretativa* del autor.

Estas variables tratan de responder a otro grupo de cuestiones relacionadas con las anteriores, tales como: Ante la lectura de dos versiones diferentes del mismo hecho, ¿qué información emplean?, ¿se centran en la más relevante o, por el contrario, prefieren las anécdotas?, ¿se centran en los hechos o en la opinión del

periodista?, ¿cómo elaboran su opinión?, ¿detectan los sujetos las diferencias entre dos noticias sobre el mismo hecho?, en caso afirmativo, ¿a qué atribuyen tales diferencias?, ¿se inclinan por algún texto fácilmente?, ¿cuál es la razón de ello?, ¿se muestran más proclives hacia un estilo narrativo?, ¿distinguen entre el hecho y la opinión del periodista?, ¿cuál es su nivel de madurez?, ¿se muestran relativistas ante los hechos leídos? o, ¿son más radicales? En todo lo referido hasta ahora, ¿se detectan diferencias entre los grupos seleccionados?

Todos estos parámetros configuran los criterios que determinan el nivel o grado de «actitud relativista» del lector ante las noticias presentadas. En la Tabla 8.2 se expresan de forma gráfica las principales variables de este estudio.

Tabla 8.2

Distribución de las distintas variables seleccionadas en este estudio.

Grupo de sujetos	1º BUP	3º BUP	1º PSIC.	5º PERIOD.
	TEXTO A.		TEXTO B	
Tipo de información	Información común			
(I)	Inf. Principal/Secundaria		Inf. Principal/Secundaria	
(II)	Inf. Hecho/Interpretación		Inf. Hecho/Interpretación	
Estilo	Descriptivo/Expositivo		Narrativo	
Diferencias en el contenido	Relevantes/No relevantes			
Perspectiva	Texto A / Texto B / Ambos			
Contradicción	Se contradice/No se contradice			
Diferencia entre hecho/interpretación	SÍ/NO			
Atribución de las diferencias	Presencia Física/Contexto/Lector/Periodista/Periódico			
ACTITUD RELATIVISTA	No relativista/Dualista Relativista Radical/Subjetivo/Conceptual			

8.3. MÉTODO

Sujetos

En este estudio participaron un total de 245 sujetos distribuidos en cuatro niveles académicos: 70 alumnos de 1º de BUP, 49 de 3º de BUP, ambos procedentes de dos I.N.B. de Madrid; 71 alumnos de 1º de Psicología (Universidad Autónoma de Madrid) y 55 alumnos de 5º de periodismo (Facultad de Ciencias de la información, Universidad Complutense de Madrid).

Material

Para llevar a cabo este experimento se elaboró un cuadernillo que contenía dos noticias y una serie de preguntas que el lector debía contestar. Las noticias fueron extraídas de dos periódicos de tirada nacional y en ellas se relataba un mismo suceso pero desde dos perspectivas diferentes. Ambas noticias se presentaban bajo un mismo formato periodístico y contaban con un antetítulo, un encabezamiento o título en letra más grande, y un sumario o resumen en negrilla seguida del texto informativo dividido en dos columnas. La longitud de los textos fue similar, siendo de 274 palabras para el texto A y 319 para el texto B (véase anexo 3).

A pesar de estas características comunes, los dos textos diferían en algunos aspectos del contenido y en el estilo de redacción. Así, si bien cada noticia describía el desarrollo de una manifestación vecinal en un determinado lugar de Madrid, los textos diferían claramente en tres aspectos nucleares: el origen que motivaba dicha manifestación (desmantelamiento de un poblado chabolista versus la presencia de «camellos» y de droga), la actuación de la policía (correcta vs brutal e indiscriminada) y el desenlace final (disolución pacífica vs interposición de denuncias colectivas y nuevas movilizaciones). Además, las dos versiones diferían en el estilo periodístico en el que habían sido escritas; una, aparentemente más objetiva y distante, escrita en un estilo descriptivo-expositivo (texto A) y otra, con un estilo más narrativo (texto B).

La estructura de ambos textos se organizó siguiendo un análisis de contenido propuesto por el modelo proposicional de Meyer (1985a y b), lo que nos permitió identificar, segmentar, jerarquizar y evaluar el contenido informativo de la noticia (se especificará en los apartados posteriores). El cuadernillo incluyó además nueve preguntas abiertas relativas a los dos textos leídos que se distribuyeron del siguiente modo: Las tres primeras hacían alusión directa a cada una de las diferencias claves establecidas entre los textos. La cuarta trataba de implicarles directamente sugiriéndoles que expresasen su opinión sobre dicha actuación policial. En la quinta pregunta se les explicitaba que remarcaran las diferencias entre el contenido de ambos textos. Con la sexta pregunta pretendíamos conocer la inclinación o preferencia del lector hacia uno de los textos, razonando su repuesta. En las tres cuestiones restantes se trató de averiguar la atribución de las diferencias, así como alguna apreciación sobre lo que consideraban hechos e interpretación.

Procedimiento

Dentro del aula se distribuía a cada alumno un cuadernillo que incluía las dos noticias contrabalanceadas en dos hojas diferentes seguida de nueve preguntas abiertas sobre el suceso leído. La tarea de cada sujeto consistía en leer la primera noticia y realizar seguidamente un resumen de lo leído. Después continuaba la lectura del segundo texto con la misma tarea. La elaboración del resumen nos aseguraba que el sujeto realizaba la tarea correctamente, es decir, nos garantizaba que el lector había leído las dos noticias de manera consecutiva. La realización de los resúmenes fue una condición necesaria para evaluar los protocolos de los

sujetos. Una vez que el alumno finalizaba esta parte, se pasaba a una segunda parte en la que respondía a las preguntas relacionadas con las noticias. No había límite de tiempo en ninguna de las tareas.

Evaluación

En la evaluación de los protocolos seguimos un doble criterio. Por un lado, nos interesó estimar la cantidad y tipo de información que, referida a los contenidos de los textos leídos, los sujetos utilizaron en sus respuestas y que hemos incluido dentro del bloque I. Por otro lado, valoramos las opiniones que los lectores manifestaron en cada una de las preguntas del cuestionario. Este aspecto se tratará en el bloque II. El manual de evaluación se encuentra recogido en el Anexo 3.

BLOQUE I

Para evaluar la información en las respuestas de los sujetos relativa a los contenidos leídos, los textos fueron diseccionados siguiendo diferentes parámetros:

I) Una *información común*, referida a diversos eventos y situaciones, ambos textos coincidieron en señalar. Así, por ejemplo, ambas noticias aludieron a la manifestación vecinal que tuvo lugar cerca del madrileño barrio de Vicálvaro, que acabó con un enfrentamiento entre policía y manifestantes y que, como consecuencia de ello, resultaron algunos heridos.

II) La *información principal procedente del texto A* distribuida en dos apartados: *hechos objetivos e interpretación del periodista*. A los hechos corresponden los contenidos tales como «*las denuncias interpuestas por los manifestantes*» o «*... algunos días después intentaron cortar la vía del tren*». Esta información puede ser contrastada. Por el contrario, la interpretación del periodista se identifica con su propia opinión y explicación de los hechos. Así, calificar la actuación policial como «*brutal e indiscriminada*», puede implicar el punto de vista del periodista.

III) La *información secundaria o de detalle del texto A* que complementaba a la principal. Al igual que en el caso anterior, esta información fue dividida en *hechos e interpretación*. A los hechos corresponden afirmaciones tales como «*la unidad antidisturbios procedía de Valencia*» o «*ya había habido otros incidentes en Vicálvaro*». Relativa a la interpretación encontramos afirmaciones tales como «*hubo una tensión que duró más de media hora durante el enfrentamiento*» o que « *fueron trescientas personas las que interpusieron una denuncia colectiva*». En esta última oración el periodista recurre a la retórica de la facticidad, recurso que, como ya vimos en otro momento, es frecuente utilizado para dar un carácter «más veraz» a la noticia.

IV) La *información principal relativa al texto B* dividida, como en los casos anteriores, en *hechos objetivos e interpretación del periodista*. A los hechos pertenece la afirmación «*... y se produjo una segunda carga policial*». Como interpretaciones figuran, por ejemplo, la causa de la manifestación que en este caso se explicita: la droga y la existencia de «camellos» por la zona, así como la disolución de la manifestación que, según el autor, fue pacífica.

V) *La información secundaria del texto B* con idéntica distribución. A los hechos corresponde la afirmación «... *tuvieron que actuar los Servicios Médicos del Ayuntamiento*». Respecto a la interpretación identificamos algunas afirmaciones tales como que los policías estaban «*armados hasta los dientes*» o que «*soportaron estoicamente los insultos y amenazas de los manifestantes*».

Las respuestas de los sujetos fueron registradas en cada uno de estos apartados. Se consideró válida aquella información que, emitida por el sujeto, se correspondía con el análisis proposicional de los textos, independientemente de la ubicación o del momento en que el lector respondiera. Las puntuaciones directas se sumaron finalmente para obtener:

- Número total de ideas principales comunes,
- Hechos principales de A y de B,
- Hechos secundarios de A y de B,
- Interpretaciones principales de A y de B,
- Interpretaciones secundarias de A y de B, e
- Información total (A+B).

Por otra parte, se contabilizó el número de diferencias que los sujetos detectaron de manera explícita entre las dos versiones. En este sentido, ambas noticias diferían entre sí en tres ideas importantes: el motivo u origen de la manifestación (desmantelamiento de un poblado chabolista versus la presencia de «camellos» y de droga), la actuación policial (correcta vs brutal e indiscriminada) y el desenlace del suceso (disolución pacífica vs interposición de denuncias colectivas y nuevas movilizaciones).

BLOQUE II

A partir del análisis de las opiniones de los sujetos elaboramos las siguientes variables:

I) *Perspectiva sobre la que se orientan los sujetos*. En este apartado nos interesó conocer si el lector reflejaba en sus respuestas su predilección por la información tratada en uno de los dos textos, aludiendo a alguna de las diferencias esenciales entre ambos y, en tal caso, deseábamos registrar tales respuestas. Sobre este apartado, elaboramos esta variable nominal con cinco valores (0= se orienta desde el texto A; 1= se orienta desde el texto B; 2= se orienta desde las dos perspectivas pero no se inclina por ninguna; 3= Aún orientándose desde las dos perspectivas se inclina hacia A; y 4= Aún orientándose desde las dos perspectivas se inclina hacia B).

II) *Contradicción y coherencia en las respuestas de los sujetos*. Con este ítem pretendíamos evaluar el grado de contradicción o incoherencia en las respuestas de los sujetos. Aunque consideramos poco probable este hecho, puede darse el caso en que en algún momento determinado un lector se incline, por ejemplo, por

una posición muy crítica ante la actuación policial y, dentro de ese mismo contexto y en otro momento refleje una opinión contraria la opinión inicial. Consideramos a este respecto dos variables estrechamente relacionadas. La primera de ellas es una variable dicotómica que trata de responder a la pregunta, *¿salta frecuentemente de una perspectiva a otra, de A hacia B o de B hacia A?* (0= NO; 1= SI). Con esta pregunta tratábamos de recoger si en las diferencias principales entre los textos experimentales los sujetos optaban en algún momento por la orientación de un texto y lo modificaban en otro. En cualquier caso, esta evaluación recoge que el lector pueda tener o no una opinión formada sobre estos temas.

III) *Diferenciación entre Hecho e Interpretación*. Punto clave que hacía referencia a si el lector distinguía la descripción de los hechos (más o menos objetivos) de las interpretaciones que los periodistas «añaden» a la noticia. Para ello, elaboramos una nueva variable dicotómica (0=NO, 1=SI). Para configurar esta variable tuvimos en cuenta por un lado las diferentes respuestas de los sujetos y, por otro, los hechos comunes e interpretaciones particulares de los dos textos escogidos. A este respecto, tuvimos muy en cuenta tanto los hechos principales como las versiones de los periodistas ante el objeto de la manifestación, la actuación de la policía y el transcurso y final de la manifestación. Para una consulta sobre este punto, puede dirigirse al anexo Manual de evaluación.

IV) *Atribución de las diferencias detectadas*. En este ítem pretendíamos precisar algo más las atribuciones que, desde el punto de vista del lector, permiten explicar las causas de esas diferencias entre los dos textos. Esta categorización se realizó una vez tuvimos todas las respuestas. Esta variable la hemos considerado ordinal, puesto que todas las posibles atribuciones siguen una escala de dificultad y exigen del lector un conocimiento más profundo del mundo periodístico. Así, entendemos que un lector que atribuye como causa de las diferencias a la ideología del periódico, se le considera, respecto al nivel relativista, en un rango superior a los anteriores. Por este motivo y en el caso de que algún lector respondiese con más de una respuesta, registramos aquella que correspondía al nivel más alto de la escala. Estas atribuciones las hemos incluido en una variable con la siguiente distribución de menor a mayor:

0=NINGUNA. No hay atribución o si la hay no se incluye en ninguna de las restantes opciones.

1=PRESENCIA FÍSICA DEL PERIODISTA. La presencia o no del periodista en el lugar de los hechos constituye el factor DETERMINANTE que explica las discrepancias detectadas entre las dos noticias. En algunos casos, el nivel de descripción y detalle de la noticia es el indicio que mueve al lector a inferir su presencia. Como ejemplo de esta atribución de las diferencias encontramos que a la pregunta *¿Crees que en el suceso estaban presentes los dos periodistas que escribieron la noticia?* el sujeto responde: «No, porque el primero (texto A) no lo cuenta todo y se deja cosas que son también importantes y el segundo creo que sí estuvo presente porque lo cuenta con más detalle». A la pregunta *¿Hasta qué punto los periodistas cuentan los hechos con fidelidad o, por el contrario, se dejan influir por su propia opinión?*, el sujeto responde: «Creo que el primero está más influido por su propia

opinión ya que yo creo que no estuvo presente cuando ocurrió este hecho» (sujeto 55.-1º BUP).

2=PUNTO DE VISTA SUBJETIVO DEL LECTOR. En este caso las atribuciones de las diferencias se deben a las propias conclusiones que hace el lector, con relativa independencia de la perspectiva del periodista y/o periódico.

3=CONTEXTO DE LA NOTICIA. Las diferencias se explican por el propio sesgo del contexto donde se desenvuelve el hecho y que el periodista ha recogido sin proponérselo de forma parcial. Tal es el caso del periodista que toma sólo las opiniones de los manifestantes. Por ejemplo a la pregunta *¿Crees que en el suceso estaban presentes los dos periodistas que escribieron la noticia?* el sujeto (nº 96.-3º BUP) responde: *«Sí, porque cogen las opiniones de algún protagonista por los dos bandos»*.

4=PUNTO DE VISTA SUBJETIVO DEL PERIODISTA. En este caso es la propia visión del periodista la que, además de describir el hecho, añade su opinión e interpretación de ese suceso. Por ejemplo ante la pregunta *¿Hasta qué punto los periodistas cuentan los hechos con fidelidad o, por el contrario, se dejan influir por su propia opinión?*, un sujeto (nº 184.-1º Psic.) responde: *«Los hechos pueden ser contados con más o menos fidelidad, (la información tiene bastante de subjetiva siempre) pero el empleo de unas palabras u otras y hacer hincapié en un hecho u otro (titulares, etc.) les hace muy diferentes. Hay que interpretar»*.

5=IDEOLOGÍA DEL PERIÓDICO. Además de lo explicitado en el apartado anterior, las diferencias se explican por las distintas tendencias ideológicas de los diarios que subyacen en las noticias provenientes de dichos periódicos. Por ejemplo ante la pregunta *¿Hasta qué punto los periodistas cuentan los hechos con fidelidad o, por el contrario, se dejan influir por su propia opinión?*, el sujeto (nº 132.-1º Psic.) responde: *«Creo que se dejan influir mucho por su propia opinión o por las ideas políticas del periódico. Al fin y al cabo, esa es una de las funciones de una revista o periódico: convencer y dirigir al lector hacia cierta ideología»*. Posteriormente este sujeto identifica correctamente los dos periódicos a los que pertenecen ambos artículos y añade: *«El texto B está a favor o defiende a la policía y el texto A, por el contrario, se muestra partidario del pueblo y de los manifestantes. Esto se observa en los títulos de ambos artículos. El texto A me parece mucho más liberal que el texto B»*.

V) *Grado o Actitud relativista*. En este apartado tratamos de evaluar la capacidad crítica y la madurez intelectual del alumno ante la lectura de un hecho contado desde dos perspectivas diferentes. La elaboración del nivel final de cada sujeto viene determinado por todas las variables cualitativas descritas en los apartados anteriores. Así, este sistema de clasificación, al igual que la secuencia descrita por Leadbeater y Kuhn (1989), introduce dos de los criterios utilizados por ellas, a saber, la diferenciación entre hecho e interpretación y la atribución de las diferencias encontradas entre los dos artículos periodísticos. Pero hemos añadido otros parámetros en la evaluación de las respuestas de los sujetos como son la perspectiva del lector, sus preferencias, el número y tipo de diferencias detectadas y el nivel de contradicción en las respuestas de los sujetos. A raíz de estudios

anteriores en los que se ha estudiado el tipo de actitud relativista a la hora de enfocar las opiniones, consideramos la siguiente categorización:

0=ACTITUD NO RELATIVISTA. En esta categoría incluimos a los sujetos cuyas respuestas se inclinaban claramente hacia una sola perspectiva (bien la del texto A o B) a la que apoya indiscriminadamente casi de manera dogmática, ignorando por completo la otra versión. Un ejemplo claro de este nivel es el sujeto (nº 92.-3º BUP) que en todas sus respuestas se apoya exclusivamente en la información del texto A, y ante la pregunta *¿Cuál de los dos textos crees tú que refleja con más exactitud lo que allí ocurrió?*, responde: «El texto A, ya que lo explica mejor». Y ante la pregunta *¿Hasta qué punto los periodistas cuentan los hechos con fidelidad o, por el contrario, se dejan influir por su propia opinión?*, el mismo sujeto responde: «En el texto B cuentan su opinión o no quiere contar lo que ocurrió; en el texto A dice toda la verdad».

1=ACTITUD DUALISTA NO RELATIVISTA. Los sujetos pertenecientes tanto a este como al anterior no diferencian entre hecho e interpretación. En este caso el lector contempla las dos perspectivas, pero se mantiene al margen de cada opinión, siendo la suya una respuesta descriptiva. No se implica jamás, así como tampoco atribuye a ninguna causa las diferencias encontradas. Por ejemplo, el sujeto nº 39 (1º BUP) representa fielmente este nivel al distribuir todas sus respuestas en dos apartados, texto A y texto B y, ante la pregunta *¿cuál de los dos textos crees tú que refleja con más exactitud lo que allí ocurrió?*, responde: «Ninguno de los dos, porque en los dos periódicos termina distintamente por lo que no se sabe como fue».

2=ACTITUD RELATIVISTA RADICAL. Este nivel es el menos frecuente. El lector es consciente de las dos perspectivas de las que se muestra muy crítico y escéptico. No suele aportar ninguna salida. Las diferencias entre textos suele atribuir las al contexto. Diferencia entre hecho e interpretación. Así, por ejemplo, a la pregunta *¿cuál de los textos crees tú que refleja con más exactitud lo que allí ocurrió?* el sujeto nº 135 (1º Psic.) responde: «Ninguno de los dos. Creo que en los dos hay cosas que no ocurrieron en la vida real como: el poder llegar a un acuerdo pacífico tras todo el enfrentamiento. En una segunda noticia, se exagera todo mucho. Y al no parecerse los textos en bastantes cosas, y no saber yo, qué fue lo que ocurrió exactamente, parece que ninguna de las dos lo refleja con exactitud». Más tarde, a la pregunta *¿Hasta qué punto los periodistas cuentan los hechos o, por el contrario, se dejan influir por su propia opinión?*, responde: «No sé por lo que se dejan influir, pero si existen tantas diferencias entre una y otra, es porque alguna de las dos o las dos no son del todo verídicas».

3=ACTITUD RELATIVISTA SUBJETIVA. Dentro de esta categoría incluimos aquellos sujetos cuyas respuestas manifiestan claramente una atribución dirigida al periodista. Las diferencias en este caso, se atribuyen a lo subjetivo del escritor, del periodista, ya que posee una visión personal de los hechos. En ningún caso los hechos mienten. Por ejemplo, el sujeto nº 171 (1º Psic.) a la pregunta *¿Cuál de los dos textos crees tú que refleja con más exactitud lo que allí ocurrió?*, contesta: «Ninguno de los dos. No creo que sea un texto totalmente objetivo. En los dos hay algo del autor, dependen de la opinión que le haya merecido el hecho o de si está a favor o no de ese tipo de actuación policial». Después a la pregunta *¿Hasta qué*

punto los periodistas cuentan los hechos con fidelidad o, por el contrario, se dejan influir por su propia opinión?, responde: «Creo que no son totalmente objetivos, cada uno enfoca la noticia de una manera determinada según su punto de vista y la opinión que le haya merecido la misma».

4=ACTITUD RELATIVISTA CONCEPTUAL. Este caso incluye, además de lo anterior, un análisis más profundo siguiendo criterios más abstractos y elaborados. Refleja, además, que las diferencias pueden ser explicadas desde cada prisma ideológico del periódico. Por ejemplo, a la pregunta *¿Cuál de los dos textos crees tú que refleja con más exactitud lo que allí ocurrió?*, el sujeto nº 153 (1º Psic.) responde: «Los dos. Dependiendo del tipo de periódico se tiende a redactar las noticias de diferente modo, dando los datos que interesan a ese periódico por su ideología, etc.». Más adelante, a la cuestión *¿Hasta qué punto los periodistas cuentan lo que ocurrió o, por el contrario, se dejan influir por su propia opinión?*, responde: «Más que dejarse influir por su propia opinión, las noticias y la forma de publicarlos, se ven influidas por la opinión o ideología del periódico o del sector social al que van dirigidos». Al final, a la hora de identificar los periódicos a los que pertenecen ambos artículos, este sujeto, aunque no acierta, nos da la siguiente razón: «Me baso en la forma de redacción y en que en el texto B «justifica» la actuación de un órgano estatal como es la policía, mientras que en el texto A se hace lo contrario ya que mantiene una ideología opuesta a la del gobierno».

En este nuevo sistema de categorización, por tanto, existen cinco niveles: dos no relativistas (nivel 0, no relativista y nivel 1, actitud dualista) y tres relativistas (2, radical, 3, subjetivo y 4, conceptual). Hemos fundido los niveles realista y predualista de Leadbeater y Kuhn en un sólo nivel: no relativista (0). Asimismo, hemos operativizado más algunos aspectos como la atribución de las diferencias o si el sujeto se orienta o no desde una sola perspectiva. Nuestro nivel 3 no se llama objetivo sino subjetivo porque lo que le define es la atribución de las diferencias encontradas entre los dos artículos al punto de vista subjetivo u opinión del periodista. Por último, en esta categorización, los niveles no relativistas no diferencian entre hecho e interpretación. Por otro lado y al igual que a la variable anterior, hemos considerado a ésta también ordinal, puesto que todas las posibles atribuciones siguen una escala de madurez y un mayor grado de reflexión. En cierta medida, entendemos que cada nivel supera al anterior, aunque no necesariamente consideramos que un lector que se sitúe en el nivel 4 haya tenido que pasar necesariamente por todos los anteriores.

Toda la evaluación fue llevada a cabo por tres evaluadores que coincidieron en el 95% de acuerdo. En el 5% restante se llegó por consenso.

Diseño

Para analizar los datos de esta investigación hemos considerado dos bloques atendiendo a la naturaleza de las variables dependientes. Así, hemos considerado un primer bloque en el que hemos incluido puntuaciones directas y cuantitativas. Estas puntuaciones afectan a la cantidad de información de los textos que utiliza el sujeto en sus respuestas. En este apartado hemos aplicado un diseño simple, con

una variable independiente (grupo) y cuatro valores (1º de BUP, 3º de BUP, 1º de psicología y 5º de periodismo) sobre el *total de la información* (incluye la relativa a A, B y común a ambas); Asimismo, hemos realizado cuatro diseños factoriales mixtos 4x2 a saber: grupo x texto con dos valores (A y B); grupo x tipo de información (I) con dos valores (principal y secundaria); grupo x tipo de información (II) también con dos valores (hechos, interpretación) y grupo x diferencias detectadas con dos valores (relevantes y no relevantes), siempre con medidas repetidas el segundo de los factores.

En un segundo bloque, hemos incluido el análisis de dos variables ordinales y hemos aplicado Kruskal-Wallis, ambas con la variable grupo (con cuatro valores). Las variables ordinales fueron «Atribución de diferencias» (con cinco valores, 0-4) y «Nivel relativista» (también con cinco valores, 0-4). En este mismo bloque y, para las variables nominales «Perspectivas sobre las que se orientan los sujetos», «Contradicción en las respuestas de los sujetos» y «Diferenciación entre Hecho e Interpretación», hemos realizado para cada una de ellas Chi Cuadrado.

8.4. RESULTADOS

Puesto que los resultados obtenidos han sido muy numerosos, consideramos pertinente dividirlos según los bloques propuestos en el apartado anterior. Comenzaremos por los datos cuantitativos y expondremos a continuación los datos de las variables ordinales y nominales.

BLOQUE I: MEDIDAS CUANTITATIVAS

Información global utilizada por los distintos grupos

En una primera aproximación a los datos, teniendo en cuenta la puntuación global media obtenida por cada uno de los grupos, realizamos un Anova con una sola VI (grupo). En él se incluía toda la información relativa a los dos textos. Este análisis revela diferencias significativas en el factor grupo $F(3,241)=4.06$ ($p<0.01$). Los grupos universitarios obtienen los mejores resultados, siendo significativo el análisis a posteriori con el procedimiento Scheffé entre los grupos de 1º de psicología y 1º de BUP ($p<0.05$).

Variable Texto (A, B)

Analizando los datos, esta vez en relación a los textos leídos (A y B), el Anova realizado detecta diferencias significativas entre los grupos, $F(3,241)=3.03$ ($p<0.05$) y en los textos estudiados, $F(1,241)=20.80$ ($p<0.001$). Realizado un contraste de medias siguiendo el procedimiento de Scheffé, hemos obtenido diferencias entre los grupos (se especifican en la tabla 8.3).

Se observa una tendencia diferente en los grupos estudiados según nos refiramos a uno u otro texto. Así, en el texto A se observa una relación directa entre incremento de la información utilizada y el nivel académico. En este sentido, son los

grupos universitarios los que utilizan una mayor cantidad de información en sus respuestas, siendo altamente significativas las diferencias entre los grupos universitarios de psicología y periodismo sobre 1º de BUP ($p<0.01$). A su vez, el grupo de 3º de BUP obtiene mejores puntuaciones a las alcanzadas por el grupo de 1º de BUP, siendo sus diferencias también significativas ($p<0.05$).

Por el contrario y, salvo el grupo de psicología, cuando nos referimos al texto B, son los alumnos de BUP los que obtienen las mejores puntuaciones, invirtiendo la tendencia descrita anteriormente. En este caso, son los de 1º de BUP los que obtienen las mayores puntuaciones, siendo significativas respecto a las de 3º de BUP ($p<0.05$) y 5º de periodismo ($p<0.001$), seguido de 3º de BUP sobre 5º periodismo ($p<0.05$). El comportamiento de 1º de psicología rompe esta tendencia, en el sentido de que obtiene mayores puntuaciones que el grupo de 3º de BUP y de 5º de periodismo, siendo las diferencias con este último grupo altamente significativas ($p<0.001$) (véase gráfico 8.1).

Tabla 8.3

Comparaciones entre las medias de los grupos (1º y 3º de BUP, 1º Psic. y 5º Per.) en cada uno de los valores de la variable texto (procedimiento según Scheffé) (un asterisco indica una significación de $p<0.05$; un doble asterisco corresponde a una significación $p<0.01$; un triple asterisco indica una significación de $p<0.001$).

	TEXTO A			TEXTO B		
	3º BUP	1º PSIC.	5º PER.	3º BUP	1º PSIC.	5º PER
1º BUP	*	***	**	*		***
3º BUP						*
1º Psic.						***

Esta doble tendencia es la que permite explicar la causa de la interacción que se produce entre los factores grupo x texto, especialmente en el grupo de periodismo, $F(3,241)=6.49(p<0.001)$. Así, atendiendo a las diferencias intragrupos, los dos grupos de BUP y 1º de psicología obtienen mayores puntuaciones en el texto B que en el A, siendo altamente significativas en los grupos de 1º BUP y de 1º de psicología ($p<0.001$) y significativas en el grupo de 3º de BUP ($p<0.01$). En el grupo de periodismo esta tendencia se invierte, obteniendo mayores puntuaciones, aunque no significativas, en el texto A.

Variable tipo de información (I) (Principal/secundaria)

En esta variable tratamos de identificar la información relativa a los niveles principal y secundario. Respecto a este factor sobre el tipo de información también encontramos diferencias significativas entre los grupos, $F(3,241)=4.20(p<0.01)$. Los resultados obtenidos son parejos a los ya comentados (véase gráfico 8.2). Los

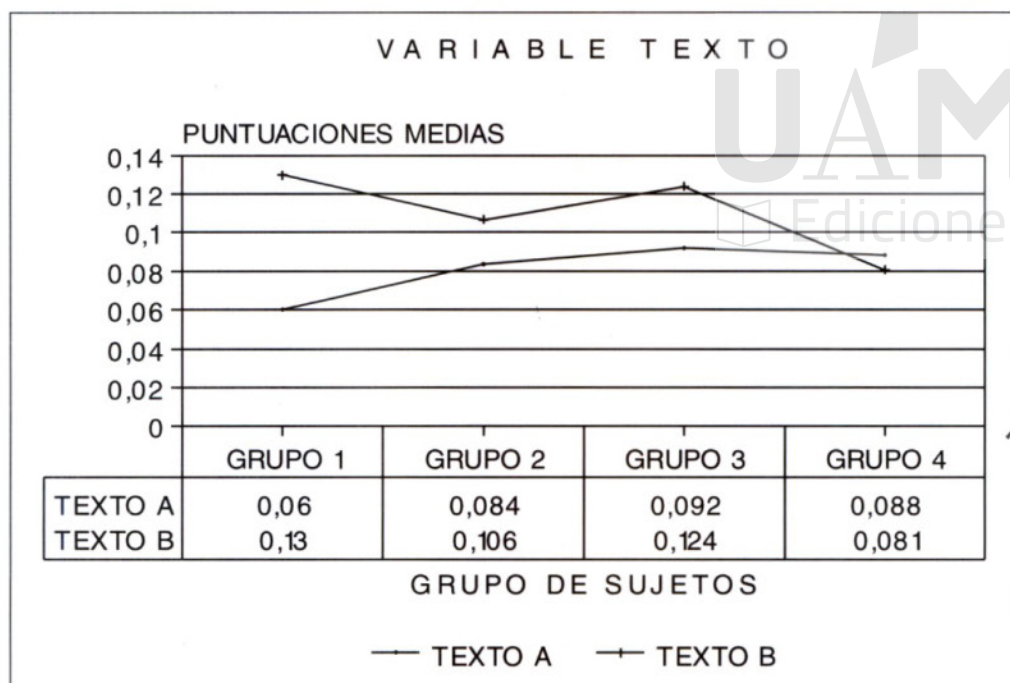


GRÁFICO 8.1

Puntuaciones medias de los grupos estudiados obtenidas en la variable TEXTO (texto A y B). (Grupo 1=1º BUP; grupo 2=3º BUP; grupo 3=1º Psic.; grupo 4=5º Per.).

grupos universitarios, y en especial el grupo de psicología, obtienen las mejores puntuaciones referente a la información principal utilizada. En otras palabras, los grupos universitarios, al contrario que los de bachillerato, utilizan más la información relevante en sus respuestas. En este sentido y tal como se expresa en la tabla 8.4, el grupo de psicología se muestra significativamente superior al resto de los grupos. De la misma manera, el grupo de 5º de periodismo supera también, aunque no de manera significativa, a los de bachillerato.

En cualquier caso, todos los grupos han utilizado de manera muy significativa la información principal sobre la secundaria, como se revela en el Anova realizado respecto al segundo factor, tipo de información (I), $F(1,241) = 2250.78$ ($p < 0.001$). Tal y como se observa en el gráfico 8.2, estas diferencias son tan notables que pueden haber repercutido en la interacción significativa que se produce entre los factores grupo x tipo de información (I), $F(3,241) = 3.30$ ($p < 0.05$). Esta diferencia se justifica en el sentido de que las preguntas orientaban a los sujetos hacia la información principal. Esta puede ser la razón por la que se produce un efecto suelo en la información secundaria.

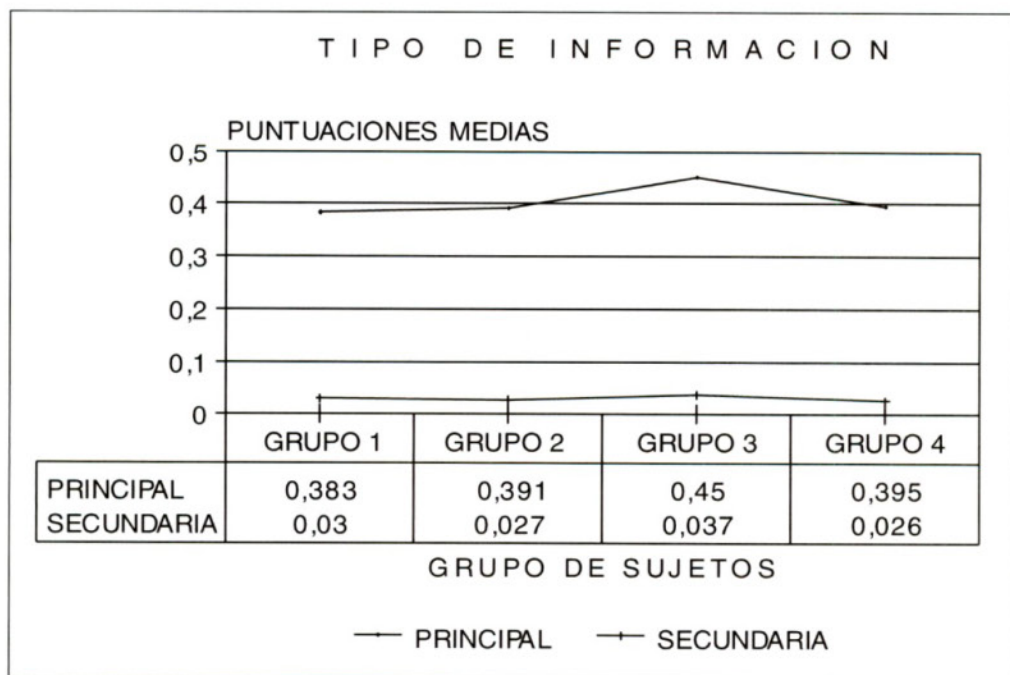


GRÁFICO 8.2

Puntuaciones medias obtenidas por los grupos estudiados en la variable TIPO DE INFORMACIÓN (I). (Grupo 1=1º BUP; grupo 2=3º BUP; grupo 3=1º Psic.; grupo 4=5º Per.).

TABLA 8.4

Comparaciones entre las medias de los grupos (1º y 3º de BUP, 1º psic y 5º Per.) en cada uno de los valores de la variable tipo de información (I) (procedimiento según Scheffé) (un asterisco indica una significación de $p<0.05$; un doble asterisco corresponde a una significación $p<0.01$; un triple asterisco indica una significación de $p<0.001$)

	I. PRINCIPAL			I. SECUNDARIA		
	3º BUP	1º PSIC.	5º PER.	3º BUP	1º PSIC.	5º PER.
1º BUP		***				
3º BUP		**				
1º Psic.			**			

Respecto a la información secundaria y, aunque se observa una ligera superioridad en las puntuaciones del grupo de psicología sobre los restantes, no se producen diferencias significativas.

Variable Tipo de Información (II) (Hechos/interpretación)

También en el Anova realizado se producen diferencias significativas en el factor grupo, $F(3,241)=5,48$ ($p<0.001$) y en el factor tipo de información (II), $F(1,241)=925,74$ ($p<0.001$). Asimismo, la interacción entre ambos factores resulta significativa $F(3,241)=5,76$ ($p<0.001$).

En general, podemos afirmar que la información utilizada por todos los grupos estudiados y relativa a los textos leídos, se ha centrado fundamentalmente en aquella relativa a los hechos. En este sentido, la información relativa a los hechos es significativamente más utilizada que la relativa a las interpretaciones del autor. Sin embargo, y a pesar de ello, se producen algunas diferencias significativas en la cantidad de información utilizada correspondiente a los hechos entre los grupos de bachillerato y los universitarios. Así, son los grupos universitarios los que superan significativamente a los de bachillerato (véase tabla 8.5). Por el contrario, cuando nos referimos a la información relativa a las interpretaciones, la tendencia se invierte aunque no de manera significativa, con la salvedad del grupo de psicología. Este hecho justifica la interacción significativa entre ambos factores (véase gráfico 8.3).

TABLA 8.5

Comparaciones entre las medias de los grupos (1º BUP, 3º BUP, 1º Psic. y 5º Per.) en cada uno de los valores de la variable tipo de información (II) (procedimiento según Scheffé) (un asterisco indica una significación de $p<0.05$; un doble asterisco corresponde a una significación $p<0.01$; un triple asterisco indica una significación de $p<0.001$)

	HECHOS			INTERPRETACIÓN		
	3º BUP	1º PSIC.	5º PER.	3º BUP	1º PSIC.	5º PER.
1º BUP		***	***			
3º BUP		**	*			
1º Psic.						

Variable Diferencias (relevantes y no relevantes)

Realizado el Anova se detectan diferencias significativas en el factor grupo, $F(3,241)=4,98$ ($p<0.01$), y en el factor diferencias, $F(1,241)=87,52$ ($p<0.001$). También ha resultado estadísticamente significativa la interacción entre ambos factores, $F(3,241)=5,59$ ($p<0.001$).

Las diferencias que se producen entre las puntuaciones de los distintos grupos estudiados guardan relación con el factor analizado. Así, en la captación de las diferencias relevantes entre los textos leídos, son los grupos universitarios los que superan significativamente a los de bachillerato (véase tabla 8.6). Podríamos afirmar

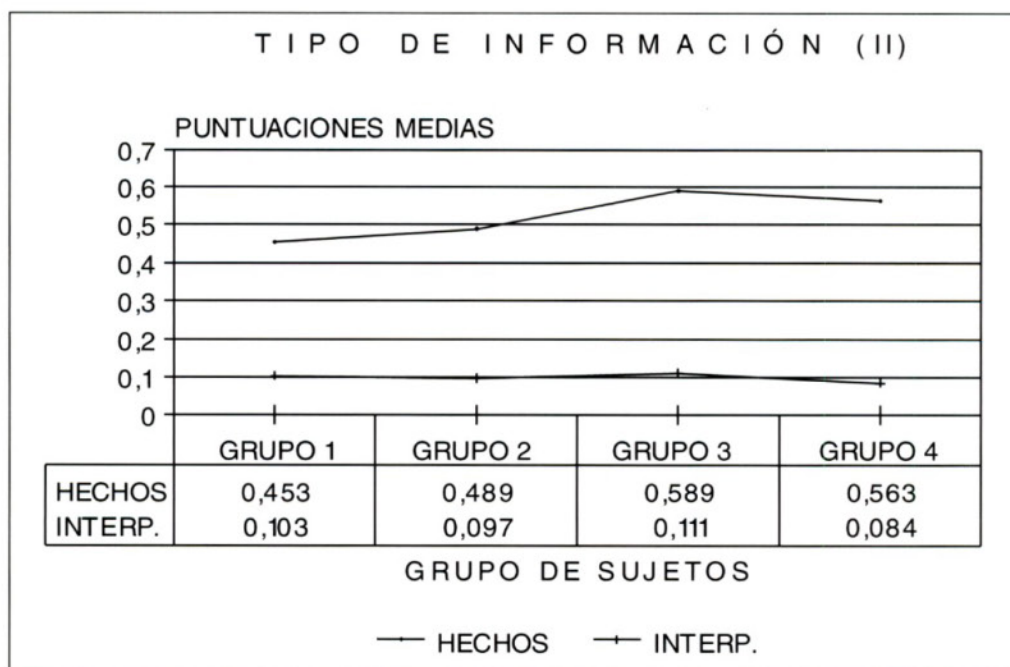


GRÁFICO 8.3

Puntuaciones medias obtenidas por los grupos estudiados en la variable TIPO DE INFORMACIÓN (II). (Grupo 1=1º BUP; grupo 2=3º BUP; grupo 3=1º Psic.; grupo 4=5º Per.).

que en este caso se produce una relación directa entre la detección de las diferencias y el nivel académico del sujeto. Así, son los alumnos de 5º de periodismo, seguido de los universitarios de psicología los que obtienen puntuaciones significativamente superiores respecto a los grupos de 3º de BUP ($p < 0.01$) y 1º de BUP ($p < 0.001$). Por el contrario, cuando nos referimos a la identificación de diferencias

TABLA 8.6

Comparaciones entre las medias de los grupos (1º BUP, 3º BUP, 1º Psic. y 5º Per.) en cada uno de los valores de la variable diferencias (procedimiento según Scheffé) (un asterisco indica una significación de $p < 0.05$; un doble asterisco corresponde a una significación $p < 0.01$; un triple asterisco indica una significación de $p < 0.001$)

	DIFERENCIAS RELEVANTES			DIFERENCIAS NO RELEVANTES		
	3º BUP	1º PSIC.	5º PER.	3º BUP	1º PSIC.	5º PER.
1º BUP		***	***			
3º BUP		**	**			
1º Psic.				*		

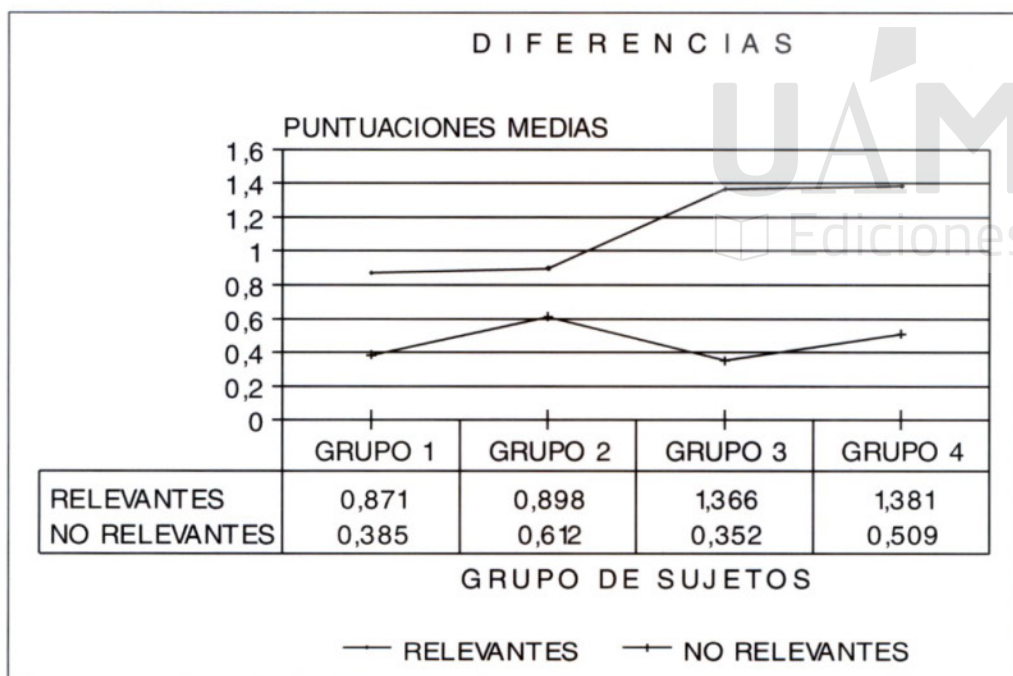


GRÁFICO 8.4

Puntuaciones medias obtenidas por los grupos estudiados en la identificación de DIFERENCIAS en los dos textos. (Grupo 1=1º BUP; grupo 2=3º BUP; grupo 3=1º Psic.; grupo 4=5º Per.)

no relevantes la tendencia se invierte ligeramente, encontrándose diferencias significativas entre los grupos 3º de BUP y 1º de psicología ($p < 0.05$). Este hecho justifica la interacción significativa entre ambos factores (véase gráfico 8.4).

En relación al comportamiento dentro de cada grupo y respecto a esta variable, cabe resaltar que las mayores discrepancias se producen en los dos grupos universitarios, siendo en ambos casos muy significativas ($p < 0.001$), seguidos del grupo de 1º de BUP ($p < 0.01$), y no encontrándose diferencias dentro del grupo de 3º de BUP. Este hecho manifiesta claramente un comportamiento diferente en relación a los grupos estudiados. Los grupos universitarios son muy sensibles a detectar y utilizar las diferencias relevantes y a obviar las no relevantes, hecho que no se produce tan claramente en los grupos de bachillerato.

BLOQUE II: MEDIDAS ORDINALES Y NOMINALES

Como se recordará, en este bloque tratábamos de computar las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas del cuestionario. Las variables serán nominales y ordinales. Las respuestas han sido categorizadas en los siguientes apartados:

Perspectiva sobre la que se orientan los sujetos

En este apartado hemos categorizado las respuestas de los sujetos en referencia al peso específico de la versión o versiones de la noticia en las que se apoyan dichas respuestas. Sobre esta categorización, hemos considerado los siguientes valores: 1), la orientación desde una perspectiva (texto A o B); 2), la orientación desde las dos perspectivas (A y B); 3), ninguna de las perspectivas propuestas en los textos leídos.

Un análisis de Chi cuadrado revela una alta significación respecto a la distribución de esta variable en los distintos grupos, $\chi^2 (9) = 50.68$ ($p < 0.001$). Respecto a la opción hacia una sola perspectiva (columnas 1/A y 1/B, tabla 8.7), se ha observado una tendencia decreciente según el nivel académico: Así, aproximadamente un 25% de los alumnos de 1º de BUP han optado por una perspectiva, seguidos de 3º de BUP (12%), siendo prácticamente inexistente en los grupos universitarios. Dentro de esta única perspectiva, sólo los sujetos de 1º de BUP se han inclinado mayoritariamente hacia el texto B. Con todo, estas observaciones son poco representativas de las muestras estudiadas.

Por el contrario, hay una clara mayoría de sujetos que se orientaron desde las dos perspectivas (columnas 2/0, 2/A y 2/B, tabla 8.7). Sin embargo, dentro de esta tendencia existe un número importante de sujetos que no optaron por ninguno de los textos, mientras que otros se inclinaron mayoritariamente por B, si exceptuamos el grupo de periodismo. En general, se prefiere el texto B sobre el A aunque de nuevo, depende de los grupos. Así, la inclinación de los sujetos por el texto B disminuye a medida que ascendemos en el nivel académico, invirtiéndose esta tendencia en el grupo de 5º de periodismo (véase la tabla 8.7).

TABLA 8.7

Número de sujetos pertenecientes a los diferentes grupos distribuidos en las distintas opciones de la variable PERSPECTIVA SOBRE LA QUE SE ORIENTAN LOS SUJETOS (1/A= sólo perspectiva A; 1/B= sólo perspectiva B; 2/0= dos perspectivas y no se inclina; 2/A= dos perspectivas y se inclina por A; 2/B= dos perspectivas y se inclina por B). Entre paréntesis aparecen los porcentajes de cada grupo

GRUPOS	1/A	1/B	2/0	2/A	2/B
1º BUP (70)	1 (1.4%)	17 (24.3%)	19 (27.1%)	9 (12.9%)	24 (34.3%)
3º BUP (49)	3 (6.1%)	3 (6.1%)	20 (40.85%)	3 (6.1%)	20 (40.85%)
1º PSI. (71)	0 (0%)	0 (0%)	33 (46.5%)	15 (21.1%)	23 (32.4%)
5º PER. (55)	0 (0%)	1 (1.8%)	17 (30.9%)	21 (32.2%)	16 (29.1%)

Contradicción en las respuestas de los sujetos

Con este ítem pretendíamos evaluar la coherencia de las respuestas de los sujetos, esto es, si el sujeto adoptaba una determinada posición y la mantenía a lo

largo de la prueba o, por el contrario, adoptaba posiciones distintas y contradictorias. Hemos utilizado dos medidas. La primera de las variables incluidas a la hora de evaluar el grado de contradicción de las respuestas de los sujetos responde a la pregunta ¿salta frecuentemente de A a B o de B a A? Los datos obtenidos a través del análisis estadístico revelan la existencia de diferencias significativas, $\chi^2 (3) = 9,90$ ($p < 0.05$). Analizando la tabla 8.8 vemos que son muy pocos los sujetos que saltan de un texto a otro frecuentemente y que pertenecen a los grupos de bachillerato, siendo un 10% de los alumnos de 1º de BUP y un 4% de los de 3º de BUP. Entre los universitarios sólo hemos encontrado un estudiante de 1º de psicología.

TABLA 8.8

Número de sujetos pertenecientes a los diferentes grupos distribuidos en las distintas opciones de la variable ¿SALTA FRECUENTEMENTE DE A a B o DE B a A? (NO, SÍ). Entre paréntesis aparecen los porcentajes de cada grupo

GRUPOS	NO	SÍ
1º BUP	63 (90%)	7 (10%)
3º BUP	47 (96%)	2 (4%)
1º PSI.	70 (98.5%)	1 (1.5%)
5º PER.	55 (100%)	0 (0%)

Una segunda variable trataba de medir, al igual que la anterior, el grado de concordancia con el que los sujetos expresaban sus respuestas. Pero en este caso, se buscaba la coherencia en todas sus respuestas. Los datos indican una significación en esta variable, $\chi^2 (3) = 11,568$ ($p < 0.01$). Como era de esperar, los sujetos no se contradicen en sus respuestas (véase tabla 8.9). Si analizamos los datos más pormenorizadamente y atendiendo a los grupos estudiados, se observa que los grupos de BUP y, especialmente 1º, inciden más en la producción de algunas inconsistencias en sus respuestas.

TABLA 8.9

Número de sujetos pertenecientes a los diferentes grupos distribuidos en las distintas opciones de la variable CONTRADICCIÓN (NO, SÍ). Entre paréntesis aparecen los porcentajes de cada grupo

GRUPOS	NO	SÍ
1º BUP	61 (87.1%)	9 (12.9%)
3º BUP	47 (95.9%)	2 (4.1%)
1º PSI.	70 (98.5%)	1 (1.5%)
5º PER.	54 (98.1%)	1 (1.9%)

Diferenciación entre Hecho e Interpretación

Esta variable trataba de medir la capacidad del sujeto para discriminar entre el hecho contado en la noticia y la opinión o interpretación del periodista. El análisis estadístico revela una alta significación en esta variable, $\chi^2(3) = 76.778$ ($p < 0.001$). Una vez más, el comportamiento de los grupos de BUP es completamente distinto (y en este caso opuesto) al de los universitarios. Mientras la mayoría de los alumnos de BUP tienden a confundir los dos conceptos (parecen insensibles a la diferenciación entre hecho e interpretación), los universitarios, por el contrario, son más capaces de diferenciar entre ambos tipos de información (véase tabla 8.10). Así, y como ha ocurrido en el análisis de otras variables ya estudiadas, estamos ante una variable que representa los dos extremos de un continuo (de la distinción o no de los dos tipos de información) y en el que el grupo de sujetos más jóvenes se sitúa mayoritariamente en uno de los polos (no identifica). El resto de los grupos se van alejando progresivamente de este polo y acercándose al otro a medida que aumenta su nivel académico. En otras palabras, esta habilidad para diferenciar entre hecho e interpretación se alcanza con la edad y el nivel académico.

TABLA 8.10

Número de sujetos pertenecientes a los diferentes grupos distribuidos en las distintas opciones de la variable DIFERENCIACIÓN ENTRE HECHO E INTERPRETACIÓN (NO, SÍ). Entre paréntesis aparecen los porcentajes de cada grupo

GRUPOS	NO	SÍ
1º BUP	63 (90%)	7 (10%)
3º BUP	39 (79.6%)	10 (20.4%)
1º PSI.	32 (45%)	39 (55%)
5º PER.	11 (20%)	44 (80%)

Atribución de las diferencias detectadas

Una vez realizado el análisis de los datos mediante la prueba de Kruskal-Wallis, se han detectado diferencias muy significativas, $\chi^2(3) = 51.34$ ($p < 0.001$). Realizado un contraste entre los rangos medios obtenidos por los diferentes grupos y según Scheffé, obtenemos diferencias significativas entre los grupos universitarios de 1º de psicología (rango 145.59) y de 5º de periodismo (rango 164.43) frente a los grupos de 1º y 3º de BUP (rangos 88.53 y 93.01, respectivamente). Así la diferencia de 5º de periodismo respecto a los dos grupos de BUP es altamente significativa ($p < 0.001$), y algo menos significativa es la diferencia entre 1º de psicología y los grupos de bachillerato ($p < 0.01$).

Como se observa en los gráficos 8.5 y 8.6, los grupos de BUP concentran sus respuestas hacia las opciones de «ninguna» o «presencia física», consideradas en

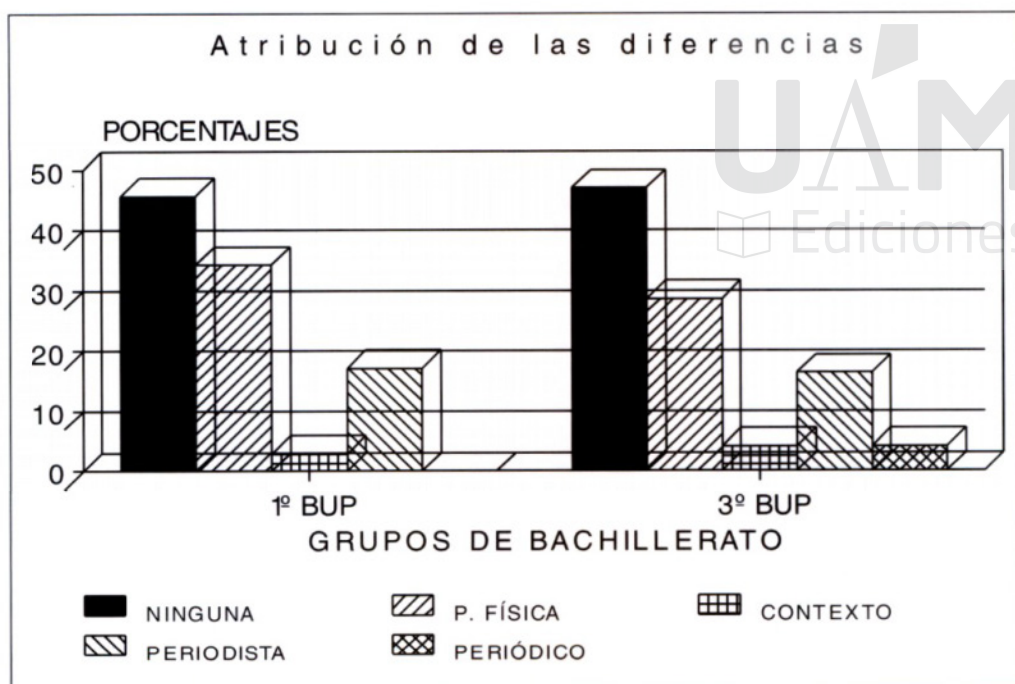


GRÁFICO 8.5

Puntuaciones medias obtenidas por los grupos de 1º y 3º de BUP en la variable ATRIBUCIÓN DE LAS DIFERENCIAS.

nuestro estudio como las opciones menos conceptuales y más concretas y perceptivas entre las opciones posibles. En tal caso interpretamos que estos sujetos, o bien no poseen aún un grado de madurez suficiente, o bien no poseen los conocimientos necesarios para formarse una opinión fundada. Los grupos universitarios, por el contrario, concentran sus respuestas en la «atribución del periodista» y, en menor medida, en la «atribución al periódico».

De nuevo, los datos ofrecen una tendencia muy interesante entre los grupos de bachillerato y los universitarios. Así, mientras los primeros optan por no atribuir a ninguna o a la presencia física del periodista en los acontecimientos, los segundos tienen una opinión más formada, en el sentido de que incluyen de modo mayoritario la ideología o la opinión del periodista como la explicación más extendida que da cuenta de las diferencias detectadas entre las dos versiones de la noticia. La tendencia que se produce es en base a estos criterios, es decir, la opción «ninguna» alcanza una puntuación máxima en 1º de BUP y va paulatinamente disminuyendo, hasta desaparecer completamente en el último grupo estudiado, 5º de periodismo. Por el contrario, la opción «punto de vista del periodista» es muy baja en los primeros niveles estudiados y paulatinamente va creciendo hasta situarse en la máxima opción elegida por los universitarios y especialmente, los de 5º de periodismo. Otro dato relevante es que la opción «punto de vista del periódico», prácticamente sólo es tenida en cuenta en el último curso de carrera.

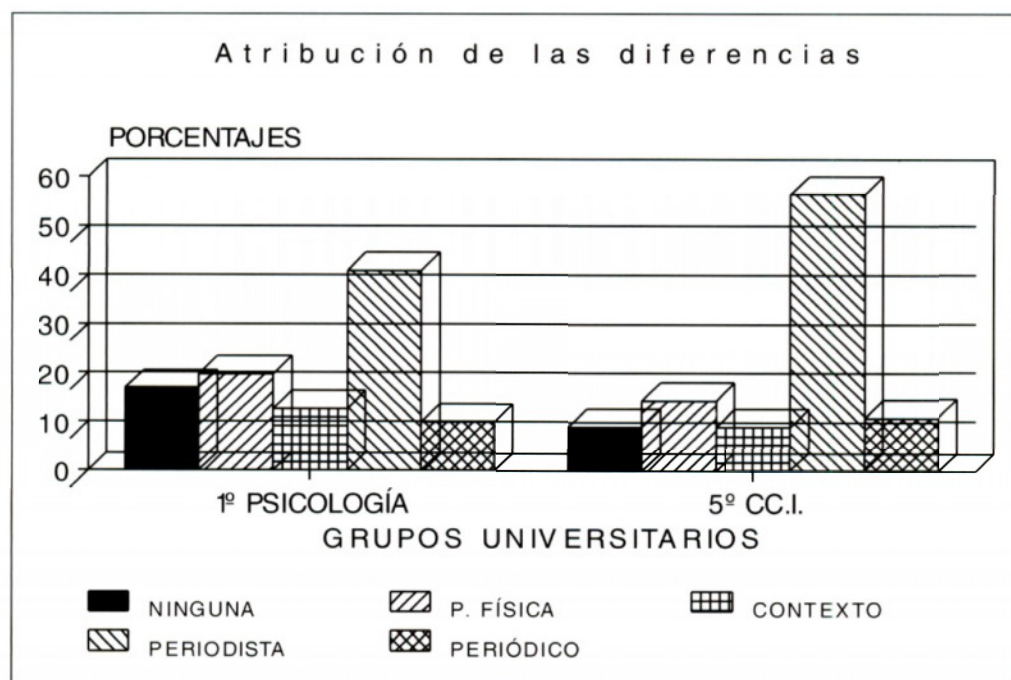


GRÁFICO 8.6

Puntuaciones medias obtenidas por los grupos de 1º de psicología y 5º de periodismo (5º CCI) en la variable ATRIBUCIÓN DE LAS DIFERENCIAS.

En el caso de la «atribución al contexto», las diferencias entre los distintos grupos son poco significativas. También se observa que la atribución al «punto de vista» del lector no ha sido elegida en ninguno de los 245 sujetos, lo cual podría deberse a que resulta complicado ponerse en el punto de vista de los demás.

Nivel relativista (Actitud relativista)

Para evaluar los datos en esta variable se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis, detectándose diferencias muy significativas, $\chi^2(3) = 81,97$ ($p < 0.001$). Realizado un contraste entre los rangos medios obtenidos por los diferentes grupos según Scheffé, obtuvimos diferencias significativas entre los grupos universitarios de 1º de psicología (rango 147.41) y 5º de periodismo (rango 176.45) frente a los grupos de 1º y 3º de BUP (rangos 70.73 y 102.31, respectivamente). Así, la diferencia de 5º de periodismo respecto a los dos grupos de BUP fue altamente significativa ($p < 0.001$), y también muy significativa fue la diferencia entre 1º de psicología y los grupos de bachillerato ($p < 0.001$ respecto a 1º de BUP y $p < 0.01$ en relación a 3º de BUP). Sin embargo, las diferencias detectadas entre los dos grupos de bachillerato o los dos grupos universitarios fueron mucho menores y sus tendencias más parejas.

Como puede observarse en los gráficos 8.7 y 8.8, el nivel relativista de los distintos grupos estudiados ha sido muy distinto según nos refiramos a uno u otro.

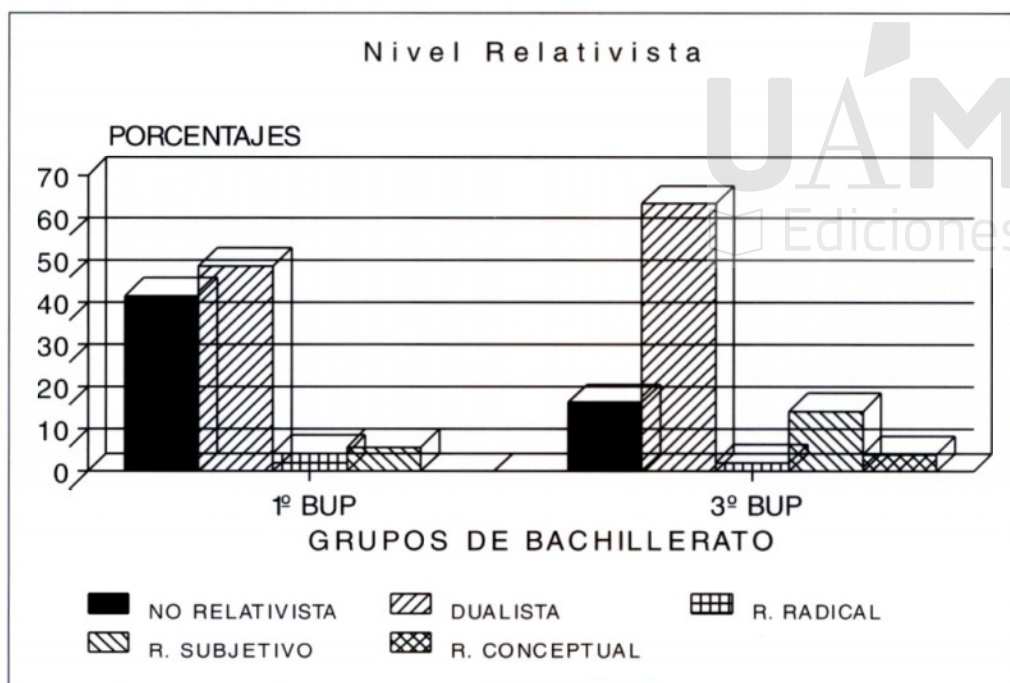


GRÁFICO 8.7

Puntuaciones medias obtenidas por los grupos de BUP (1º y 3º) en las distintas opciones de la variable NIVEL RELATIVISTA.

En general, podemos afirmar la existencia de diferentes tendencias claramente marcadas. Así, puede observarse que el nivel no relativista decrece paulatinamente hasta desaparecer en los niveles universitarios. Una tendencia similar se observa en el nivel dualista, en el sentido de que disminuye en los grupos universitarios, especialmente en el grupo de 5º de periodismo. Por el contrario, tanto el relativismo subjetivo como el conceptual ascienden (este último de manera relativa) según se incrementa el nivel académico. Así, según este análisis, los sujetos de los grupos estudiados se han distribuido de la siguiente manera:

Los alumnos de bachillerato estudiados no han alcanzado, en su inmensa mayoría, los niveles relativistas. Los alumnos de 1º de BUP se han situado casi de forma exclusiva entre los niveles no relativista y dualista (ambos por encima del 40%), ambos considerados los más bajos de la escala. Estos estudiantes no distinguen aún entre hecho e interpretación y, aunque aproximadamente la mitad de ellos han detectado de manera explícita diferencias entre las dos perspectivas, suelen inclinarse por las más anecdóticas y menos relevantes.

Los alumnos de 3º de BUP, a diferencia de los del grupo anterior, disminuyeron de manera significativa su pertenencia al nivel no relativista (por debajo del 20%), a la vez que incrementaron su adscripción al nivel dualista (por encima del 60%). Sólo alrededor de un 15% de estos alumnos se situaron en el nivel relativista

subjetivo. Estos sujetos obtuvieron, por tanto, alguna mejora en el posicionamiento de la escala respecto a sus compañeros más jóvenes.

En los grupos universitarios también se han observado importantes mejoras respecto a los dos grupos anteriores. La mayoría de los sujetos se distribuyeron en los distintos niveles relativistas observados. A partir de 1º de psicología, el nivel no relativista desaparece por completo, y se incrementan paulatinamente los diferentes niveles relativistas. Así, en el caso de los alumnos de 1º de psicología, el porcentaje de sujetos adscritos al nivel dualista alcanzaron algo más del 40%, mientras que el resto se distribuyó entre los niveles relativistas subjetivo (34%), radical (11%) y conceptual (10%). Aún resulta más clara esta tendencia hacia los niveles relativistas en el grupo de 5º de periodismo. En este caso, sólo un 16% de los sujetos de este grupo se asentaron en el nivel dualista. El resto se distribuyó entre los niveles relativistas subjetivo (62%), contextual (11%) y radical (11%). Cabe resaltar, sin embargo, que de todos los niveles relativistas propuestos ha resultado ser el relativismo subjetivo es más representativo. Por contra, los niveles radical y conceptual han sido, con diferencia, los menos representados.

Hay por tanto claras diferencias entre los grupos estudiados. Existe una tendencia que revela una relación directa entre el nivel académico/cultural y los niveles relativistas estudiados.

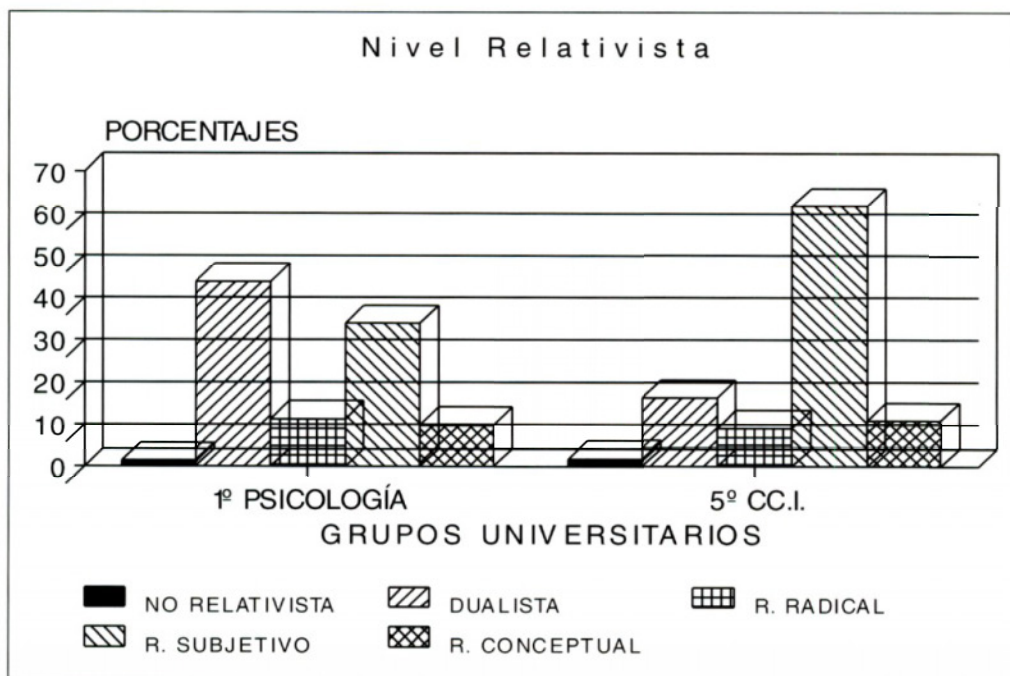


GRÁFICO 8.8

Puntuaciones medias obtenidas por los grupos universitarios de 1º de psicología y 5º de periodismo (5º CCI) en las distintas opciones de la variable NIVEL RELATIVISTA.

8.5. DISCUSIÓN

Como se recordará, el objetivo principal de este estudio era conocer la actitud relativista de los grupos de sujetos estudiados y si se establecía alguna secuencia en el desarrollo de los diferentes niveles relativistas. Hemos partido de la categorización de niveles relativistas propuesta por Leadbeater y Kuhn (1989), aunque bien por la naturaleza de esta investigación centrada en la prensa, bien por la intromisión de nuevas variables que han permitido evaluar esta categorización, hemos establecido algunas diferencias respecto al modelo de estas autoras. Cabe destacar que el análisis de nuevas variables ha significado para nosotros un esfuerzo añadido por desvelar y utilizar una metodología que incluyese un sistema de evaluación multidimensional que tratara de ofrecer una mayor consistencia de los datos obtenidos. Por otra parte, no hemos concentrado el trabajo en alumnos de «college» (primeros cursos de carrera), sino en una banda más amplia que abarca desde el primer año de bachillerato al último año de carrera. Se ha tenido en cuenta, además, el nivel de conocimientos previos sobre la prensa, en el sentido de que los estudiantes de 5º año de carrera parten, al menos teóricamente, de un mejor conocimiento. Esa fue la razón por la que elegimos a los alumnos de periodismo. Quizás sea este el momento en el que, a raíz de los resultados, expongamos la categorización de la actitud relativista de los lectores estudiados contrastándola con el modelo de Leadbeater y Kuhn.

Estas autoras presentaron una tarea a diferentes sujetos (adolescentes y adultos) en la que aparecían dos versiones distintas de un episodio histórico y ficticio titulado «La 5ª guerra livia» escrita por dos historiadores diferentes, uno del norte de «Livia» y otro del sur. Una vez leídos, los sujetos respondían a una serie de preguntas encaminadas a identificar las diferencias entre los textos y a evaluar su veracidad. A partir de la información suministrada por las respuestas de los sujetos, éstas fueron clasificadas en seis niveles o categorías relativistas: (0) Realista, (1) Predualista, (2) Dualista, (3) Relativista Radical, (4) Objetivo y (5) Conceptual (véase para una descripción más detallada la tabla 8.1). La evaluación se realizó siguiendo como principales criterios: a), si los sujetos eran capaces de diferenciar entre hecho e interpretación, entre lo subjetivo y lo objetivo; b), si detectaban las diferencias entre los dos relatos y a qué las atribuían; c), si las discrepancias encontradas se podían o no reconciliar y d), la naturaleza de la justificación epistemológica.

Tal y como nos referíamos en la introducción de este capítulo, una de las conclusiones a las que llegaron las autoras fue el descubrimiento de una secuencia evolutiva entre las categorías establecidas. Así, el relativismo radical (nivel 3), se inicia en las edades equivalentes a 1º de BUP (15 años), asciende en las edades de 17-18 años y va desapareciendo en los grupos de adultos. Por otro lado, el nivel mayoritario entre los sujetos adultos (estudiantes graduados y no estudiantes) es el relativismo objetivo, cuyas creencias epistemológicas reflejan la tradición positivista o racionalista de la cultura occidental.

Sin embargo, la secuencia inicial que define el orden entre el nivel 3 y 4 no es definitiva para las autoras. Leadbeater y Kuhn argumentan que es en el nivel relativista radical donde las creencias epistemológicas son más objetivas, abiertas

y creativas que en los otros dos niveles relativistas, y que sólo los sujetos clasificados en este nivel han liderado el desarrollo de la cognición adulta a lo largo de la secuencia descrita por ellas. Por otra parte, este nivel reflejaría la perspectiva hermenéutica de Packer (1985), en el sentido de que la vista de los hechos no es independiente de los marcos de referencia creados por la ideología, cultura y contextos históricos donde aparecen. Por estos motivos, cabe la posibilidad, según las autoras, de que los sujetos reconozcan primero la subjetividad en su forma más moderada (nivel 4), antes de pasar a un subjetivismo menos moderado (nivel 3).

En nuestro caso, estas razones expuestas, así como la clasificación y metodología de los estudios realizados por Leadbeater y Kuhn, han servido de estructura para generar el presente trabajo. Así y respecto a la evaluación, hemos utilizado, al igual que ellas, dos criterios para categorizar la actitud crítica de los sujetos. Estos criterios fueron, por un lado, la habilidad para discriminar entre hecho e interpretación, entre lo objetivo de la noticia y la subjetividad del periodista; por otro, la detección de las diferencias entre los dos relatos y, en su caso, conocer la atribución de tales diferencias.

Pero hemos añadido otros parámetros en la evaluación de las respuestas de los sujetos tales como la cantidad y tipo de información manipulada por los sujetos referente a las noticias leídas, la perspectiva o sesgo de una noticia sobre otra y el nivel de contradicción de sus respuestas. Sobre la evaluación de estas variables y con los datos obtenidos, hemos configurado un nuevo sistema compuesto por 5 niveles: dos no relativistas (nivel 0, actitud no relativista y nivel 1, actitud dualista) y tres relativistas (nivel 2, radical; nivel 3, subjetivo; nivel 4, conceptual). Las características de todos estos niveles aparecen en las tablas 8.11 y 8.12.

TABLA 8.11

Niveles relativistas y principales criterios de clasificación realizados en este estudio

NIVELES	Única perspectiva	Doble perspectiva	Explica diferencias	Hecho/ Interpretación	Atribución de diferencias
NIVEL 0 No Relat.	SÍ	NO	NO	NO	Ninguna
NIVEL 1 Dualista	NO	SÍ	SÍ	NO	— Presencia física — Contexto
NIVEL 2 Relativ. Radical	NO	SÍ	SÍ	SÍ	— Contexto — Lector
NIVEL 3 Relativ. Subjetivo	NO	SÍ	SÍ	SÍ	— opinión periodista
NIVEL 4 Relativ. conceptual	NO	SÍ	SÍ	SÍ	— ideología periódico

TABLA 8.12

Categorización de los niveles relativistas según este estudio

Niveles	Características
Nivel 0 No relativista	Los sujetos de esta categoría no diferencian entre hecho e interpretación. No perciben diferencias entre las dos noticias. Se inclinan claramente hacia una sola perspectiva (bien la del texto A o B) a la que apoyan indiscriminadamente, casi de manera dogmática, ignorando por completo la otra versión. Lo correcto se interpreta como plausible o moral. Hacen énfasis sobre lo anecdótico.
Nivel 1 Dualista	Tampoco diferencia entre hecho/interpretación. Sólo lo objetivo es válido. El lector contempla las dos perspectivas, pero se mantiene al margen de cada opinión, siendo la suya una respuesta descriptiva. No se implica jamás con su opinión. Detecta diferencias, pero suele reparar en las de detalle y estilo y no en el contenido relevante. Atribuye las diferencias encontradas a la presencia física del periodista o al contexto del suceso.
Nivel 2 Relativista Radical	A partir de este nivel se diferencia entre hecho e interpretación. Es este un caso poco frecuente en el que el sujeto es consciente de las dos perspectivas, pero su posición se inclina a ser muy crítica y escéptica con ambas y no suele aportar ninguna salida. Sólo es real lo objetivo, acercándose a la posición epistemológica propia del Positivismo lógico. Las diferencias entre textos suele atribuir las al contexto, es decir, el periodista se pone del lado de los manifestantes o policías en función de su ubicación, de «lo que le han contado» o «a quién haya entrevistado».
Nivel 3 Relativista Subjetivo	Las diferencias se atribuyen a lo subjetivo, a la opinión, punto de vista o interpretación del periodista (multiplicidad de Perry). La información objetiva surge de lo común de las dos versiones. Pero, aunque los hechos no mienten, no pueden ser independientes de la interpretación personal que hace el periodista. Piensan que cada persona posee un sistema de creencias y valores que influyen irremediamente en la percepción de los hechos. Coincide, entre otros, con la perspectiva epistemológica de Tuchman (1978) y Packer (1985).
Nivel 4 Relativista Conceptual	Este caso incluye, además de lo anterior, un análisis más profundo siguiendo criterios más abstractos y elaborados. Refleja, además, un mejor conocimiento de la situación al atribuir las diferencias no sólo a las características idiosincráticas del periodista, sino también a la cultura o perspectivas ideológicas a las que los diferentes periódicos representan. Desde este punto de vista, ambas versiones pueden ser interpretaciones válidas de los hechos.

La configuración de todos estos parámetros nos ha permitido elaborar una nueva clasificación que ha supuesto algunas modificaciones respecto al modelo anterior. En este nuevo sistema de categorización, los niveles realista y predualista de Leadbeater y Kuhn se funden en un sólo nivel: no relativista (0). Este nivel 0 se caracteriza porque los sujetos representados en él, se orientan desde una sola perspectiva y no encuentran diferencias, al menos de una manera explícita, entre las dos versiones de la noticia. Por su parte, el nivel 3 no se denomina objetivo sino subjetivo porque lo que define a este nivel es la atribución de las diferencias encontradas entre los dos artículos al punto de vista subjetivo u opinión del periodista. Por último, la atribución de las diferencias marcan y distinguen los niveles relativistas. Así, mientras en el nivel relativista radical las diferencias detectadas son asignadas al punto de vista del lector o a la presencia física del periodista, en el nivel subjetivo, por contra, se achacan a la opinión del periodista y en el nivel relativista conceptual, por su parte, se añade la ideología del periódico.

Como ya hemos analizado, los resultados obtenidos en nuestro estudio también reflejan una secuencia evolutiva en los niveles y grupos estudiados. Pero, a diferencia de los datos de Kuhn y Leadbeater (1989), los resultados se explican a partir de los niveles no relativistas (nivel 0 y 1) y del nivel relativista subjetivo. Así, los alumnos de 1º de BUP (14-15 años) no poseen aún una actitud relativista ante noticias contradictorias. Se sitúan entre los niveles no relativista y dualista, caracterizados por la no diferenciación entre hecho e interpretación y por la adopción dogmática de una de las versiones (especialmente la versión B, escrita de una forma más narrativa). Aquellos sujetos de estos niveles que detectan de manera explícita diferencias entre las dos perspectivas, suelen inclinarse por las más anecdóticas, no atribuyendo a ninguna causa las diferencias encontradas. La información de las noticias que se retoma en las respuestas se dirigen, en menor medida, hacia la información común y a la información secundaria del texto B.

8.6. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos tratado de categorizar la «actitud crítica» de los sujetos estudiados ante la lectura de noticias contradictorias. Como se recordará, iniciábamos este capítulo con la exposición de los objetivos de esta investigación o, si se quiere, con algunas cuestiones básicas. Una de estas preguntas hacía referencia a si los sujetos estudiados son o no capaces de adoptar una actitud crítica ante la lectura de dos versiones distintas sobre un mismo hecho. Otras cuestiones relacionadas con ésta trataban de indagar en aspectos más específicos, tales como el tipo de información que estos lectores utilizan en sus respuestas, sus habilidades para detectar las diferencias esenciales entre las versiones presentadas, su capacidad para discriminar entre hecho e interpretación o el tipo de explicaciones que argumentan en sus respuestas sobre las diferencias encontradas. Como hemos podido observar, hemos detectado importantes diferencias en los resultados obtenidos por los diferentes grupos estudiados hasta el punto de confirmar la existencia de una secuencia evolutiva en el grado de actitud relativista. Trataremos en este apartado de resumir y caracterizar el comportamiento de cada uno de los grupos estudiados.

Las tendencias predominantes de los alumnos de bachillerato se han dirigido hacia

los niveles no relativista y dualista, lo que nos lleva a concluir que estos sujetos no mantienen una actitud crítica ante la lectura de noticias contrapuestas ante un mismo hecho. Así, el alumno de 1º de BUP se debate entre un lector no relativista y un lector dualista (niveles 0 y 1) y se sitúa en el nivel más bajo de la secuencia respecto a los sujetos de los otros grupos. La inmensa mayoría de estos sujetos (el 90%) no diferencian aún entre hecho e interpretación. Tampoco perciben las diferencias relevantes entre las dos noticias o, cuando lo hacen, se limitan a no atribuir a ninguna causa la explicación de tales diferencias. En el mejor de los casos, son atribuidas a la presencia física del periodista. El tipo de información a la que este lector alude se caracteriza por ser la menos relevante y objetiva en comparación con los lectores de los otros grupos. Además, la información más utilizada en sus respuestas corresponde al texto más narrativo y coloquial (versión B). Este hecho queda reflejado en la perspectiva desde la que se orientan sus respuestas, tanto en aquellos que sólo se orientan desde una única perspectiva, como en aquellos que, aunque detectan las dos, se muestran favorables a esta versión más narrada de la noticia.

El alumno de 3º de BUP se sitúa mayoritariamente en el nivel dualista (nivel 1). Este lector percibe con facilidad las dos perspectivas, aunque las diferencias que detecta se debaten entre las relevantes y las de detalles y estilo. Las atribuciones de tales diferencias son similares a la del alumno de 1º de BUP. Quizás este hecho se deba a que todavía un importante número de ellos (alrededor de un 80%) no diferencian entre hecho e interpretación. El tipo de información que este lector refleja en sus respuestas tiende a ser algo más objetiva y relevante que la de los lectores más jóvenes. Sin embargo, su inclinación hacia la versión narrativa (texto B) es aún mayor que hacia la otra perspectiva.

El alumno de 1º de psicología se debate entre el nivel dualista y el relativista subjetivo (niveles 1 y 3), lo que supone el paso del nivel no relativista al relativista. Este nivel es particularmente interesante porque representa el punto de inflexión en la tendencia de los grupos hacia los niveles relativistas. Este cambio se detecta en los parámetros evaluados. Así, casi la mitad de los sujetos de este grupo distinguen entre hecho e interpretación. La identificación de las diferencias entre las versiones suele concentrarse en las más relevantes y la explicación de tales diferencias suele dirigirse hacia la interpretación del periodista, en clara alusión a la influencia que el sistema de valores y creencias del periodista ejerce en la percepción del hecho. El tipo de información que este lector utiliza en sus respuestas se caracteriza por ser información principal y relativa a los hechos que se describen en la noticia, siendo esta puntuación significativamente superior a las de los grupos anteriores. Además, la información utilizada en sus afirmaciones corresponde en su mayor parte a la versión A. La perspectiva que adoptan es neutra, en lugar de inclinarse claramente hacia esta versión, diferenciándose así de los grupos ya descritos.

Si el alumno del primer curso universitario marcaba el inicio de la presencia de los niveles relativistas, el estudiante de 5º de periodismo los desarrolla plenamente, ya que el grueso del grupo alcanza el nivel relativista subjetivo. A diferencia de los sujetos de psicología, sus repuestas alcanzan un nivel más alto y equilibrado. Así, los alumnos que diferencian nitidamente entre hecho e interpretación alcanzan el 80%. Detectan con facilidad las diferencias esenciales entre las versiones de la

noticia y las atribuyen al periodista, complementando la objetividad de los hechos con la interpretación que hace el periodista de ellos. Respecto al tipo de información que extraen de los textos en sus respuestas, no llegan a alcanzar en cantidad a la utilizada por los alumnos de psicología, pero sí en calidad. Se muestran más selectivos y tienden a resumir lo esencial. Tanto sus preferencias como la perspectiva que adoptan se aproximan a la versión más descriptiva y distante de los hechos (versión A).

Sin embargo, esta caracterización de los sujetos de los diferentes grupos no da cuenta de toda la secuencia propuesta. Existen aún algunas lagunas que deben ser explicadas en investigaciones futuras. Una de ellas hace referencia a la representatividad de las categorías propuestas. Así, tal y como hemos venido exponiendo a lo largo de este estudio, se produce una secuencia entre las categorías relativistas propuestas y los grupos estudiados. Podemos decir que si dichas categorías suponen un continuo en el grado de madurez y de actitudes relativistas ante noticias contradictorias, no todos los niveles relativistas se han reflejado igualmente. Más específicamente, los niveles 2 y 4, que hacen referencia al nivel relativista Radical y Conceptual respectivamente, apenas representan datos de interés en los grupos seleccionados. No se aprecian diferencias entre los dos grupos de BUP entre sí, como tampoco entre los universitarios. Las razones pueden ser explicadas parcialmente por las características de las categorías. Así, puede darse el caso de que el nivel correspondiente al relativismo Radical, no sea especialmente una categoría representativa, ya que exige al sujeto que se incluye en ella la posesión de una concepción muy poco representativa y/o reducida a ciertos sectores socioculturales y académicos que este estudio no recoge. Algo similar puede interpretarse con el nivel de relativismo Conceptual, sólo que este caso, al ser el último de la secuencia, puede que requiera de una madurez intelectual y de unos conocimientos específicos que sobrepasan las muestras escogidas en este trabajo. En este caso, otras muestras de adultos más expertos deberían tomarse en cuenta y contrastarlas con las aquí estudiadas. Por otra parte, otras razones que pueden explicar la poca representatividad de estas dos categorías pueden limitarse a cuestiones metodológicas y/o conceptuales de lo aquí expuesto. Tales aspectos deben ser estudiados en otras investigaciones futuras.

Existen igualmente otros niveles y categorías que, aunque se tuvieron en cuenta como posibles respuestas de los sujetos, no se han reflejado en este estudio. Nos referimos por ejemplo, a la atribución de las diferencias encontradas al punto de vista del lector. En este caso, considerábamos inicialmente que una posible explicación de las diferencias detectadas entre las dos versiones de la noticia, podría atribuirse al punto de vista del lector, como parte activa del proceso de lectura. Bien es verdad que un lector puede interpretar de manera diferente a otro la misma noticia y puede, en consecuencia, posicionarse ante una u otra perspectiva. Quizás el diseño del experimento, la presentación de las noticias experimentales y/o el formato de las preguntas influyeron negativamente en los sujetos a considerar esta posibilidad. En cambio, muchas de sus respuestas, especialmente las de los sujetos más jóvenes, se encaminaron a atribuir tales diferencias a la presencia física del periodista en el lugar de los hechos, categoría que en un principio no había sido considerada en el diseño de la investigación.

En general, este trabajo ha conseguido responder de alguna manera a los objetivos propuestos. Sin embargo y como ocurre en cualquier tipo de investigación, se abren nuevas cuestiones para estudios futuros. En este sentido, también sería interesante introducir la variable edad y no sólo el nivel académico, introduciendo muestras de adultos no instruidos.



CAPÍTULO IX

CONSIDERACIONES FINALES: IMPLICACIONES EDUCATIVAS EN LA COMPRENSIÓN DE LA PRENSA Y DE LA NOTICIA

José A. León

Uno de los aspectos a los que nos hemos referido inicialmente en el desarrollo de esta memoria, ha sido el de destacar la escasa relación o transferencia de conocimientos de lo que se investiga en algunas disciplinas, como la psicología, y la aplicación de estos conocimientos en el aula. En este sentido, se necesita establecer vínculos fundamentales entre la investigación cognitiva sobre la comprensión de textos y las experiencias didácticas acerca de la utilización de dichos textos en la escuela. A través de este trabajo, hemos pretendido introducirnos en la comprensión de las noticias desde una orientación cognitiva. El interés de esta memoria ha sido doble. Por un lado, hemos evaluado los hábitos de lectura e intereses que despierta la prensa entre los adolescentes y jóvenes, así como sus niveles de conocimientos previos sobre el periódico y sus reacciones ante la lectura de distintas versiones de una noticia. Por otro lado y referente a la prensa, esta investigación también se ha centrado en conocer de manera más precisa las características funcionales y estructurales del material escrito y su repercusión sobre la comprensión lectora. Este último capítulo lo dedicaremos a reflexionar sobre algunas cuestiones que consideramos más relevantes y en las que retomaremos algunas conclusiones pertenecientes a las investigaciones descritas hasta ahora. En un último apartado abordaremos algunas implicaciones educativas que se desprenden de estos estudios y que puedan sugerir algunas vías sobre la forma de introducir los contenidos periodísticos en el aula.

9.1. ¿EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE LOS LECTORES DE BACHILLERATO Y UNIVERSITARIOS?

En términos generales cabría señalar que de los medios de comunicación social, es la televisión el medio por excelencia. Muy atrás le siguen la radio y la prensa. Salvo en el grupo de periodismo estudiado, la lectura de la prensa es muy escasa, tan escasa como la lectura de otros materiales escritos. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos recientemente por la FUINCA (Fundación para el Fomento de la Información Automatizada, 1993), en un estudio solicitado por el Ministerio de Cultura y referente a analizar la situación del sector de libros en nuestro país. El informe revela que el porcentaje de lectores en España no alcanza

el 60% de la población, ocupando el penúltimo lugar de la CE, por delante de Portugal. De esta población, los que más destacan por su lectura son los jóvenes de edades comprendidas entre 18 y 24 años, edades que corresponden a los niveles universitarios. En otro momento el informe alude a que el «joven español medio» entre de 15 a 19 años, distribuye el tiempo libre de su jornada diaria dedicando dos horas al día a ver la televisión y sólo 14 minutos a la lectura.

Sin embargo, debemos matizar que si bien la influencia de la T.V. es notoria, su influencia es tanto mayor cuanto menor es el nivel académico y cultural de los sujetos. Y viceversa, la lectura de la prensa (al igual que la lectura de otros materiales escritos) se incrementa en relación directa al nivel académico y cultural del sujeto. Como una consecuencia de estas relaciones entre la lectura de la prensa y el nivel académico, se establecen diferencias notables entre los grupos estudiados. Así, los alumnos de 1º de BUP se caracterizan por realizar una lectura de la prensa muy discreta (fines de semana) y sesgada hacia algunos contenidos específicos (e.g. Sucesos y Deportes). Esta lectura se caracteriza además, por una marcada indiferencia hacia otros contenidos del periódico que, en el mejor de los casos, se limita a hojear sus títulos y las fotos a pie de página. La actitud que se desprende de sus respuestas es pasiva y no suelen intervenir en los comentarios que podrían suscitar las noticias leídas. Por otra parte, estos sujetos tampoco contrastan noticias de diferentes diarios. Por este motivo, tal y como describimos en el último experimento, las tendencias relativistas predominantes de estos alumnos de bachillerato se han dirigido hacia los niveles no relativista y dualista, lo que denota una pobre actitud crítica ante la lectura de noticias contrapuestas sobre un mismo hecho. La mayoría de estos sujetos no diferencian aún entre hecho e interpretación. Tampoco perciben diferencias relevantes entre las dos versiones de la noticia, y cuando lo hacen, lo atribuyen a la «presencia física del periodista» como causa específica que explica tales diferencias. Respecto al tipo de información que este lector alude, se caracteriza por ser la menos relevante y objetiva en comparación con los lectores universitarios. Además, la información más utilizada en sus respuestas corresponde al texto más narrativo y coloquial (versión B). Este hecho también se refleja en la perspectiva sobre la que se orientan sus respuestas, ya sea ésta única o doble.

Esta tendencia se va modificando paulatinamente en los niveles educativos siguientes hasta invertirse en los estudiantes universitarios, especialmente los de 5º de periodismo. Así, los sujetos de este último grupo leen la prensa casi diariamente y se muestran interesados por secciones que no interesaban a los demás grupos (por ejemplo, las secciones de Política Internacional y Nacional o las secciones de Opinión). Por el contrario, su interés se aleja de Sucesos o Deportes. Sus estrategias de lectura suelen ser más selectivas, leen el periódico en su totalidad, y discriminan entre secciones y noticias, contrastando las noticias de varios diarios. También es notable su participación en los comentarios que las noticias suscitan.

También en estos grupos universitarios se invierte la tendencia relativista, siendo muy tímida en los alumnos de 1º de carrera y plenamente relativista en los sujetos del grupo de periodismo. Así y a diferencia del resto de los grupos, los alumnos de 5º de periodismo, alcanzan el nivel más alto y equilibrado. Diferencian nítidamente entre hecho e interpretación, detectan con facilidad las diferencias esenciales entre las versiones de la noticia y las atribuyen al periodista, complemen-

tando la objetividad de los hechos con la interpretación que hace el periodista de ellos. Se muestran más selectivos y tienden a resumir lo esencial. Tanto sus preferencias como la perspectiva que adoptan se aproximan a la versión más descriptiva y distante de los hechos (versión A).

Estas diferencias entre grupos nos lleva a considerar distintos tipos de representación mental en el procesamiento de la lectura de la prensa. Se detecta, asimismo, una secuencia en el grado de objetividad y relatividad de sus respuestas. Como ya se ha confirmado en otros estudios realizados en la línea de expertos y novatos (e.g. Scardamalia y Bereiter, 1984; León 1991 b), los alumnos más jóvenes poseen un tipo de representación mental del texto leído distinta a los lectores más adultos y avezados. Así, y de una manera general, buena parte de los alumnos de BUP realizan un procesamiento parcial de lo leído, caracterizado por una forma de organizar la información de una manera lineal y fragmentada, esto es, retienen alguna parte de la macroestructura de la noticia y la complementan con detalles aislados. Asimismo, se centran más en la lectura basada en el texto, en el sentido de que estos alumnos se limitan a la descodificación del material leído, sin implicar en ello la activación de su propio fondo de conocimientos¹. Estos sujetos muestran además, un comportamiento caracterizado por su pasividad, insensibilidad y rigidez. Algunos lectores jóvenes, poseen una baja comprensión que se manifiesta en la lectura de los contenidos periodísticos (salvo las secciones de Deportes y Sucesos), leen sin una meta específica y, por tanto, no realizan un esfuerzo en la búsqueda del significado. Esta apatía significativa ha sido identificada por algunos autores como un déficit metacognitivo (Baker y Brown, 1984; Sánchez, 1993). Este hecho puede ocurrir como una consecuencia de una generalización indiscriminada de la rigidez y rutina con las que estos sujetos suelen tratar los contenidos impartidos en el aula. No hay aprendizaje e incluso no se pone en marcha los recursos y estrategias de aprendizaje mientras se lleva a cabo la lectura.

Frente a estas características, en el otro lado del continuo experto-novato, los lectores más avezados suelen realizar un procesamiento global de la información, elaborando la macroestructura de la información leída, interaccionando sus ideas con las del texto. Su comportamiento, por otra parte, suele ser más adaptable, activo y concienciado. Las diferencias entre unos y otros se concentran en el tipo de representación de la información, en la cantidad y calidad de los conocimientos previos y en el uso que se hace de ellos, en el tipo de estrategias que se aplican y a razones metacognitivas.

9.2. ¿SON ÚTILES LOS CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS SOBRE LA PRENSA PARA MEJORAR SU COMPRESIÓN?

En los resultados obtenidos, hemos detectado una estrecha relación entre el conocimiento que sobre la prensa poseen los lectores y la correcta ubicación (según la

¹ Este hecho puede darse, aunque sólo hasta cierto punto con la lectura de algunos artículos periodísticos (e.g. artículos de opinión), ya que pueden exigir, bien por su naturaleza o sus contenidos, un proceso de interpretación basado en las propias claves y datos que proporciona el texto.

asignación previa del periódico) de un contenido a una sección determinada. Así, mientras los lectores universitarios mostraron un conocimiento más preciso de los contenidos y de la estructura de la noticia, los alumnos de bachillerato no sólo diseminaron sus respuestas entre secciones más generales, sino que tampoco reconocieron el formato de la noticia. Respecto a las secciones que representaron un mayor nivel de dificultad de comprensión se situaron aquellos contenidos que correspondieron a las secciones menos leídas. En esta categoría situaron, los alumnos de 1º y 3º de BUP, las secciones de Economía e Internacional. De la misma manera, las secciones más leídas como Deportes o Sucesos, no generaron ninguna dificultad.

Otro aspecto que ofrece la posesión de un conocimiento determinado es el contexto donde se desarrolla la noticia. En nuestro estudio hubo sujetos que no reconocieron la estructura específica de una noticia como la que se incluye en Cartas al Director. Este dato no es tan importante por el hecho de que un lector no reconozca una estructura determinada, sino por lo que dicho conocimiento le aporta en el sentido que al saber donde esta ubicado, puede localizarlo (e.g. sabe que está en la sección de Opinión), a la vez que dispone de una información complementaria que le facilita el contexto en el que esa noticia está ubicada (e.g. corresponden a comentarios y opiniones de los lectores dirigidas al Dtor. del periódico).

A este respecto, Jesús Alegría (1990, tomado de Sánchez, 1993) plantea un caso supuesto en el que el lector desea conocer la oferta cinematográfica de un determinado periódico, pero no sabe exactamente donde encontrar dicha información y eso le impide acceder a ese conocimiento que desea. En tal caso, plantea dos preguntas: ¿debemos incluir ese tipo de conocimientos en la lectura?, ¿puede considerarse un déficit característico en sujetos con baja capacidad de comprensión? A nuestro modo de entender, el autor alude al papel que desempeña el conocimiento previo en la lectura, papel que quizás nos convendría precisar. No debemos identificar nuestro fondo de conocimientos exclusivamente en términos de adquisición, en el sentido de que un determinado conocimiento se posee o no se posee, se tiene almacenado en la memoria a modo de lexicón, de vocabulario. El papel de ese conocimiento también tiene mucho que ver con el uso que el lector hace del mismo. Para activar y aplicar sus conocimientos, el lector debe conocer el contexto donde esa información se desenvuelve, pues en caso contrario, la información activada puede no ser la adecuada y, por consiguiente, la interpretación del lector puede ser errónea. La primera cuestión que planteaba Jesús Alegría tiene que ver con la adquisición de conocimientos. El déficit en la lectura tendría que ver no tanto con poseer la información, sino del uso que se hace de ella.

En cualquier caso ambos aspectos, adquisición y el uso correcto de esos conocimientos, son necesarios e interdependientes para obtener la comprensión de lo leído. En este sentido, cabe preguntarse si este tipo de conocimientos es susceptible de ser aprendido de forma significativa, para que, de esta forma, pueda ser activado con éxito por el lector en futuras acciones que impliquen el uso del mismo. De la misma manera, cabría preguntarse si el poseer un mejor conocimiento de la estructura de la noticia, de los recursos estilísticos y sintácticos que realizan los periodistas, de las corrientes de opinión, beneficiaría la comprensión de los lectores adolescentes.

9.3. ¿SON DIFERENTES LOS TEXTOS ESCOLARES DE LOS ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS?

Muchos artículos periodísticos no son transparentes respecto al lenguaje utilizado, a su estructura o a las ideas que pretenden transmitir. En muchos casos en los artículos periodísticos sobrentienden conceptos y abusan de tecnicismos que hacen muy difícil su comprensión (Jesús de la Serna, 1993). Una sección que suele incluir contenidos de estas características es la de Economía, y a la que todos los grupos estudiados señalaron como la que más dificultad comprensiva generaba. En este sentido, la introducción de muchos conceptos nuevos inhibe la comprensión y dificulta el asentamiento de las condiciones mínimas del aprendizaje significativo. En otros casos, la prensa introduce, a veces de manera implícita a través del léxico y/o sintaxis, metas que no resultan captables por los lectores más jóvenes.

Por otra parte, conocemos de manera experimental que los criterios que mueven a los periodistas a elaborar un título o un sumario no siguen necesariamente la misma estructura organizativa de los textos científicos, más encaminados estos últimos a resaltar la información macroestructural. Por ello, no debe resultar-nos extraño que se establezcan importantes diferencias entre los textos científicos y la prensa. Los títulos y resúmenes de un artículo periodístico no son, como en el caso de los textos expositivos, temáticos y tendientes a la abstracción y generalización, sino concretos e interpretativos dentro de un contexto determinado. Se regulan por criterios que, como el de «relevancia», determinan el orden y la forma de las noticias. De su aplicación resultará a menudo una estructura fuertemente discontinua de las noticias, que define el formato característico de los diarios. Así, el título de una noticia «*es el componente provocativo de la lectura para atraer la atención del lector*» (Cebrián, 1987), «*debe impactar, sorprender o resultar chocante*» (Gast y Bernstein, 1961), más que representar dignamente la idea principal del texto. Del mismo modo en el resumen, la «*retórica de la facticidad*» (Tuchman, 1978; van Dijk, 1988) supone un fuerte recurso tendiente a ofrecer información de detalle más o menos precisa (datos, opiniones...) con el fin de sugerir que las noticias sean en apariencia fácticamente correctas, aunque las cifras sean especulativas.

Las estrategias lectoras específicas para los textos científicos ¿son válidas para la prensa? Las estrategias lectoras son válidas para leer cualquier material escrito. Sin embargo, un conocimiento específico sobre la estructura de ese material y su contexto ajustarían el tipo de estrategia y activaría de una manera más precisa los conocimientos previos del lector. Así, la *familiaridad* con las que nos resulte la estructura organizativa de una noticia, así como la *contextualización* donde se desarrolla, son dos aspectos a tener en cuenta, porque en muchos casos se hacen imprescindibles para obtener una adecuada comprensión.

De esta manera, aunque tanto la clasificación como los criterios de asignación de los contenidos a las diferentes secciones no sean universales y objetivos, el hecho de que los periódicos distribuyan los diferentes contenidos que reciben en la redacción en secciones más o menos permanentes, permite organizar la

información en marcos globales más accesibles, a la vez que facilita su representación en la mente del sujeto a modo de esquema mental. De esta manera, los lectores sabemos de una manera general qué información contienen las diferentes secciones, tanto mayor y precisa cuanto más familiarizados estemos con dicha organización. De igual manera, conocer la estructura interna de la noticia supondría identificar los recursos que utilizan sus autores o intuir la tendencia de la noticia dentro de su contexto. A este respecto, Cebrián (1990) señala la importancia de conocer la organización estructural por parte del lector, ya que es la que determina la orientación, criterios de valoración e interpretación de hechos y opiniones, así como líneas de difusión ideológica de acuerdo con el modelo de sociedad que tenga. Por todo esto, resulta interesante analizar su organización estructural, que está sustentada por elementos como: identificación técnica, financiación, control económico y político, definición ideológica o la organización de sus fuentes.

9.4. ¿PUEDEN DEDUCIRSE ALGUNAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS?

Como hemos podido comprobar en el primer cuestionario, los sujetos que afirmaron participar en alguna experiencia de la prensa en el aula fueron los de 1º de BUP y 5º de periodismo. Centrándonos en los de 1º de BUP, sorprende que a pesar de su experiencia no hayan modificado sus estrategias lectoras y su interés hacia la prensa. Quizás, la razón pudo deberse a que su participación fue tangencial, aislada, o que tales experiencias no fueron encaminadas a potenciar su comprensión. Pero, ¿qué entendemos por comprensión de la noticia? El hecho de leer o releer una noticia no implica necesariamente su comprensión. En este sentido, no debe confundirse el recuerdo con la comprensión de un texto. El recuerdo puede implicar el uso de estrategias lineales poco o nada reflexivas, que se limitan fundamentalmente a repetir en el mismo orden, a modo de copia literal, la información leída. Por el contrario, la comprensión implica evaluar las sugerencias e ideas del texto, identificando las más relevantes, y considerando la ordenación, diferenciación e interrelación de dichas ideas. Pero implica además, otro proceso reflexivo, el de activar el conocimiento que el sujeto ya posee relacionado con ese tema y elaborar un ajuste personal en la forma de integrar las ideas del texto con las suyas (Sánchez, 1993).

En términos ausubelianos, el recuerdo tendría que ver con el aprendizaje repetitivo y la comprensión se identificaría con el aprendizaje significativo. Como es sabido, el aprendizaje significativo es siempre el producto de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitiva preexistente. En otras palabras, el aprendizaje significativo se produce cuando se relaciona o asimila información nueva (lo nuevo) con algún concepto incluso ya existente en la estructura cognitiva del individuo (lo dado) que resulte relevante para el nuevo material que intenta aprenderse. La combinación de estos dos aspectos (lo nuevo y lo dado) son imprescindibles para asentar las condiciones del aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo juega un papel crucial en nuestra vida. Tanto es así, que el aprendizaje significativo suele ser la vía por la que las personas asimilamos la cultura que nos rodea (Ausubel, 1973). En último extremo, los significados son siempre una construcción individual, íntima, ya que la comprensión o asimilación de

un material implica siempre una «deformación personal» de lo aprendido (Pozo, 1989). En este sentido, no siempre los artículos periodísticos permiten establecer el vínculo entre «lo nuevo» y «lo dado», entre la correcta adecuación entre los conocimientos del lector y el nivel de conocimientos del que parte el texto. En tales casos, en lugar de garantizar una perfecta asimilación de los contenidos, producen una merma considerable en la comprensión y una abandono de la lectura, al resultar difíciles de asimilar para el lector más común y, especialmente para los adolescentes que inician su andadura en la lectura de la prensa. La dificultad para entender estos contenidos sin que requieran un esfuerzo importante en el lector adolescente, puede explicarse, al menos en parte por, la poca motivación que le entraña aproximarse a un periódico. Puede que incluso haya afectado negativamente a aquellos sujetos que, a pesar de haber participado en experiencias relacionadas con la prensa y la escuela, no hayan mejorado de manera ostensible su interés y sus hábitos lectores relacionados con la prensa. Puede que otra razón de ello parece deducirse de que la participación de estos alumnos en el aula haya sido muy pasiva, o las experiencias se hayan dirigido hacia la producción de un periódico y muy poco a potenciar su comprensión y hábito lector, o una implicación más directa con los contenidos curriculares. Es este un aspecto a tener en cuenta, puesto que las actividades de la prensa desde este punto de vista, no se rentabilizan como un recurso educativo potente, especialmente en la posible transferencia de conocimientos y generalización en las estrategias encaminadas a mejorar la comprensión y el hábito lector de estos alumnos.

Aunque resulta difícil precisar la forma de abordar un artículo periodístico, ya que por su naturaleza suele ser muy diversa, cabe pensar que en el aula puedan aplicarse métodos encaminados a potenciar el uso estratégico de los conocimientos previos de los alumnos véase el método propuesto por Hansen y Pearson, 1983; o León y Martín, 1993, en la utilización de títulos). En realidad, resulta difícil pensar que una noticia no tenga relación con otros contenidos. Una tarea que el docente puede potenciar y que debe ser introducida dentro de las aulas es precisamente el enseñar e insistir en la búsqueda de relaciones, en los alumnos, en su lectura y en función de su conocimiento previo, en el caso de que el periódico no las establezca. Una buena salida sería interrelacionarlas con los contenidos curriculares de una o varias disciplinas. Sería incluso recomendable en algunos casos, la dedicación de alguna sesión de trabajo con el periódico al análisis interdisciplinar de las noticias.

La introducción de la Prensa en la Escuela no debe entenderse como la inclusión de una miniasignatura, sino como su inclusión dentro del proyecto curricular del centro, en la medida de que permita complementar y enriquecer los contenidos y prácticas de cada asignatura respecto al tratamiento de la información escrita. Los contenidos de la diferentes secciones de la prensa interesan de una manera u otra a asignaturas como Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Literatura y Lengua, Ciencias de la Naturaleza, Idiomas (Prensa extranjera)... De esta manera, pensamos que la integración de la prensa en la escuela supone un paso en la creación de un puente que facilite el acceso y conexión de los contenidos aprendidos en la vida académica y los experimentados en la vida real, de tal manera que facilite las condiciones del aprendizaje significativo.

La comprensión de los contenidos escolares suele ser el resultado de una labor conjunta del alumno/lector y del profesor quien, *familiariza* y *contextualiza* la labor del alumno. De la misma forma, el profesor puede jugar un papel esencial como mediador entre la prensa y el lector adolescente. Si la prensa es un medio de comunicación muy al alcance de la mano, también resulta muy distante, pues no se dirige a un tipo de lector específico, sino a un interlocutor indefinido. Por ello la mediación de alguien que se interponga más globalmente entre el texto y el lector, puede inducir una mejora considerable en su comprensión, si apela a cosas que ya sabe. Desde el punto de vista del alumno, la introducción de la prensa en el aula, le permite conocer más de cerca la estructura de la prensa, aprender nuevos contenidos y relacionarlos con los académicos y los suyos propios. Desde el punto de vista del profesor, la utilización de artículos periodísticos en la asignatura le ofrece la oportunidad no sólo de vincular los contenidos académicos a la vida real, sino también un enriquecimiento en la forma de evaluar los conocimientos, en la forma de explicar, la manera de entender la relación con sus alumnos.

9.5. LA PRENSA, ¿FACILITA EL DESARROLLO DE UN SENTIDO CRÍTICO?

Otro aspecto a tener en cuenta es el referente a la presencia de noticias contradictorias. Resulta bastante frecuente detectar distintas versiones sobre los hechos que aparecen en los diferentes diarios. Esta es una realidad que responde a las diferentes posiciones ideológicas y a diferentes criterios que los distintos periódicos y periodistas aplican en el tratamiento de las noticias. A este respecto, Javier Pradera señala textualmente que,

«... los medios de comunicación no siempre contribuyen al debate político como generosos adalides de los inermes ciudadanos, sino que también pueden estar al servicio de otros centros de decisión (económicos, religiosos, ideológicos) o constituirse ellos mismos en poder corporativista» (Pradera, 1993, p. 54).

Así, el periódico se presenta como un medio propagandístico de opciones ideológicas, dentro de las cuales, se favorecen las más próximas a las de la entidad editora. A través de su sección editorial o en las páginas de opinión y dependiendo del nivel de implicación en el que sus intereses se encuentren, un periódico puede manifestarse en pro o en contra de un partido, o de una tendencia en el debate público sobre algún problema de grandes repercusiones, como centrales nucleares, sanidad pública-sanidad privada, o sobre una determinada postura ante la posibilidad de un paro laboral o una Huelga General. Sin embargo, una cuestión que no se ha tratado y resultaría de interés general, sería conocer de qué manera repercute esta realidad en los lectores adolescentes, evaluar hasta qué punto los adolescentes aceptan esa contradicción y con que grado de relativismo interpretan las noticias. Esta es una cuestión especialmente interesante porque los contenidos que se imparten en el aula, no suelen generar contradicciones y, en caso de generarlas, suele ser el docente quien las resuelve.

Esta situación de la contradicción en el mensaje puede dar la impresión de que, con su presencia en el aula, se hace un flaco favor al alumno al no disponer éste de recursos suficientes y ser presa fácil de las corrientes de opinión, al no saber nadar contra corriente. Pero, precisamente por ello, pensamos justamente lo contrario. La presencia de la prensa en el escenario escolar ofrece un marco extraordinariamente útil, a modo de un pequeño laboratorio, donde instruir y desarrollar paulatinamente en los alumnos aquellas estrategias y recursos que le sean válidos para asegurar un funcionamiento más autónomo, más adaptado, equilibrado y competente.

En nuestra opinión el objetivo de introducir la prensa en el aula debería ser doble. Por un lado, la prensa puede y debe convertirse en un valioso aliado para desarrollar los objetivos que persigue la educación actualmente. Ello implica que el alumno no asuma un papel meramente receptivo y recurra al aprendizaje asociativo como única fuente de adquisición de conocimientos. Por el contrario, en el alumno debe primar la comprensión *significativa* de los contenidos, en la que debe desarrollar una mayor autonomía en el aprendizaje y adquisición de los conocimientos, potenciar su producción comunicativa, tanto oral como escrita. Debe, asimismo, desarrollar un sentido crítico en la formación de opinión y selección de la información. A este respecto, la prensa posibilita la contrastación de la información con otros diarios, con otros medios de difusión e incluso, con los contenidos académicos. Ante esta posibilidad, el alumno puede generarse una opinión más consensuada ante versiones distintas de un mismo evento. Por ello, una de las cuestiones básicas que influye directamente sobre la asimilación de una información es la capacidad del lector para contrastar diferentes versiones sobre un mismo hecho. Esta capacidad para relativizar las opiniones o la interpretación de la realidad es uno de los aspectos esenciales que deben estar presente en la formación integral del alumno, pues forma parte sustancial en el desarrollo de un pensamiento y actitud crítica ante la vida. Es absolutamente relevante poseer este tipo de pensamiento para desarrollar un pensamiento científico.

La prensa, a diferencia de otros materiales escritos, nos dará una visión plural de los diferentes enfoques, en base a la cual formarnos un criterio crítico de la realidad. No puede leerse un periódico sin tener en cuenta un claro conocimiento previo de su identidad, objetivos y enfoques informativos. El contraste surge inmediatamente de la comparación de dos periódicos que tienen concepciones opuestas de los grandes planteamientos de la sociedad. Sin embargo, en la lectura del periódico hay que considerar con cuidado su interrelación con otros periódicos y otros medios. No puede caerse en la creencia de una pseudolectura pluralista cuando lo que se hace es exponerse a lecturas informativas difundidas por varios medios pero todos pertenecientes al mismo grupo. Al lector crítico le interesa mucho más la pluralidad de enfoques distintos que la redundancia e insistencia en uno sólo por diversos canales (prensa, radio y televisión del mismo grupo de empresas). Existen, pues, unos núcleos de temas con posturas divergentes. Este es el argumento para el fomento del uso de varios periódicos. El lector, con la comparación de datos, opiniones y argumentos de uno y otro, se habitúa a estos pluralismos de enfoques y puede obtener una información de más calidad para deducir algunas conclusiones propias sobre los hechos.

Por otro lado, el objetivo de introducir la prensa en el aula debe tener también presente facilitar al alumno un mejor conocimiento del propio medio de comunicación. Conocer la estructura organizativa, las técnicas de escritura y estilos, los recursos persuasivos de los periodistas o identificar la evidencia contradictoria y fragmentada de sus contenidos, resulta también esencial. De esta forma, creemos, que también se facilita una mejor adaptación al medio, más real si cabe al permitir establecer relaciones significativas entre conceptos y experiencias, un uso más próximo de un aprendizaje comprensivo, más diversificado y ajustado a diferentes tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales, actitudinales...). Aún a sabiendas de que los audiovisuales producen un mayor impacto en la vida cotidiana en los espectadores más jóvenes, resulta más asequible intervenir sobre la información escrita, porque permite, entre otras cosas, un mayor grado de especificidad de esa información a la vez que desarrolla un mejor hábito de lectura comprensiva. Pero no sólo se limita a ello. El hecho de que el periódico utilice un soporte, permite a su vez, conocer los lenguajes y sublenguajes que utiliza (los titulares, las ilustraciones, la ubicación del texto, el género y estilo de la noticia...), haciendo más comprensible la información. Permite a su vez contrastar opiniones y versiones en diferentes diarios. Y todo ello repercute en el desarrollo del lector crítico, en la adquisición progresiva de una mayor capacidad crítica que, filtrada por el tamiz personal del lector, va a desarrollar de modo paulatino su propia opinión, no de forma cerrada sino por el contrario, abierta a una nueva reconstrucción cada vez que le lleguen datos suficientes como para replantear sus propias opiniones.

Todo lo expresado en este libro nos lleva a considerar la conveniencia de instruir en la mejora de la capacidad para codificar y comprender los mensajes transmitidos por los distintos medios de comunicación de masas. Dentro de la orientación cognitiva propuesta, la introducción de la prensa en el aula adquiere toda su plenitud, tal y como se recoge en el programa Prensa-Escuela, iniciado por el M.E.C. y la A.E.D.E. desde el curso académico 1985-86. Creemos que de esta forma se puede llevar a cabo diferentes niveles dentro de los currícula: como una herramienta didáctica auxiliar de las áreas tradicionales; como elemento de motivación capaz de contextualizar informaciones o que podía favorecer los tratamientos interdisciplinares; como transmisora de información exterior al aula; como instrumento que, utilizado por el alumnado, sirviera para transmitir su propia información, formándose así un espíritu crítico y participativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRÍA, J. (1990). *Mécanismes spécifiques de la lecture: l'identification des mots écrits*. Conferencia pronunciada en la Universidad de París.
- ALMEIDA, E. (1992). «A category system for the analysis of factuality in newspaper discourse». *Text* 12 (2), 233-262.
- ALONSO ERAUSQUIN, M. (1990). «Lectura integral del periódico». *Programa Prensa-Escuela*. Madrid. MEC. 121-124.
- ANDERSON, R.C. y ORTONY, A. (1975). «On putting apples into bottles. A problem of polysemy». *Cognitive Psychology*, 7, 167-180.
- ANDERSON, R.C. y PICTER, J.W. (1978). «Recall of previously unrecalled information following a shift in perspective». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 1-12.
- ANDERSON, R.A. y WILSON, P.T. (1986). What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension. En J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension* (pp. 31-48). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ANDERSON, J.R. (1977). *Schema-directed processes in language comprehension*. Urbana: Universidad de Illinois.
- ASENSIO, M., CARRETERO, M. y POZO, J.I. (1986). «La Comprensión de la Historia. Pensamiento Relativista». *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 24-27.
- AUSUBEL, D.P. (1973). Some Psychological aspects of the Structure of Knowledge. En S. Elam (Ed.), *Education and The Structure of Knowledge*. Illinois: Rand Macnally. (Traducción cast. de M. Lores y R. Orayen: *La Educación y la Estructura de Conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, 1973).
- AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- BAKER, L. y BROWN, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. En D.R. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*. Nueva York: Longman.
- BALOTA, D.A., FLORES D'ARCAIS, G.B., y RAYNER, K. (Eds.) (1990). *Comprehension processes in reading*. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.
- BARTLETT, F.C. (1932). *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BASSECHES, M. (1980). «Dialectical Schemata: A Frame Work for the Empirical Study of the Development of Dialectical Thinking». *Human Development* 23, 400-421.
- BAUMANN, J.F. (1990). *La comprensión lectora. (Cómo trabajar la idea principal en grupo)*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- BEAUGRANDE, R. De. (1980). *Text, discourse and process*. Norwood, N.J., Ablex Pub. Co.
- BENTELE, G. (comp.) (1981). *Semiotik und Massenmedien*. Munich: Oelschläger.
- BLOOM, C.P., FLETCHER, C.R., VAN DER BROEK, P., REITZ, L. y SHAPIRO, B.P.

- (1990). «An online assesment of causal reasoning during comprehension». *Memory and Cognition*, 18, 65-71.
- BOVAIR, S. y KIERAS, D.E. (1985). A guide to propositional analisys for research on technical prose. En B.K. Britton y J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BOWER, J.A. (1982). «Memory limitations in the oral reading comprehension of fourth-grade children». *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 200-216.
- BRANSFORD, J.D., BARCLAYS, J.R. y FRANKS, J.J. (1972). «Sentence memory: a constructive versus interpretative approach». *Cognitive Psychology*, 3, 193-209.
- BRANSFORD, J.D. y JOHNSON, M.K. (1972). «Contextual prerequisites for understanding of comprehension and recall». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- BRITTON, B.K. y EISENHART, F.J. (1993). Expertise, text coherence, and constraint satisfaction: Effects on harmony and settling rate. In *Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 266-271). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BRITTON, B.K., MEYER, B.J., SIMPSON, R., HOLDREDGE, T.S. y CURRY, C. (1979). Effects of the organization of text on memory: tests of two implications of a selective attention hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5, 496-506.
- BROOKS, L.W., DANSERAU, D. F., SPURLIN, J.E. y HOLLEY, C.D. (1983). «Effects of headings on text processing». *Journal of Educational Psychology*, 75, 2, 292-302.
- BROUGHTON, J. (1978). The Development of Concepts of Self, Mind, Reality and Knowledge. En Damon (Ed.), *New directions in Psychology: Social Cognition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BROWN, A.L. (1975). The development of memory: Knowing, Knowing about knowing, and knowing how to know. En H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior (Vol. 10)*. Nueva York: Academic Press.
- BROWN, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Ed.), *Theorethical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- BROWN, A. L., ARMBRUSTER, B. B. y BAKER, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: from research to practice*. Hillsdale, Nueva Jese: Erlbaum.
- BRUNER, J.S. (1957). Going beyond the information given. En: H. Gruber y col. (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- CARROLL, J.B. y FREEDLE, R.O. (1972). *Language comprehension and the acquisition of knowledge*. Washington, DC: Winston.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (1990). «Análisis general de un periódico: estructuras, contenidos y tratamiento». *Programa Prensa-Escuela*. Madrid. MEC. 125-142.
- CHARNIAK, E. (1972). *Towards a model of children's story comprehension*. MIT AI Lab. Memo TR-266.

- CHIESI, H.L., SPILICH, G.J. y VOSS, J.F. (1979). «Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 257-274.
- CHOMSKY, N. (1959). «Review of verbal behavior by B.F. Skinner». *Language*, 35, 26-58.
- CIRINO, R. (1971). *Don't blame the people*. Nueva York: Random House, Vintage Books.
- CLARK, H.H. (1975). Bridging. En P.N. Johnson-Laird y P.C. Wason (Eds.): *Thinking. Reading in cognitive science*. Cambridge University Press.
- COLE, M., GAY, J., GLICK, J.A. y SHARP, D.W. (1971). *The cultural context of language and thinking*. Nueva York: Basic Books.
- CONNELL, I. (1980). Television news and the social contract. En S. Hall, D. Lowe y P. Willis, et al. (comps.), *Culture, media, language*. Londres, Hutchinson, 139-156.
- CORBETT, A.T. (1984). «Pronominal adjectives and the disambiguation of anaphoric nouns». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 683-695.
- CROTHERS, E.J. (1972). Memory structure and the recall of discourse. In R.O. Freedle y J.B. Carroll (Eds.), *Language comprehension and the acquisition of knowledge*, 247-284. New York: Wiley.
- DANCE, Frank E.X. (1982). *Human Communication Theory Comparative*. New York: Harper and Row.
- DOOLING, D. J. y LACHMAN, R. (1971). «Effects of comprehension on retention of prose». *Journal of Experimental Psychology*, 88, 216-222.
- DUSZAK, A. (1991). Schematic and topical categories in news story reconstruction. *Text*, 11, 24 (4), 503-522.
- EL PAÍS. *Libro de estilo*. (1990). Madrid: El País.
- FILLMORE, C.J. (1968). The case for case. En E. Bach y R.T. Harms (Eds.), *Universals of linguistic theory*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- FISHMAN, M. (1980). *Manufacturing the news*. Austin, TX, University of Texas Press.
- FLETCHER, C.R. (1986). «Strategies for the allocation of short-term memory during comprehension». *Journal of Memory and Language*, 25, 43-58.
- FODOR, J.A., BEVER, T.G. y GARRET, M.F. (1974). *The Psychology of language*. Nueva York: McGraw-Hill.
- FREDERIKSEN, C.H. (1975). «Acquisition of semantic information from discourse: Effects of repeated exposures». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 158-169.
- FREDERIKSEN, C.H. (1975). «Representing logical and semantic structure of knowledge acquired from discourse». *Cognitive Psychology*, 7, 371-458.
- FREDERIKSEN, C.H. (1972). Effects of task-induced cognitive operations on comprehension and memory processes. En R.O. Freedle y F.B. Carroll (Eds.), *Lenguaje comprehension and the Acquisition of knowledge*. Nueva York: Wiley.
- GADNER, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. NJ: Ablex Pub.
- GARCÍA GALINDO, J.A. (1990). «En torno al tema prensa-escuela». *Programa Prensa-Escuela*. Madrid. MEC. 255-258.
- GARCÍA NOVELL, F. (1986). *Inventar el periódico. La prensa en la escuela*. B.C. Zero: Madrid.

- GARTS, Q. y BERNSTEIN, T.M. (1961). *Headlines and Deadlines*. Nueva York: Columbia University Press.
- GERNSBACHER, M.A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.
- GERRIG, R.J. (1986). Process models and pragmatics. In N.E. Sharkey (Ed.), *Advances in cognitive science*. Chichester, England: Ellis Horwood.
- GLYNN, S.M. (1978). «Capturing attention by means of typographical cuing strategies». *Educational Technology*, 18, 7-12.
- GOMIS, L. (1991), *Teoría del periodismo. Cómo se forma el presente*. Barcelona: Paidós.
- GRAESSER, A.C. (1981). *Prose comprehension beyond the word*. Nueva York: Springer-Verlag
- GRAESSER, A.C. y BOWER, G.H. (Eds.) (1990). *Inferences and text comprehension*. New York: Academic Press.
- GRAESSER, A.C. y CLARK, L. F. (1985). *Structures and procedures of implicit knowledge*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- GRAESSER, A.C. y KREUZ, R.J. (1993). «A theory of inference generation during text comprehension». *Discourse Processes*, 16, 145-160.
- GRAESSER, A.C., MILLIS, K.K. y LONG, D. L. (1986). The construction of knowledge structures and inferences during text comprehension. En N. E. Sharkey (Ed.), *Advances in cognitive Science*, 1. Chirchester: Ellis Horwod.
- GRAESSER, A.C., SINGER, M. y TRABASSO, T. (1994). «Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension». *Psychological Review*, 101, 3, 371-395.
- GRANT, R. (1993). «Strategic training for using text headings to improve students' processing of content'. *Journal of Reading*, 36, 3, 482-488.
- GRANT, R. y DAVEY, B. (1991). «How do headings affect text-processing?». *Reading Research and Instruction*, 31, (1), 12-21.
- GRIMES, J.E. (1975). *The thread of discourse*. The Hague: Mouton.
- HAAS, C.R. (1966). *Teoría, técnica y práctica de la publicidad*. Madrid: Rialp.
- HALL, S. (1982). The Rediscovery of «Ideology». Return of the Repressed in Media Studies. En M. Gurevitch, T. Bennett, J. Curran y J. Woollacot (Eds.), *Culture, Society, and the Media*. London: Methuen.
- HALL, W.S. (1989). «Reading comprehension». *American Psychologist*, 44, 2, 157-161.
- HALL, S., CRITCHER, C. JEFFERSON, T. CLARKE, J. y ROBERTS, B. (1978). *Policing the crisis. Mugging, the state and law and order*. Londres: Methuen.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1976). *Cohesion in english*. London: Longman.
- HANSEN, J. y PEARSON, P.D. (1983). «An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers». *Journal of Educational Psychology*, 75, 821-829.
- HARTLEY, J. y TRUEMAN, M. (1983). «The effects of headings in text on recall, search and retrieval». *British Journal of Educational Psychology*, 53, 205-214.
- HOLLEY, C.D. (1979). *An evaluation of intact and embedded headings as schema cueing devices with nonnarrative text*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Christian University, Fort Worth.

- HVISTENDAHL, J.K. (1968). «The effects of subheads on reader comprehension». *Journal Quarterly*, 45, 123-125.
- INHELDER, B., y PIAGET, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Press.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, L.K. (1977). *Theme in English expository discourse*. Lake Bluff, IL, Jupiter Press.
- JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1992). «A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory». *Psychological Review*, 99, 1, 122-149.
- KAHNEMAN, D. y TVERSKY, A. (1973). «On the psychology of prediction». *Psychological Review*, 80, 237-251.
- KEENAN, J.M., BAILLET, S.D. y BROWN, P. (1984). «The effects of causal cohesion on comprehension and memory». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 115-126.
- KEENAN, J.M. y KINTSCH, W. (1974). The identification of explicitly and implicitly presented information. In W. Kintsch (Ed.), *The Representation of meaning in memory* (pp. 153-176). Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.
- KIERAS, D.E. (1985). Thematic processes in the comprehension of technical prose. En B.K. Britton y J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- KINTSCH, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- KINTSCH, W. (1988). «The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model». *Psychological Review*, 95, 2, 163-182.
- KINTSCH, W. (1993). «Information accretion and reduction in text processing: Inferences». *Discourse Processes*, 16, 193-202.
- KINTSCH, W. y KEENAN, J. (1973). «Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structure of sentences». *Cognitive Psychology*, 5, 257-274.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T.A. (1978). «Toward a model of text comprehension and production». *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KITCHENER, K.S. y KING, P.M. (1981). «Reflective Judgment: Concepts of Justification and Their Relationship to Age and Education». *Journal Applied of Development Psychology*, 2, 89-116.
- KNIFFKA, H. (1980). *Soziolinguistik und empirische Textanalyse. Schlagzeilen-und Leadfor-mulierung in Amerikanische Tageszeitungen*. Tubinga: Niemeyer.
- KOZMINSKY, E. (1977). «Altering comprehension: the effects of biasing titles on text comprehension». *Memory and Cognition*, 5, 482-490.
- KUHN, D. (1992). «Thinking as Argument». *Harvard Educational Review*, 62, 2, 155-179.
- KUHN, D., PENNINGTON, N. y LEADBEATER, B. (1983). Adult reasoning in developmental perspective: The sample case of juror reasoning. En P. Baltes y

- O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (vol. 5). New York: Academic Press.
- KUHN, D., AMSEL, E. y O'LAUGHLIN, M. (1989). *The development of scientific thinking skills*. New York: Academic Press.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LEADBEATER, B. (1986). «The Resolution of Relativism in Adult Thinking: Subjective, Objective, or Conceptual?». *Human Development*, 29, 291-300.
- LEADBEATER, B. y KUHN, D. (1989). Interpreting Discrepant Narratives: Hermeneutics and Adult Cognition. En J.D. Sinnott (Ed.), *Everyday problem solving. Theory and applications*. New York: Praeger.
- LEADBEATER, B., KUHN, D. & MEINKE, L. (1982). The Development of Relativistic Thinking. Presentado al 12^a Simposio anual de la Sociedad Jean Piaget, Philadelphia.
- LEÓN, J.A. (1986): *La memoria de los niños a través de los cuentos: Un análisis experimental*. Mérida: Servicio de publicaciones de la UNED.
- LEÓN, J.A. (1991a). «La mejora de la comprensión de textos expositivos: Un análisis interactivo». *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.
- LEÓN, J.A. (1991b). «La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector». *Infancia y Aprendizaje*, 56, 51-59.
- LEÓN, J.A. (1991c). «Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto». *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.
- LEÓN, J.A. (1992). «Las señalizaciones como ayuda en la prosa expositiva: Efectos sobre la comprensión lectora». *Cognitiva*, 4, (2), 133-148.
- LEÓN, J.A. (1996a). «La psicología cognitiva a través de la comprensión de textos». *Psicología General y Aplicada*, 49 (1), 13-25.
- LEÓN, J.A. (1996b). *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Aique.
- LEÓN, J.A. y G.^o MADRUGA, J.A. (1989). «Comprensión de textos e instrucción». *Cuadernos de Pedagogía*, 169, 54-59.
- LEÓN, J.A. y CARRETERO, M. (1992): Signals effects on the recall and understanding of expository texts in expert and novice readers. En A.J.M. Oliveira (Ed.), *Structures of communication and intelligent helps for Hypermedia Couseware*. Nueva York: Springer-Verlag.
- LEÓN, J.A., CARRETERO, M., LÓPEZ-MANJÓN, A., LIMÓN, M. y JACOTT, L. (1992). *Understanding newspapers. A study to improve news comprehension in Secondary Education*. Comunicación presentada en el Congreso «SOCIETY FOR TEXT AND DISCOURSE». San Diego (EEUU), 19 y 20 de junio.
- LEÓN, J.A. y GARCÍA MADRUGA, J.A. (1991). Comprensión y Memoria de Textos. En J.M. Ruiz Vargas (Comp.), *La Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.
- LEÓN, J.A. y MARTÍN GINARD, A. (1993). «El título como recurso didáctico». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 159-170.
- LOMAN, N.L. y MAYER, R.E. (1983). «Signaling techniques that increase the

- understandability of expository prose». *Journal Educational Psychology*, 75, 402-412.
- LORCH, R.F. Jr. y PUZGLES LORCH, E. (1986). «On-line processing of summary and importance signals in reading». *Discourse Processes*, 9, 489-496.
- LÜGER, H.H. (1983). *Pressesprache*. Tübinga: Niemeyer.
- MAGLIANO, J.P. y GRAESSER, A.C. (1991). «A three-pronged method for studying inference generation in literary text». *Poetics*, 20, 193-232.
- MANDLER, J.M. (1978). «A code in the node: The use of a story schema in retrieval». *Discourse Processes*, 1, 14-35.
- MANDLER, J.M. y JOHNSON, N.S. (1977). «Remembrance of things parsed: Story structure and recall». *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- MANDLER, J.M., SCRIBNER, S., COLE, M. y DE FOREST, M. (1980). «Cross cultural invariance in story recall». *Child Development*, 51, 19-26.
- MARTÍNEZ, L.M. (1990). «Por una escuela más útil». *Programa Prensa-Escuela*. Madrid. MEC. 7-10.
- MATEOS, M. (1991). «Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentos teóricos e implicaciones educativas». *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- MCKOON, G. y RATCLIFF, R. (1986). «Inferences about predictable events». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12, 82-91.
- MCKOON, G. y RATCLIFF, R. (1992). «Inference During Reading». *Psychological Review*, 99, 3, 440-466.
- MEYER, B.J.F. (1971). *Idea units recalled from prose in relation to their position in the logical structure, importance, stability and order in the passage*. Cornell University, M.S. Thesis.
- MEYER, B.J.F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- MEYER, B.J.F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- MEYER, B.J.F. (1985a). Prose analysis: Purposes, procedures and problems. En B.K. Britton & J.B. Black (Eds.), *Understanding Expository Text*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- MEYER, B.J.F. (1985b). Prose analysis: Purposes, procedures and problems (Part. II). En B.K. Britton & J.B. Black (Eds.), *Understanding Expository Text*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- MEYER, B.J.F., Young, C.J. y Bartlett, B.J. (1989). *Memory Improved. Reading and Memory Enhancement Across the Life Span Through Strategic Text Structures*. New Jersey: Erlbaum.
- MILLER, G.A. (1956). «The magical number seven plus or minus two: Some limits on our capacity to process information». *Psychological Review*, 63, 81-97.
- MILLER, G.A. (1965). «Some preliminaries to psycholinguistics». *American Psychologist*, 20, 15-20.
- MINSKY, M.A. (1975). A framework for representing knowledge. En P. Winston (Ed.), *The Psychology of computer vision*. Nueva York: McGraw-Hill.

- NELSON, T.O. (1992). *Metacognition: Core Reading*. Massachussets: Allyn & Bacon.
- NEWELL, A. y SIMON, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- NORMAN, D.A. y RUMELHART, D.E. (comps.) (1975). *Explorations in cognition*. San Francisco, Freeman.
- NÚÑEZ LANDEVÉZE, L. (1991). *Manual para periodismo*. Barcelona: Ariel.
- ORASANU, J. y PENNEY, M. (1986). Introduction: comprehension theory and how it grew. En: J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- PACKER, M. J. (1985). «Hermeneutic Inquiry in the Study of Human Conduct». *American Psychologist*, 40, 1081-1093.
- PERFETTI, CH.A., BEVERLY, L.B., RODGERS, K. & FAUX, R. (1987). «Comprehending Newspapers Headlines». *Journal of Memory and Language*, 26, 692-713.
- PERRY, W. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- POZO, J.I. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- PRADERA, J. (1993). «Jeringas, agendas y silencios». *Claves*, 32, 48-54.
- PROPP, V. (1928). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1972.
- REDER, L.M. (1980). «The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: A critical review». *Review of Educational Research*, 50, 5-53.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.R. (1982). *Los cuentos maravillosos españoles*. Barcelona: Ed. Crítica.
- RUIZ VILLAMOR, J.M. (1990). «Gramática de los titulares». *Programa Prensa-Escuela*. Madrid. MEC. 241-254.
- RUMELHART, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. En D.G. Bobrow y A. Collins (Eds.), *Representing and Understanding: Studies in Cognitive Science*. Nueva York: Academic Press.
- RUMELHART, D.E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. En D. Laberge y S.J. Samuels (Eds.), *Basic Processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale. Nueva Jersey: Erlbaum.
- RUMELHART, D.E. y MCCLELLAND, J.L. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (Vol.1). Cambridge, MA: MIT Press.
- RUMELHART, D.E. y ORTONY, A. (1977). The representation of knowledge in memory. En R.C. Anderson, R.J. Spiro y W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of the knowledge*. Hillsdale. Nueva Jersey: Erlbaum. (Trad. cast.: La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y Aprendizaje*, 19-20, 115-158, 1982).
- SÁNCHEZ, E. (1993). *Los Textos Expositivos. Estrategias para Mejorar su Comprensión*. Madrid: Santillana.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1984). Development strategies in text processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale: Erlbaum.
- SCHANK, R.C. (1975). El papel de la memoria en el procesamiento del lenguaje. En Ch.N. Cofer (Ed.), *Estructura de la memoria humana*. Barcelona: Omega, 1979.
- SCHANK, R.C. (1982). *Dynamic memory*. Cambridge: University Press.
- SCHANK, R.C. (1985). Reminding and memory organization. En A.M. Aitkenhead y J.M. Slack, *Issues in cognitive modeling*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- SCHANK, R.C. y ABELSON, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale. Nueva Jersey: Erlbaum.
- SCHWART, S. (1984). *Measuring reading competence*. Nueva York: Plenum Press.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- SHARKEY, A.J. y SHARKEY, N.E. (1992). «Weak contextual constraints in text and word priming». *Journal of Memory and Language*, 31, 507-524.
- SINGER, M. y FERREIRA, F. (1983). «Inferring consequences in story comprehension». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 437-446.
- SINGER, M. (1990). *Psychology of language: an introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.
- SINNOT, J. D. (1981). The Theory of Relativity: A Metatheory for Development? *Human Development*, 24, 293-311.
- SMILEY, S.S., OAKLEY, D.D., WORTHEN, D. CAMPIONE, J.C. y BROWN, A.L. (1977). «Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written versus oral presentation». *Journal of Educational Psychology*, 69, 381-387.
- SOPHER, H. (1986). «Two Newspapers Report the Same Event: The Language of Bias». *International Review of Applied Linguistics*, XXIV, (3), 249-259.
- SPIELICH, G.J., VESONDER, G.T., CHIESI, H.L. y VOSS, J.F. (1979). «Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge». *Journal of Verbal learning and Verbal Behavior*, 18, 275-290.
- SPIRO, R.J., BRUCE, B.C. y BREWER, W.F. (Eds.) (1980). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SPYRIDAKIS, J.H. y STANDAL, T.C. (1987). «Signals in expository prose: Effects on reading comprehension». *Reading Research Quarterly*, 22, 283-295.
- STEFFENSEN, M.S., JOAG-DEV, C. y ANDERSON, R.C. (1979). «A cross-cultural perspective on reading comprehension». *Reading Research Quarterly*, 15, 10-29.
- STEIN, N.L. y GLENN, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing*, vol. 2. Norwood. Nueva Jersey: Ablex.
- STERNBERG, S. (1969). «The discovery of processing stages: Extension of Donder's method». *Acta Psychologica*, 30, 276-315.
- SUH, S. y TRABASSO, T. (1993) «Inferences during reading: converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols, and recognition priming». *Journal of Memory and Language*, 32, 279-300.
- THORNDYKE, P.W. (1977). «Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse». *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- TUCHMAN, G. (1972). «Objectivity as strategic ritual: An examination of newsmen's notions of objectivity». *American Journal of Sociology*, 77, 660-670.
- TUCHMAN, G. (1978). *Making News*. Nueva York: Free Press.
- VALLE, F. (1991). *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- VAN DEN BROEK, P.; FLETCHER, R. y RISDEN, K. (1993). «Investigations of Inferential Processes in Reading: A Theoretical and Methodological Integration». *Discourse Processes*, 16, 169-180.

- VAN DEN BROEK, P. (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts. Inference and Coherence. En M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- VAN DIJK, T.A. (1972). *Some aspects of text grammars*. La Haya: Mouton.
- VAN DIJK, T.A. (1977). *Text and context*. Londres: Longman.
- VAN DIJK, T.A. (1978). *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Amsterdam: Het Spectrum (Trad. cast. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983). Academic Press.
- VAN DIJK, T.A. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, NJ: LEA.
- VAN DIJK, T.A. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. Berlín/Nueva York: Mouton.
- VAN DIJK, T.A. (1984). *Structures of international news. A case study of the world's press*. Report for Unesco. Universidad de Amsterdam, Dept. of General Literary Studies.
- VAN DIJK, T.A. (1985). Cognitive situation models in discourse production. The expression of ethnic situations in prejudiced discourse. En J.P. Forgas (comp.), *Language and social situations*. Nueva York: Springer-Verlag. (pp. 61-80).
- VAN DIJK, T.A. (1987). Episodic models in discourse processing. En R. Horowitz y S.J. Samuels (comps.), *Comprehending oral and written language*. Nueva York: Academic Press.
- VAN DIJK, T.A. (1988a). *News as Discourse*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. (Trad. cast. *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós, 1990).
- VAN DIJK, T.A. (1988b). *News analysis. Case studies in international and national news*. Hillsdale, NJ, LEA.
- VAN DIJK, T.A. (1995). «Discourse Semantics and Ideology». *Discourse & Society*, 6, (2), 243-289.
- VAN DIJK, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York:
- VEGA DE, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- VEGA DE, M., CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ-CALVO, M. y ALONSO-QUECUTY, M.L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- WILHITE, S. C. (1989). «Headings as memory facilitators: the importance of prior knowledge». *Journal of Educational Psychology*, 81, 1, 115-117.

ANEXOS

17



ANEXO 1

MATERIALES UTILIZADOS EN LOS EXPERIMENTOS 1 Y 2

CUESTIONARIO 1: HÁBITOS Y PREFERENCIAS DE LOS LECTORES

Alumno Curso.....

Edad Centro..... Fecha.....

Instrucciones

La encuesta que seguidamente vas a leer trata de conocer tu opinión sobre la prensa y sobre tu hábito lector. Para responder, sólo debes contestar a las preguntas marcando con una «X» en la línea de puntos o redondeando un número entre 1-5 que mejor refleje tu opinión o tus gustos. Para que recuerdes a lo que equivale cada nº, puedes fijarte en esta figura:



NO EMPIECES HASTA QUE TE LO DIGAN

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

1. Indica el grado en que te gustan cada uno de los siguientes medios de difusión: (redondea el número que más se ajuste a tus preferencias)

Televisión	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
Radio	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
Prensa	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)

2. ¿Cómo sueles enterarte de las noticias?

Por la T.V.	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
Radio	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
Prensa	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
Amigos/familia	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)



3. ¿Con qué frecuencia lees prensa?
(Coloca una X sólo en una de estas respuestas)
- diariamente
 - varios días a la semana
 - sólo fines de semana
 - sólo algunos fines de semana
 - muy raramente
4. ¿Cuántos periódicos lees habitualmente a diario?
(Coloca una X sólo en una de estas respuestas)
- ninguno
 - uno
 - dos
 - más de dos
5. ¿Qué periódicos lees habitualmente? Especifica el nombre de cada uno por orden de preferencia.
1.
2.
3.
4.
6. ¿Cuál es el lugar donde más frecuentemente lees la prensa? (Coloca una X sólo en una de estas respuestas)
- en casa
 - en el Centro académico (Escuela, Instituto, Universidad)
 - biblioteca pública
 - en otros (especificar)
7. ¿Compras el periódico habitualmente?
(Coloca una X sólo en una de estas respuestas)
- diariamente
 - varios días a la semana
 - sólo fines de semana
 - sólo algunos fines de semana
 - muy raramente

8. En esta pregunta aparecen las distintas partes de un periódico. Redondea el nº que más se ajuste al **interés** que te suscita cada una de estas partes.

— 1ª página	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Infor. internacional	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Infor. nacional	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Información local	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Sociedad	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Sucesos	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Opinión	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Cartas al director	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Cultura	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Secciones semanales (Educación, Futuro, Ciencia, Sanidad.)	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Economía	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Agenda	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Deportes	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Anuncios por pal.	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Cartelera	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— La contraportada	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Otros (especificar)	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)

9. En general, ¿te resulta difícil comprender la información de un periódico?

(Nada) 1—2—3—4—5 (Mucho)

10. En esta pregunta aparecen las distintas partes de un periódico. Redondea el nº que más se ajuste a la **dificultad de comprensión** que te produce cada una de estas partes.

— 1ª página	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Infor. internacional	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Infor. nacional	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Información local	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Sociedad	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Sucesos	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Opinión	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Cartas al director	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Cultura	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Secciones semanales (Educación, Futuro, Ciencia, Sanidad.)	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Economía	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Agenda	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)

— Deportes	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Anuncios por pal.	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Cartelera	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— La contraportada	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)
— Otros (especificar)	(Nada)	1—2—3—4—5 (Mucho)

11. ¿A qué crees que es debido que algunas de éstas partes te resultan más difíciles de leer? (Responde SÍ/NO en cada una de las casillas)

SÍ NO

- A que no entiendo mucho del tema
 A que la terminología empleada me resulta complicada
 me aburren soberanamente
 son noticias muy extensas
 otros (especificar)

12. Cuando tratas de leer una noticia, dependiendo de la sección del periódico que mires, lees la noticia completa (**N.C.**), sólo el título (**Ti.**), el título y las fotos (**Ti+Fo**) o el título y el resumen previo a la noticia (**Ti+Re**). Redondea con un círculo la abreviatura (**N.C.**, **Ti.**, **Ti+Fo**, **Ti+Re**) de cada sección que más se ajuste a tu respuesta.

— 1ª página	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Infor. internacional	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Infor. nacional	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Información local	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Sociedad	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Sucesos	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Opinión	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Cartas al director	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Cultura	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Secciones semanales (Educación, Futuro, Ciencia, Sanidad.)	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Economía	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Agenda	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Deportes	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Anuncios por pal.	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Cartelera	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— La contraportada	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re
— Otros (especificar)	N.C.—Ti—Ti+Fo—Ti+Re

13. ¿Por donde comienzas la lectura de un periódico? (Elige sólo una respuesta y coloca en ella una X)

- Por la primera página
- Por la contraportada
- Por alguna sección particular (especifica cuál)

.....

14. Cuando lees el periódico y si exceptuamos los fines de semana, ¿cuánto tiempo le dedicas? (Expresa el tiempo en nº de minutos)

..... minutos

15. ¿Sueles interesarte por otro tipo de lecturas, tales como revistas especializadas en otros temas (informática/ordenadores, coches/motos, deportes, cómics, música, revistas del corazón, revistas de divulgación científica...)?

..... NO SÍ (especifica cuáles)

1.
2.
3.
4.

16. Indica el grado (nada-mucho) que sueles dedicar a la lectura de...

— Novelas	(Nada)	1—2	—3—4—5 (Mucho)
— Poesía	(Nada)	1—2	—3—4—5 (Mucho)
— Cuentos	(Nada)	1—2	—3—4—5 (Mucho)
— Ensayos	(Nada)	1—2	—3—4—5 (Mucho)

17. ¿Sueles consultar...

— Diccionarios?	(Nada)	1—2	—3—4—5 (Mucho)
— Enciclopedias?	(Nada)	1—2	—3—4—5 (Mucho)

18. En general, los libros de texto, ¿te resultan difíciles de comprender y asimilar?

(Nada) 1—2—3—4—5 (Mucho)

19. En el caso de que leas la prensa, ¿te resulta útil su lectura como tema de conversación con la familia/amigos?

(Nada) 1—2—3—4—5 (Mucho)

20. ¿Crees que hay alguna relación entre lo leído en la prensa en general con lo aprendido en el aula?

(Nada) 1—2—3—4—5 (Mucho)

21. ¿Has participado en alguna experiencia sobre la elaboración o utilización de un periódico en el aula?

..... Sí NO

En caso de haber participado, especifica cual:

.....

.....

.....

.....

.....

CUESTIONARIO 2: CATEGORIZACIÓN DE LAS DISTINTAS SECCIONES DE UN PERIÓDICO

Alumno Curso.....

Edad Centro..... Fecha.....

Instrucciones

La encuesta que seguidamente vas a leer trata de conocer tu opinión sobre la prensa y sobre tu hábito lector. Para responder, sólo debes contestar en la línea de puntos lo que se te pide en la pregunta. Para ayudarte en la elaboración de tus respuestas dispones en la última hoja de un listado con las principales secciones o partes en las que se divide un periódico.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

¡NO COMIENCES HASTA QUE TE LO INDIQUEN!

1. La frase,

«El precio del pan en Moscú se multiplica por seis».

¿dentro de qué sección de un periódico la situarías?

.....

2. La frase,

«Una banda de carteristas toma una estación de metro como base de operaciones».

¿dentro de qué sección de un periódico la situarías?

.....

3. Las siguientes frases, ¿dentro de qué sección de un periódico la situarías?

«E. Albee retoma la figura de Lorca para criticar la censura en el arte. El dramaturgo estrenará la obra en Houston».

.....

4. El párrafo siguiente, ¿dentro de qué sección del periódico lo incluirías?

«Para su información, Harvard no fue la primera universidad de EEUU. Ese honor le corresponde a la universidad de Pensilvania, en Filadelfia, que fue fundada en 1740 por B. Franklin. Harvard, en todo caso, fue el primer «college», pero hay que saber diferenciar entre las dos cosas».
M.F.M. Madrid.

.....

5. El párrafo siguiente, ¿dentro de qué sección de un periódico la situarías?

«La degradación de la vida ciudadana es evidente. La ciudad ya no funciona y gran culpa de ello la tiene la omnipresencia del coche. Los coches han expropiado a los ciudadanos buena parte del espacio público, además, contaminan el medio ambiente y perturban con su ruido. Conducir ha pasado de ser un placer —al alcance de unos pocos— a ser un tormento generalizado. ¿quiere todo ello decir que sería posible prescindir totalmente de él? Urbanistas, ecólogos y fabricantes de automóviles reflexionan sobre esta cuestión».

.....

6. El párrafo siguiente, ¿dentro de qué sección de un periódico la situarías?

«El secretario general de Turismo, Fernando Panizo, presentó ayer la campaña de publicidad que se desarrollará este año para promocionar España en el extranjero y que supondrá una inversión de más de 2.500 millones de pesetas. En Alemania se invertirán 400 millones, en Gran Bretaña, 300 millones, en Francia, 250 millones, en Italia, 190 millones y en Japón, 125 millones».

.....

7. El párrafo siguiente, ¿dentro de qué sección de un periódico la situarías?

«Considerar que la depresión que sufre el hijo adolescente es «cosa de la edad» puede constituir un error con graves secuelas, porque en muchos casos los síntomas de la depresión juvenil están asociados a factores de crecimiento y desarrollo, pero en otros muchos constituyen el síntoma de un trastorno más profundo que, de no mediar un tratamiento adecuado, puede agravarse y devenir en proceso crónico. Según una investigación efectuada durante cuatro años entre los adolescentes de Reus (Tarragona), un 9,4% de los jóvenes sufre síntomas depresivos, lo que constituye una alta prevalencia, según sus autores. Los

niños de familias pobres tienen mayor riesgo de caer en la depresión».

.....

DIFERENTES PARTES O SECCIONES DEL PERIÓDICO

- titulares de la 1ª página
- Información internacional
- Información nacional
- Información local
- Sociedad
- Sucesos
- Opinión
- Cartas al director
- Entrevistas
- Sanidad
- Educación
- Futuro
- Temas de nuestra época
- Religión
- Economía
- Deportes
- Agenda
- Anuncios por palabras
- Cartelera/Espectáculos
- Contraportada



ANEXO 2

MATERIALES UTILIZADOS EN LOS EXPERIMENTOS 3 Y 4

TEXTOS UTILIZADOS EN LA ESTRUCTURA DE LAS NOTICIAS

(Texto Original)

LOS CIENTÍFICOS RECURREN A LA IMAGINACIÓN PARA APAGAR LOS POZOS KUWAITÍES

Los representantes kuwaitíes, deseosos de acabar con la pérdida de millones de los barriles que se queman en los 520 pozos incendiados, están rastreando el mundo entero en busca de soluciones innovadoras. «Tenemos muchas ganas de analizar esas ideas y convertirlas en estrategias aplicables a la lucha contra los incendios», dijo días atrás Mustafá al Adsani, de la dirección de operaciones de la Kuwait Oil Company, tras asistir a una reunión en Washington. Como fruto de esas reuniones y de personas que esperan obtener colosales beneficios, se apresuran a la búsqueda de nuevos sistemas para acabar con los incendios que han convertido los campos petrolíferos de Kuwait en furiosos infiernos.

Los métodos tradicionales no sirven para apagar con rapidez las llamas que truenan sobre centenares de pozos en el peor desastre petrolífero de todos los tiempos.

Las Minas

Un terrible problema debe ser superado: como localizar y quitar miles de minas desparramadas por las tropas iraquíes. Las nuevas ideas para combatir los incendios han sido analizadas en abiertas reuniones científicas pero también en discretas discusiones de gente que espera obtener colosales beneficios. Los representantes kuwaitíes, deseosos de acabar con la pérdida de millones de los barriles que se queman en los 520 pozos incendiados, están rastreando el mundo entero en busca de soluciones innovadoras. «Tenemos muchas ganas de analizar esas ideas y convertirlas en estrategias aplicables a la lucha contra los incendios», dijo días atrás Mustafá al Adsani, de la dirección de operaciones de la Kuwait Oil Company, tras asistir a una reunión en Washington. Patrocinada por la Unión de Científicos Preocupados, un grupo de defensores del medio ambiente con sede en Cambridge (Massachusetts), la reunión congregó a decena de destacados expertos para tratar de hallar maneras de acelerar los trabajos de extinción, que podrían prolongarse entre dos y cinco años si se limitan al uso de las técnicas ya conocidas. «Esperamos que puedan acortarse los plazos», dijo Henry Kendall, premio Nobel de Física. «Este

es el mayor incendio jamás provocado por el hombre, y tendrá graves repercusiones en la salud y en el medio ambiente. Además su coste financiero es inmenso: unos 100 millones de dólares diarios. Todo ello hace necesario controlarlo cuanto antes. La búsqueda de nuevos métodos afecta también a los aspectos específicos que dificultan los trabajos en Kuwait. Los representantes kuwaitíes elogiaron en la citada conferencia científica de Washington la propuesta de utilizar un gran cañón de aire para limpiar los campos de minas que tanto están dificultando las tareas de los bomberos. Su brazo flexible, suspendido de una grúa podría limpiar de minas estrechas franjas de terreno proyectando aire a presión. Otra idea que surgió en la conferencia fue colocar collares de explosivos alrededor de los tubos por los que brota el petróleo y efectuar voladuras de precisión de tal manera que la acción de todas las cargas incida simultáneamente hacia el centro. Al sellar el tubo, esta implosión acabaría simultáneamente con el fuego y con el flujo de petróleo. Métodos avanzados de implosión han sido utilizados durante décadas por los constructores de bombas atómicas. Por otra parte Chichlow, un técnico de la Escuela de Ingeniería de Petróleo de Oklahoma apuntó en una entrevista que él y sus socios están sentando las bases de un nuevo (y secreto) sistema de lucha contra el fuego.

Química y espuma

Un directivo de Petroleum firefighters fue algo más explícito al hablar de los esfuerzos de su empresa. Dijo que ésta había desarrollado un sistema que mezcla productos químicos con espuma superfría para combatir los incendios de pozos petrolíferos. El directivo explicó que para algún tipo de incendio puede utilizarse robots que lanzan productos químicos sobre el fuego. Gene Pearcey, presidente de una empresa de estructuras de hormigón, ha sugerido otra propuesta que consiste en la construcción de una cúpula de hormigón de 12 metros de diámetro y 100 toneladas de peso. La cúpula podría ser levantada mediante una grúa sobre el pozo en llamas, que se extinguirían al depositarla sobre él y cortarle el suministro de oxígeno. En los primeros dos pozos que han sido apagados se ha utilizado ya un sistema nuevo, que consiste en colocar una especie de chimenea sobre el pozo ardiendo e inyectar a continuación nitrógeno líquido. Pese a la irrupción de esta nueva tecnología y la previsible adopción de otras en los próximos meses, la empresa líder en el sector de la extinción de incendios de petróleo (Red Adair), se muestra escéptica: «El 99,9% de ideas las tienen personas que nunca han visto un pozo de petróleo. Las ideas que ahora pueden utilizarse son las que hemos estado utilizando durante años».

(Texto modificado)

BÚSQUEDA DE NUEVAS SOLUCIONES PARA APAGAR LOS POZOS PETROLÍFEROS KUWAITÍES

Tras la guerra del Golfo cientos de pozos petrolíferos kuwaitíes continúan ardiendo. Ante las limitaciones de los métodos tradicionales, científicos, inventores y empresarios de distintos países están uniendo sus esfuerzos para perfeccionar sistemas innovadores que puedan apagar los incendios producidos en los campos petrolíferos de Kuwait. Las soluciones que se barajan son muy diversas: robots que lanzan productos químicos que reducen las llamas, instalaciones portátiles que arrojan espuma superfría, cañones de aire que abren camino hacia los pozos, cargas explosivas que sellan las tuberías de petróleo y cúpulas de hormigón de 100 toneladas que extinguen llamas de cientos de metros de altura.

Los métodos tradicionales no sirven para apagar con rapidez las llamas que truenan sobre centenares de pozos en el peor desastre petrolífero de todos los tiempos.

Las Minas

Un terrible problema debe ser superado: como localizar y quitar miles de minas desparramadas por las tropas iraquíes. Las nuevas ideas para combatir los incendios han sido analizadas en abiertas reuniones científicas pero también en discretas discusiones de gente que espera obtener colosales beneficios. Los representantes kuwaitíes, deseosos de acabar con la pérdida de millones de los barriles que se queman en los 520 pozos incendiados, están rastreando el mundo entero en busca de soluciones innovadoras. «Tenemos muchas ganas de analizar esas ideas y convertirlas en estrategias aplicables a la lucha contra los incendios», dijo días atrás Mustafá al Adsani, de la dirección de operaciones de la Kuwait Oil Company, tras asistir a una reunión en Washington. Patrocinada por la Unión de Científicos Preocupados, un grupo de defensores del medio ambiente con sede en Cambridge (Massachusetts), la reunión congregó a decena de destacados expertos para tratar de hallar maneras de acelerar los trabajos de extinción, que podrían prolongarse entre dos y cinco años si se limitan al uso de las técnicas ya conocidas. «Esperamos que puedan acortarse los plazos», dijo Henry Kendall, premio Nobel de Física. «Este es el mayor incendio jamás provocado por el hombre, y tendrá graves repercusiones en la salud y en el medio ambiente. Además su coste financiero es inmenso: unos 100 millones de dólares diarios. Todo ello hace necesario controlarlo cuanto antes. La búsqueda de nuevos métodos afecta también a los aspectos específicos que dificultan los trabajos en Kuwait. Los representantes kuwaitíes elogiaron en la citada conferencia científica de Washington la propuesta de utilizar un gran cañón de aire para limpiar los campos de minas que tanto están dificultando las tareas de los bomberos. Su brazo flexible, suspendido de una grúa podría limpiar de minas

estrechas franjas de terreno proyectando aire a presión. Otra idea que surgió en la conferencia fue colocar collares de explosivos alrededor de los tubos por los que brota el petróleo y efectuar voladuras de precisión de tal manera que la acción de todas las cargas incida simultáneamente hacia el centro. Al sellar el tubo, esta implosión acabaría simultáneamente con el fuego y con el flujo de petróleo. Métodos avanzados de implosión han sido utilizados durante décadas por los constructores de bombas atómicas. Por otra parte Chichlow, un técnico de la Escuela de Ingeniería de Petróleo de Oklahoma apuntó en una entrevista que él y sus socios están sentando las bases de un nuevo (y secreto) sistema de lucha contra el fuego.

Química y espuma

Un directivo de Petroleum firefighters fue algo más explícito al hablar de los esfuerzos de su empresa. Dijo que ésta había desarrollado un sistema que mezcla productos químicos con espuma superfría para combatir los incendios de pozos petrolíferos. El directivo explicó que para algún tipo de incendio puede utilizarse robots que lanzan productos químicos sobre el fuego. Gene Pearcey, presidente de una empresa de estructuras de hormigón, ha sugerido otra propuesta que consiste en la construcción de una cúpula de hormigón de 12 metros de diámetro y 100 toneladas de peso. La cúpula podría ser levantada mediante una grúa sobre el pozo en llamas, que se extinguirían al depositarla sobre él y cortarle el suministro de oxígeno. En los primeros dos pozos que han sido apagados se ha utilizado ya un sistema nuevo, que consiste en colocar una especie de chimenea sobre el pozo ardiendo e inyectar a continuación nitrógeno líquido. Pese a la irrupción de esta nueva tecnología y la previsible adopción de otras en los próximos meses, la empresa líder en el sector de la extinción de incendios de petróleo (Red Adair), se muestra escéptica: «El 99,9% de ideas las tienen personas que nunca han visto un pozo de petróleo. Las ideas que ahora pueden utilizarse son las que hemos estado utilizando durante años».

EXTRUCTURA DE CONTENIDO DEL TEXTO EXPERIMENTAL

ESTRUCTURA DE CONTENIDO DE TEXTO «PROBLEMAS DE LOS INCENDIOS DE LOS POZOS KUWAITÍES»

Protocolos de recuerdo. Fecha de la corrección...

— RECUERDO INM. []

— RECUERDO DEMO. []

SUJETOS Nº

1.	(Problema)								
2.	DE QUE MANERA								
3.	APAGAR								
4.	LOS INCENDIOS								
5.	FURIOSOS INFI.								
6.	CAMPOS PETROL.								
7.	KUWAIT								
8.	520 pozos								
9.	(anteced.)								
10.	ES MAYOR INCEN.								
11.	PROVOCADO								
12.	POR EL HOMBRE								
13.	dijo								
14.	Henry Kendall								
15.	Premio Nobel								
16.	de Física								
17.	(consec.)								
18.	(anteced.)								
19.	(colecc.)								
20.	GRAVES REPERC.								
21.	EN LA SALUD								
22.	MEDIO AMBIEN.								
23.	COSTE FINANC.								
24.	INMENSO								
25.	100 MILLONES \$								
26.	(consec.)								
27.	CONTROLAR INCEN.								
28.	CUANTO ANTES								
29.	(anteced.)								
30.	ANTE PÉRDIDA \$								
31.	MILL. BARRILES								
32.	(consec.)								
33.	REPR. KUWAITÍES								
34.	RASTREAN								
35.	MUNDO ENTERO								
36.	SOLUCIONES INNOV.								
37.	tenemos ganas								
38.	de analizar								
39.	esas ideas								
40.	y convertirlas								
41.	en estr. aplicab.								
42.	lucha								
43.	contra incendios								
44.	dijo								

45.	Mustafá al Adsani								
46.	Dtor. operaciones								
47.	Kuwait oil comp.								
48.	(solución)								
49.	(colección)								
50.	(comparación)								
51.	NO SIRVEN								
52.	MEDIOS TRADIC.								
53.	PROLOGAN								
54.	ENTRE 2-5 AÑOS								
55.	TRAB. EXTINCIÓN								
56.	NUEVAS IDEAS								
57.	HAN SIDO ANALIZ.								
58.	(colección,59-)								
59.	CIENTIFI/INVENT.								
60.	REUNIONES CIENT.								
61.	u. científ. preoc.								
62.	grupo medio amb.								
63.	sede en Cambridge								
64.	Massachusetts								
65.	(colección)								
65.	(problema)								
66.	LOCALIZACIÓN								
67.	ELIMINACIÓN								
68.	miles								
69.	MINAS								
70.	colocadas								
71.	por iraquíes								
72.	durante guerra								
73.	(solución)								
74.	GRAN CAÑÓN DE AIRE								
75.	CON BRAZO FLEXIBLE								
76.	suspend. por grúa								
77.	INSUFLA AIRE PRESIÓN								
78.	limpian								
79.	campos de minas								
80.	en pequeñas franjas								
81.	que dificultan								
82.	tarea de bomberos								
83.	esta propuesta								
84.	conferencia cient.								
85.	de Washinton								
86.	fue elogiada								
87.	por los kuwaitíes								
88.	COLLARES DE EXPLOSIVOS								
89.	ALREDEDOR TUBOS PETROL								
90.	efect. voladura precisa								
91.	que incida en el centro								
92.	SELLAR TUBO								
93.	ACABAR CON EL FUEGO								
94.	Y FLUJO DE PETROLEO								
95.	(comp., analogía)								

96. métodos de implosión							
97. han sido utilizados							
98. durante décadas							
99. por constructores							
100. de bombas atómicas							
101. EMPRESARIOS							
102. discusiones discretas							
103. interesados							
104. en la obten. de benef.							
105. (colección)							
106. NUEVO Y SECRETO							
107. SISTEMA DE LUCHA							
108. declaró entrevista							
109. Chichlow y socios							
110. técnico de ing. petr.							
111. de Oklahoma							
112. ROBOTS QUE LANZAN							
113. PROD. QUÍMICOS CON							
114. ESPUMA SUPERFRÍA							
115. declaró							
116. directivo							
117. petroleum firefighters							
118. CÚPULAS DE HORMIGÓN							
119. LEVANTADA POR GRÚA							
120. DEPOSITADAS EN LLAMAS							
121. EXTINGUE EL FUEGO							
122. 12 mts de diámetro							
123. 100 toneladas de peso							
124. ha sugerido							
125. Gene Pearcey							
126. presidente							
127. empr. estruc. hormigón							
128. COLOCAR CHIMENEA							
129. SOBRE POZO ARDIENDO							
130. INYECT. NITORG. LÍQUIDO							
131. sistema nuevo							
132. ya utilizado							
133. en los 2º pozos							
134. (comp., contra)							
135. LA EMPRESA LÍDER							
136. (red adair)							
137. SE MUESTRA ESCÉPTICA							
138. EFICACIA DE NUEVAS T							
139. el 99,9% de las ideas							
140. personas novatas							
141. las ideas de siempre							
142. son las que deben utiliz.							
TOTAL (relaciones)							
TOTAL MAYÚSCULAS							
TOTAL minúsculas							

Relaciones lógicas: (entre paréntesis)

Macroestructura: MAYUSCULAS

Microestructura: minúsculas

ANEXO 3

MATERIALES UTILIZADOS EN EL EXPERIMENTO 5

TEXTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DE LA ACTITUD RELATIVISTA

TEXTO A

Cinco manifestantes resultaron heridos

La policía carga contra vecinos de Vicálvaro sin tener la orden de hacerlo

P. Rodríguez. Madrid.

Cinco manifestantes resultaron heridos anoche en Vicálvaro cuando fuerzas de la Policía Nacional cargaron con material antidisturbios para impedir que medio millar de vecinos cortasen la M-40. Unas 300 personas interpusieron una denuncia colectiva por la intervención policial. Los agentes tenían orden de «contener a los manifestantes, no de cargar sobre ellos».

Una unidad de antidisturbios con base en Valencia esperaba anoche a los manifestantes que, desde hace veintitrés días, se movilizan para pedir el desmantelamiento del poblado chabolista gitano Los Focos.

Los vecinos intentaron aproximarse a la M-40 para cortar el tráfico. La policía anunció por un altavoz que el acceso a esta vía estaba «terminantemente prohibido». Los vecinos continuaron acercándose y se produjeron los primeros forcejeos y porrazos.

Poco después la policía comenzó a cargar a pesar de que había recibido órdenes claras del jefe de Brigada Provincial de Seguridad Ciudadana de actuar «sólo para contener a los manifestantes». Según responsables de esta brigada, «el inspector que tenía a su cargo la unidad de antidisturbios se puso nervioso cuando varios manifestantes tiraron piedras y ordenó cargar sin tener el aval de sus superiores». Estas fuentes dijeron que se ha abierto un expediente para depurar responsabilidades.

La tensión se mantuvo durante más de media hora. Para los vecinos la actuación policial fue «brutal e indiscriminada». Por ello, decidieron interponer una denuncia colectiva en la comisaría de Moratalaz.

El lunes fueron presentadas otras cuatro denuncias por la actuación policial en la estación de Vicálvaro, donde los vecinos intentaron cortar la vía del tren.

TEXTO B

Varios manifestantes heridos durante la batalla campal

Los antidisturbios responden con cargas al lanzamiento de piedras de los vecinos



M. Pérez. Madrid.

Ayer hubo una manifestación vecinal contra la droga en Vicálvaro. Unas quinientas personas se concentraron en el cruce de la avenida Daroca con la M-40, dispuestos a cortar el tráfico, en protesta por la presencia de «camellos» en el núcleo chabolista de Los Focos. Los antidisturbios cargaron contra los manifestantes, después de que éstos lanzaran piedras.

La historia se veía venir cuando los manifestantes, al llegar al cruce de la M-40, se encontraron una auténtica fortaleza policial frente a ellos. Cincuenta antidisturbios «armados hasta los dientes» —como gritaban los quinientos vecinos concentrados—, impedían el paso a cualquier persona ajena a las Fuerzas de Seguridad. El primer enfrentamiento se produjo minutos después de que se encontrasen ambas partes cara a cara.

Los manifestantes descubrieron sus cartas ocultas y comenzaron a lanzar piedras a los agentes allí apostados. Los antidisturbios para poder controlar la situación respondieron con lanzamiento de bolas de goma, gases lacrimógenos y hasta tiros al aire cuando los ánimos estaban cargados del todo.

«La solución al problema de la droga no es ni policial ni vecinal», comentaba ayer uno de los antidisturbios presentes, mientras soportaban «estoicamente» los insultos y las amenazas de los manifestantes.

A las quinientas personas que resistieron este ataque, se sumaron después otras tantas, de forma que, a las nueve y media de la noche, la manifestación contaba con más de mil vecinos. En el intervalo, los servicios médicos del Ayuntamiento tuvieron que atender a varios heridos leves.

Se produjo entonces una segunda carga policial que, a pesar de emplear la misma contundencia que en la anterior, las Fuerzas de Seguridad no consiguieron mermar el ánimo vecinal. Por fin, llegaron a un acuerdo. La policía «escortó» hasta la Comisaría de Moratalaz a los manifestantes que, una vez allí, se disolvieron de forma pacífica.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL RELATIVISMO EN LA PRENSA

Alumno Curso.....

Edad Centro..... Fecha.....

Instrucciones

Esta prueba que seguidamente vas a leer trata de conocer tu opinión sobre la prensa. Consiste en diferentes partes: una primera en la que, después de leer una noticia, deberás, cuando se te indique, realizar un resumen en un folio en blanco que tendrás en la página siguiente. Seguidamente, realizarás la misma tarea con otra noticia y una vez finalices, deberás responder a una serie de preguntas. Espera siempre que la persona encargada te diga cuando debes realizar cada tarea.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**NO EMPIECES HASTA QUE TE LO INDIQUEN**

La tarea que vas a realizar consiste en una serie de preguntas que debes responder *de acuerdo con lo que has leído en los textos*. Para ello y si lo deseas, puedes consultar los textos leídos.

1. ¿Por qué razón se encontraban allí los manifestantes?, ¿por qué querían cortar la M-40?
2. ¿Por qué se produjo el enfrentamiento entre los manifestantes y la policía?
3. ¿Cómo finalizó este suceso?
4. ¿Qué te parece la actuación de la policía?

5. ¿Encuentras diferencias entre lo que cuentan los dos periódicos sobre este suceso?

..... NO (Si has contestado **NO**, pasa a la pregunta 6).

..... SÍ (Si has contestado **SÍ**, enumera las diferencias que encuentres y razona tu respuesta).

6. ¿Cuál de los textos **crees tú** que refleja con más exactitud lo que allí ocurrió?

..... El texto **A**

..... El texto **B**

..... Los dos

..... Ninguno de los dos

Razona tu respuesta

7. ¿Crees que en el suceso estaban presentes los dos periodistas que escribieron la noticia? ¿Por qué?

8. En estas noticias que acabas de leer, ¿hasta qué punto los periodistas cuentan los hechos con fidelidad o, por el contrario, se dejan influir por su propia opinión?

9. Las noticias que has leído provienen de periódicos diferentes. ¿Podrías identificar el periódico en cada una de ellas? ¿En qué te basas para identificarlas con un periódico determinado?

TEXTO A.....

TEXTO B.....

MANUAL DE EVALUACIÓN

A) NORMAS DE EVALUACIÓN

IDEAS PRINCIPALES COMUNES (A Y B)

CORRESPONDEN A LOS *HECHOS* COMPARTIDOS POR LAS DOS NOTICIAS

— Manifestación vecinal — Concentración cerca M-40 (poblado chabolista «Los focos» — Intento cortar M-40 — Policía cortaba el paso — Los vecinos tiraron piedras — La policía cargó — Hubo enfrentamiento pol/man — Hubo heridos — Fueron a la Comisaría Moratalaz

TEXTO A

IDEAS PRINCIPALES (corresponden a la *INTERPRETACIÓN PRINCIPAL* de los hechos por parte de este periódico)

Hechos Se interpusieron denuncias — Vía del tren cortada.

Interpretación Objeto de la manifestación: El Desmantelamiento del poblado chabolista — No hay orden de cargar, sólo contener — El Inspector se puso nervioso — Abre expediente depurar responsabilidades — Actuación policial brutal e indiscriminada (según periodista) — Se interponen denuncias en comisaría.

IDEAS SECUNDARIAS (corresponden a la *INTERPRETACIÓN COMPLEMENTARIA* de los hechos por parte de este periódico)

Hechos Una unidad antidisturbios — Procede de Valencia — Otros incidentes en Vicálvaro.

Interpretación 300 personas — 23 días de movilizaciones (vecinos) — Los pol. anunciaron no pasar por altavoz — «Terminantemente prohibido» — Forcejeos y porrazos entre los dos bandos — Brigada provincial de Seguridad Ciudadana — Inspector sin aval de sus superiores — Tensión durante más de 1/2 hora — Según vecinos (actuación brutal e indiscrim.) — 300 personas pusieron denuncia en comisaría

TEXTO B

IDEAS PRINCIPALES (corresponden a la *INTERPRETACIÓN PRINCIPAL* de los hechos por parte de este periódico)

Hechos — Hubo una segunda carga policial.

Interpretación — Objeto de la Manifestación: Contra la droga — Camellos de los Focos — La policía se vio obligada a actuar (según el periodista) — Soportaron estoicamente los insultos — Se sumaron 1.000 vecinos (reagruparon) — Llegan a un acuerdo — Disolución pacífica

IDEAS SECUNDARIAS (corresponden a la *INTERPRETACIÓN COMPLEMENTARIA* de los hechos por parte de este periódico)

Hechos — Servicios médicos del Ayunt.

Interpretación — 500 personas — 50 antidisturbios — «Armados hasta los dientes» — 1º enfrent. minutos después — Manifestantes «cartas ocultas» — Lanzamiento de bolas de goma — Gases lacrimógenos — Tiros al aire — Policía: fortaleza militar — Ánimos cargados — Comentario antidisturbios — Hasta las 9:30 — No merma el ánimo vecinal — Policía «escorta a los manifestantes».

IDEAS PRINCIPALES COMUNES (Número de hechos objetivos)

(Nº de hechos e interpretaciones de A)

(Nº de hechos e interpretaciones de B)

TOTAL A+B

SE ORIENTA DESDE ÚNICA PERSPECTIVA (La información que el lector contesta se orienta fundamentalmente hacia uno de los dos textos) (SÍ/NO) (preguntas 1-4)

SE ORIENTA DESDE LAS DOS PERSPECTIVAS (Las respuestas implican a los dos periódicos) (preguntas 1-4)

— ¿ES CONSCIENTE DE LAS DIFERENCIAS? (pregunta 5, 1-4).

— RELEVANTES (MÁX 3 PTOS).

— DE DETALLE (Las diferencias aluden a detalles ej.: en uno se menciona que utilizan bolas de goma y gases lacrimógenos y en el otro no) (MAX 3 PTOS).

¿Salta frecuentemente de A-B, B-A? (AUSENCIA DE CRITERIO)

¿Se contradice en sus respuestas? (COTRADICCIÓN EN SUS RESPUESTAS)

¿DIFERENCIA ENTRE HECHO/INTERPRETACION? (Punto clave que hace referencia si el lector diferencia entre la descripción de los hechos (LO OBJETIVO) y las interpretaciones que los periodistas «añaden» a la noticia (LO SUBJETIVO)).

LAS DISCREPANCIAS (INTERPRETACIONES) SON ATRIBUIBLES A:

— PERSPECTIVA IDEOLÓGICA DEL PERIÓDICO/EMPRESA (preguntas 6-9, especialmente la última)

— P.V.SUBJETIVO DEL PERIODISTA (preguntas 7 y 8)

— SUBJETIVO DEL LECTOR (respuestas 1-9, idiosincráticas)

— CONTEXTO DE LA NOTICIA (La noticia surge de las opiniones que el periodista registra en su artículo)

— A LA PRESENCIA FÍSICA DEL PERIODISTA (Si estuvo o no el periodista en el lugar de los hechos es el factor DETERMINANTE que explica las discrepancias detectadas entre los periódicos. En algunos casos, el nivel de descripción y detalle de la noticia es el indicio que mueve al lector a inferir su presencia)

— NINGUNA (No hay una respuesta explícita ni implícita hacia alguna de las anteriores opciones)

— NIVEL RELATIVISTA

B) EVALUACIÓN DE LOS PROTOCOLOS DE RESPUESTAS DE LOS SUJETOS. TEXTOS A Y B

Curso..... Centro..... Sto nº.....

IDEAS PRINCIPALES COMUNES (A Y B)

1. Poblado chabolista «Los Focos»
2. Manifestación vecinal
3. Concentración cerca M-40
4. Intento cortar M-40
5. Policía cortaba el paso
6. Los vecinos tiraron piedras
7. La policía cargo
8. Hubo enfrentamiento pol/man
9. Hubo heridos
10. Comisaría Moratalaz

TEXTO A

IDEAS PRINCIPALES

11. Se interpusieron denuncias
12. Vía del tren cortada
13. Desmantelamiento chabolas
14. No hay orden de cargar, sólo contener
15. Inspector se puso nervioso
16. Abre expediente depurar respons.
17. Actuación policial brutal e indiscri.
18. Otras denuncias de la actuación pol.

IDEAS SECUNDARIAS

19. Una unidad antidisturbios
20. Procede de Valencia
21. Otros incidentes en Vicálvaro
22. 23 días de movilizaciones (vecinos)
23. Los pol. anunciaron no pasar por altavoz
24. «Terminantemente prohibido»
25. Forcejeos y porrazos entre los dos bandos
26. Brigada provincial de Seguridad Ciudadana
27. Inspector sin aval de sus superiores
28. Tensión durante mas de 1/2 hora
29. Según vecinos (actuación brutal e indiscr.)
30. 300 personas (denuncia colectiva)
31. 4 denuncias (ss incidente de Vicálvaro)

TEXTO B

IDEAS PRINCIPALES

32. Hubo una segunda carga policial
33. Manifestación contra la droga
34. Camellos de los Focos
35. La policía se vio obligada a actuar
36. Soportaron estoicamente los insultos
37. Se sumaron 1.000 vecinos (reagruparon)
38. Llegan a un acuerdo
39. Disolución pacífica

IDEAS SECUNDARIAS

40. Servicios médicos del Ayunt.
41. 500 personas
42. 50 antidisturbios
43. «Armados hasta los dientes»
44. 1º enfrent. minutos después
45. Manifestantes «cartas ocultas»
46. Lanzamiento de bolas de goma
47. Gases lacrimógenos
48. Tiros al aire
49. Policía:fortaleza militar
50. Animos cargados
51. Comentario antidisturbios
52. Hasta las 9:30
53. No merma el ánimo vecinal
54. Policía «escolta a los manifestantes»

C) PUNTUACIÓN EN CADA PROTOCOLO

IDEAS COMUNES (Hechos) (Nº)

- IDEAS PRINC. A (Hechos) (Nº)
- IDEAS SECUND. A (Hechos) (Nº)
- IDEAS PRINCIPALES A (Nº)
- IDEAS SECUNDARIAS A (Nº)

- IDEAS PRINC. B (Hechos) (Nº)
- IDEAS SECUND. B (Hechos) (Nº)
- IDEAS PRINCIPALES B (Nº)
- IDEAS SECUNDARIAS B (Nº)

TOTAL (A+B) (Nº)

¿UNA PERSPECTIVA? (S/N)(1/0)

¿DOS PERSPECTIVAS? (S/N)(1/0)

- ¿Se inclina A/B? (1/2)

CONTRADICCIÓN

- ¿Salta A-B, B-A? (S/N)(1/0)
- ¿Se contradice? (S/N)(1/0)

¿CONSCIENTE DE LAS DIFERENCIAS?

- RELEVANTES (0-3)
- DE DETALLE (0-3)

DIFERENCIA HECHO/INTERP.?(S/N)(1/0)

DISCREPANCIAS SON ATRIBUIBLES A...

- NINGUNA S/N (0)
- FISICA PERIODISTA S/N (1)
- SUBJ. DEL LECTOR S/N (2)
- CONTEXTO NOTICIA S/N (3)
- SUBJ. DEL PERIODISTA S/N (4)
- PERSP. DEL PERIODICO S/N (5)

NIVEL RELATIVISTA (0-4)





Ministerio de Educación y Cultura



EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

