

PERIODISMO UN OFICIO CON MÚLTIPLES MIRADAS

FERNANDA TUSA JUMBO



Periodismo un oficio con múltiples miradas

Fernanda Tusa Jumbo

Coordinadora



Primera edición en español, 2018

Este texto ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa editorial de la UTMACH

Ediciones UTMACH

Gestión de proyectos editoriales universitarios

144 pag; 22X19cm - (Colección REDES 2017)

Título: Periodismo un oficio con múltiples miradas. / Fernanda Tusa Jumbo
(Coordinadora)

ISBN: 978-9942-24-106-1

Publicación digital

Título del libro: Periodismo un oficio con múltiples miradas.

ISBN: 978-9942-24-106-1

Comentarios y sugerencias: editorial@utmachala.edu.ec

Diseño de portada: MZ Diseño Editorial

Diagramación: MZ Diseño Editorial

Diseño y comunicación digital: Jorge Maza Córdova, Ms.

© Editorial UTMACH, 2018

© Fernanda Tusa, por la coordinación

D.R. © UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA, 2018

Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

www.utmachala.edu.ec

Machala - Ecuador

Advertencia: “Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes”.



César Quezada Abad, Ph.D

Rector

Amarilis Borja Herrera, Ph.D

Vicerrectora Académica

Jhonny Pérez Rodríguez, Ph.D

Vicerrector Administrativo

COORDINACIÓN EDITORIAL

Tomás Fontaines-Ruiz, Ph.D

Director de investigación

Karina Lozano Zambrano, Ing.

Jefe Editor

Elida Rivero Rodríguez, Ph.D

Roberto Aguirre Fernández, Ph.D

Eduardo Tusa Jumbo, Msc.

Irán Rodríguez Delgado, Ms.

Sandy Soto Armijos, M.Sc.

Raquel Tinóco Egas, Msc.

Gissela León García, Mgs.

Sixto Chilinguina Villacis, Mgs.

Consejo Editorial

Jorge Maza Córdova, Ms.

Fernanda Tusa Jumbo, Ph.D

Karla Ibañez Bustos, Ing.

Comisión de apoyo editorial

Índice

Capítulo I

Periodismo y psicología ¿son las representaciones mentales más potentes que la persuasión comunicacional?.....12

Walter Temporelli

Capítulo II

“A minha opinião é a seguinte...” Um perfil dos participantes em espaços de opinião pública nos média em Portugal 34

Fábio Riveiro Fonseca

Capítulo III

El discurso sobre la cultura: aproximación a un marco gnoseológico para el estudio del campo cultural58

Felicitas Casillo

Capítulo IV

El reto de divulgar la ciencia: periodismo científico desde Ecuador hacia el mundo79

Tania Orbe Martínez

Capítulo V

El arte de narrar los hechos: periodismo literario103

Fernanda Tusa Jumbo

Capítulo VI

Implicaciones éticas en la actividad informativa: formación del periodismo ético en las aulas126

Fernanda Tusa Jumbo

Dedicatoria

Esta compilación, de trabajos de investigación y de divulgación académica, es dedicada a docentes, estudiantes y profesionales, quienes ejercen la comunicación en sus diferentes campos de actuación y día a día revientan este oficio con verdadera vocación de servicio.

Introducción

Entre páginas, este libro analiza el oficio del periodismo desde un enfoque interdisciplinario, situando su protagonismo como un objeto de estudio bifurcado hacia devenires profundos y enriquecedores que caracterizan la complejidad coyuntural de la Sociedad del Conocimiento.

De forma general, se ha pensado en seis capítulos y junto a ellos, la figura emergente de expertos en el área, investigadores universitarios y personalidades notables en cuanto a su trayectoria profesional como en sus campos de acción estratégica y de gestión activa de proyectos.

Es así que nuestros autores, provenientes de países como Argentina, Portugal y Ecuador, han asumido este desafío editorial en un tiempo récord, con mucha dosis de entusiasmo y humildad académica, teniendo como efecto una obra altamente colaborativa, virtual, multilingüe e intercultural.

Con la coordinación de Fernanda Tusa Jumbo, docente investigadora de la Universidad Técnica de Machala, 'Periodismo: un oficio con múltiples miradas' aspira ser un material de análisis y estudio, gracias a su lenguaje claro, ameno y reflexivo que lo convierte en un texto de divulgación científica y de uso práctico.

La presente obra busca satisfacer las inquietudes que despierta la figura multifacética del periodista ante la mirada escéptica de un público crítico. Por ello, los capítulos se dividen en: periodismo científico, periodismo literario, periodismo ético, periodismo cultural, periodismo y psicología así como periodismo y opinión pública. Su objetivo final es analizar la hibridación del periodismo desde múltiples enfoques y líneas de investigación, socializando su importancia para la Sociedad del Conocimiento.

Agradecemos la convocatoria de la Editorial UTMACH y desde ya esperamos que esta primera edición tenga la debida acogida y aceptación de los lectores.

01 Capítulo Periodismo y Psicología ¿Son las representaciones mentales más potentes que la persuasión comunicacional?

Walter Temporelli

Introducción

El vínculo entre Periodismo y Psicología –si bien no es nuevo– no ha sido suficientemente transitado. En efecto, quizás debido a que son campos divergentes en muchos sentidos, tanto uno como la otra no siempre tienen en cuenta los elementos en común que los vincula, y además de presentar dificultades para percibir con claridad cómo pueden retroalimentarse y vincularse entre sí.

Walter Temporelli: Licenciado en Psicopedagogía. Diploma Especializado en Vídeo Educativo Latinoamericano. Máster Internacional en Comunicación y Educación. Máster en Psicología de la Educación. Doctor (PhD) en Psicología de la Educación. Docente de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad del Salvador. Director de Investigación de la Universidad del Salvador. Director del Máster Internacional de Documental de la Escuela de Cine de Barcelona. Director del Máster de Producción y Realización de Cine en 35 mm. Durante 6 años fue Director de estudios de la Escuela de Cine de Barcelona. Ha realizado estudios en cine, multimedia y audiovisual en Buenos Aires, París y Bogotá. Posee más de 27 años de experiencia docente. Además es asesor y colaborador en distintos festivales (Cine Africano de Tarifa, Tres Continentes de Nantes, 4 Ecrans de París), para perfeccionamiento en técnica de pitching y desarrollo de proyectos. Sus trabajos participaron en distintos festivales, muestras y centros de exhibición internacionales como: Museo Nacional de Bellas Artes (Bs As), Alcances (Cádiz), Cine Fantástico (Sitges), Les Impatients (París), Lebu (Chile), Femennille (Suiza), entre otros.

Pese a los intentos de cambio desde distintas escuelas de periodismo, el mismo está atravesado por el paradigma tradicional de la comunicación de masas. Sea por intereses económicos, políticos o sociales, suele valerse de estrategias que remiten a un pasado lejano, asentado en la manipulación del receptor del mensaje.

El complejo entramado de la manipulación de la comunicación es definido por Kahneman (2012), como aquellas acciones estratégicas tendientes a formar opinión, persuadir o disuadir a determinados públicos bajo ciertas circunstancias, tanto de manera consciente como inconsciente.

En general, se trata de acciones llevadas a cabo de manera consciente y encubierta por estamentos de poder públicos o privados, para crear una imagen o una idea que favorece sus intereses particulares; en palabras de Martín Barbero (1987), el discurso es lugar de lucha específica por el poder, y esa lucha forma parte de su producción y circulación; el discurso forma parte constitutiva de esa trama de control y de lucha que constituye la práctica misma del poder.

Sea cualquiera de las formas que el discurso asume en tanto espacio de poder, hay elementos circulantes en nuestra cultura popular que lleva a la comunicación de masas a confiar en su poder, creyendo lograr efectos significativos en la vida cotidiana de la sociedad. Así, las falacias –entendidas como argumentos que parecen válidos aunque no lo sean– se convierten en una de las herramientas más usadas para manipular y persuadir.

La otra herramienta preferente de la manipulación la encarna la propaganda, entendida como la estrategia que suprime de forma consciente parte de la información, con el fin de que la opinión pública logre consensos con respecto a alguna causa o posición, de forma tal que se presenta información parcial o sesgada para influir una audiencia (Stanton, Etzel y Walker, 2007).

La manipulación de los medios de comunicación utiliza métodos distractivos basados en el supuesto de que el público tiene una capacidad de atención reducida. Los

mensajes de los medios masivos tienen en cuenta el imaginario colectivo, que al ser social lo convierte en la materia prima con la que los medios masivos elaboran su discurso explotando el deseo de las masas para volverlo contra ellas, con lo cual, los medios lograron que la verdad deje de ser importante (Stanton, Etzel y Walker, 2007).

Estrategias más, tácticas menos, los medios masivos de comunicación creen poseer la llave de entrada a la consciencia de la audiencia a la que se dirigen, lo cual no hace más que plantear un desafío y una pretensión asumible desde la comunicación, pero cuestionable desde la psicología del conocimiento, eje del trabajo que a continuación presentamos.

La ilusión de la objetividad

La tradición filosófica griega no tiene justificación lógica: nadie sabe explicar los motivos por los cuales en un período relativamente acotado, en una superficie estrecha y con una población limitada, emergen algunos de los pensadores más relevantes de la antigüedad. Dentro de los múltiples filósofos de la antigua Grecia, se destacan dos que – incluso hoy – tienen gran injerencia

- El primero, el prolífico Aristóteles, representante del valor de la experiencia y de los sentidos, a través de sus más de 200 tratados sostuvo que la realidad es independiente de la mente. Tal cual lo afirma Marías (1961), Aristóteles concebía que el ser humano está en contacto con lo real a través de la percepción de los sentidos, por lo cual para el pensador griego existe la posibilidad de conocer, y es independiente de la consciencia, los deseos o las emociones de quien la percibe, siendo la tarea de la consciencia del hombre el percibir, no crear la realidad.
- El otro, Platón, se sumergió en el mundo de las ideas (topos uranos) y sostuvo que mientras el mundo de la realidad sensible es apariencia, el mundo de las ideas es la única existencia auténtica y verdadera. De esta forma

defendió la subjetividad. Así, cada Idea es única e inmutable, mientras que, las cosas del mundo sensible son múltiples y cambiantes.

Dentro del esquema descrito, cabría preguntarse si es posible un conocimiento de las cosas y una verdad objetiva, y permítanme contestarles que no. No, porque la realidad es una construcción subjetiva.

- No, porque la realidad no es exterior.
- No, porque los sentidos engañan.
- No, porque las cosas mutan de acuerdo a como nosotros cambiamos.
- No, porque en definitiva la objetividad es una pretensión.

Y si la objetividad es una pretensión sin futuro, ¿por qué los medios masivos de comunicación se afanan por encontrarla? En parte, la respuesta la encontramos en que la supuesta objetividad arroja una aparente “tranquilidad”, en términos de “conocimiento seguro” o “sabiduría inmóvil”, una quietud empírica que no arroje visos de dudas y, con ello, espacio para el disenso.

La subjetividad realiza el trayecto contrario: relativiza, objeta, plantea, critica, cuestiona (Temporelli, 2016). Subjetividad y objetividad son el yin y el yan del conocimiento; complementarias y necesarias se valen la una de la otra, ya que mientras una abre la otra cierra, una expande y la otra comprime, una dimensiona y la otra circunscribe. Mientras que la subjetividad trabaja preferentemente con inferencias, la objetividad se vale de las deducciones.

Por todo lo dicho, más la que se conoce como “pereza natural del pensamiento humano”, es que tendemos a optar por el pensamiento objetivo pese a que sabemos que no necesariamente es el más correcto. Así, el objetivismo nos ofrece brinda la sensación de mayor concretización, practicidad y velocidad entre otras importantes características.

Planteado este escenario, ¿será por esto que resulta más fácil comprender por qué el periodismo en particular y los medios masivos de comunicación en general, prefieren una “verdad objetiva”? ¿Podría ser que les garantice un conocimiento acabado y una realidad única, que muchas veces les permita crear consensos para hacer pasar por cierto algo que no lo es?

Y curiosamente observamos que el periodismo idealiza su objetividad, resaltándola y ponderándola por encima de cualquier otro valor intelectual y moral, aunque nada mejor para la diversidad de opinión que consultar fuentes de diferentes orígenes, pensar y juzgar sin caer en pasiones desmedidas, y no anteponer los intereses del medio en el cual se trabaja.

Al respecto, Martín Barbero (1987) hace referencia al término *massmediación* y lo define como la materia prima con que el poder fabrica su discurso, lo cual moldea el sistema cultural e incluso nuestro propio imaginario. Así, la comunicación adquiere posturas jerárquicas alejadas de la democratización de la palabra, en las cuales no todos pueden hablar u opinar, e incluso es peligroso intentar dar un punto de vista diferente a lo que la *massmediación* impone.

Sin embargo, con la actual revolución de las redes sociales, la comunicación expande su horizonte y pone en tela de juicio el poder real de los medios y con ello, personas comunes opinan e incluso mueven masas e influyen en el imaginario colectivo (Castells, 2012). Dicho autor asegura que la comunicación intenta entender entre otras cosas, cómo se crean las percepciones y cómo generar cambios de conducta (básicamente pautas de consumo y predilecciones políticas) en los públicos de interés. Si nos detenemos en leer en detalle éste propósito, se evidencia que la tradición filosófica en que se sostiene ésta idea es la empírica.

Gracias a que se promulga una realidad exterior, perceptible y manipulable a partir de la experiencia, el empirismo ofrece un basamento de control de la realidad exterior que considera que mejor lo garantiza. A su vez, generó una de las teorías del conocimiento más importantes: la conductista.

En efecto, cuando los medios de comunicación masivos apuntan a la penetración de audiencia, con pautas de repetición y monopolio de un discurso determinado (tanto ideológico, como económico y político entre otros) no hacen más que actualizar las bases del condicionamiento operante y la teoría del refuerzo de Skinner y otros próceres del conductismo (Pellón, 2013).

De tal forma, no sería exagerado pensar en un paralelo entre el rol del maestro, considerado como la pieza clave de la educación, y los medios masivos como llave de la comunicación, así una vez más observamos la preocupación formal de ambas ciencias por comprender cómo funcionan la mente humana en sus hábitos de consumo, intereses, y motivaciones.

Tanto comunicadores como educadores suelen incorporar pautas motivacionales basadas en estrategias de condicionamiento de la conducta, es decir, una cierta fe en que la mente humana se puede controlar y pautar a partir de estímulos exteriores que harán que un sujeto responda a partir de deseos que provienen del mundo exterior.

Como bien asegura Kahneman (2012), el enfoque psicológico de la comunicación tradicional se refiere a elementos deudos de la tradición empírica, como la percepción, la enseñanza, la memoria, la persuasión y la influencia. Esta fe ciega, no hace más que dar por cierto que una persona que consume un medio masivo pone en juego procesos externos psicológicos diversos que disparan el interés y la motivación del receptor (en todos los casos pasivo).

Al respecto, Kahneman (2012) asegura que existe la confianza en que el mismo mensaje o enseñanza transmitidos en contextos distintos y repetidamente puede condicionar una manera específica de proceder en sus destinatarios por más que estos sean diferentes, es decir una verdad única e inapelable.

Toda esta tradición empirista, pone el acento por parte de los comunicadores en el estudio de cómo interactúan los sesgos de percepción con los mensajes que buscan comu-

nicar; así como también entender los tipos de reforzamiento que facilitarán las conductas que buscan promover, mientras trazan estrategias persuasivas y de influencia social. Un ejemplo de ello son las técnicas de role playing, una aplicación directa de las varias investigaciones que hay sobre el vínculo entre actitud y conducta que utilizan los departamentos de marketing de las empresas de publicidad.

Es por ello que promueven no cambiar la actitud para cambiar una conducta, sino promover una conducta para modificar una actitud, y es aquí donde los medios masivos consideran que deben ejercer la mayor influencia, orientándose a una eficacia comercial y de marketing, apoyándose en especialistas en psicología (básicamente del campo cognitivo conductual) y teniendo en cuenta a las peculiaridades de los distintos sectores de la población (socio económico), atendiendo a los criterios de edad y sexo. Pero el déficit que encontramos en este abordaje y que queremos señalar en nuestro trabajo, es que no se contemplan las matrices de pensamiento que un sujeto posee (Kozulin, 2000).

Este es nuestro posicionamiento básico y nuestra propuesta de discusión: observar que más allá de las técnicas previstas para penetrar en el gusto del público (que son muy importantes y sugestivas), las concepciones previas son las que en verdad determinan nuestros patrones de consumo.

Los medios masivos sostienen que si bien el público especializado está disperso y hasta cierto punto es anónimo y heterogéneo, está compuesto por personas que sí tienen intereses comunes y orientaciones políticas e ideológicas semejantes que los llevan a buscar mensajes similares. En este sentido el sociólogo Le Bon (2000) definió a dichos grupos como multitudes psicológicas, las cuales no están necesariamente localizadas en algún lugar, a pesar de que tienen motivaciones similares.

La táctica de los medios masivos de comunicación apunta cada vez más a que a través de sus mensajes la comunidad concuerde con la ideología que tiene el medio. Si nos apoyamos en esta idea podemos dar cuenta de una relación que

resulta fundamental, y que es cómo se relaciona el discurso con la estrategia y el interés del medio por generar un mensaje que repercute en la sociedad, produciendo a su vez un interés y una coincidencia con la ideología del medio.

Pero -siempre hay un pero- lo que los medios no pueden controlar son las representaciones implícitas de los espectadores, su forma de entender la realidad y la vida misma, que a priori resulta un caudal energético de difícil dominio, incluso para los mismos sujetos que portan esas ideas (Kozulin, 2000).

A continuación, exponemos algunas definiciones que consideramos de utilidad para que todo comunicador que esté interesado en cómo y por qué la audiencia recibe un discurso determinado, pueda valerse de herramientas alternativas a las que tradicionalmente ofrece la teoría de la comunicación de masas desde hace un siglo.

¿Qué son las representaciones?

Había una vez una cultura que hizo del pensamiento su principal arma. En efecto, la cultura griega creó un sinfín de preceptos, entre los que destacaba por encima de los demás la idea de escindirse del mundo de la imaginación y la superstición, modus vivendi del común de sus vecinos y coetáneos.

Aquella guía racional se tradujo en múltiples producciones culturales que nos han dejado su potente legado a través de milenios, resultando la arquitectura uno de los más destacados, y una demostración inobjetable, el frontispicio del templo de Delfos, donde cuenta la leyenda, los siete sabios colocaron la inscripción “conócete a ti mismo”. Enseñanza clásica del pensamiento griego, la mítica frase ha traspasado el tiempo hasta convertirse en uno de los ladrillos fundamentales del pensamiento contemporáneo occidental.

Reinterpretada por la tradición helénica como una invitación a reconocerse mortal, la inscripción activa la conciencia humilde de verse como un ser imperfecto, en tanto sujeto que no conoce o que no es consciente de su propio cono-

cimiento. La frase “conócete a ti mismo” no hace más que actualizar la necesidad de conocer las propias limitaciones que el ser humano posee por el sólo hecho de pertenecer a esa especie; seres alejados de la idea de considerarse dioses, y necesitados de auto-conocimiento. Pero ésta búsqueda del conocimiento no es una mera búsqueda exterior, sino una invitación para realizar un camino hacia adentro.

El contacto con el mundo exterior crea formas de representación de la realidad que permanecen dentro de nosotros más allá de nuestra voluntad. Las distintas producciones que emanan de la cultura funcionan como auténticas prótesis que forman y condicionan nuestras ideas (Pintrich, 2002; Pintrich, Marx, y Boyle, 1993; Pintrich et al, 1988).

Para referirnos a las representaciones, nos basaremos fundamentalmente en distintos trabajos elaborados por Pozo (1994, 2001, 2003, 2007), en los cuales el citado autor, comparte importantes valoraciones acerca de lo que ellas implican. Como primer paso, y de acuerdo a lo que plantea el mencionado autor y coincidiendo asimismo con Vosniadou (1994) y Vosniadou y Brewer (1994), las teorías que poseemos desde niños acerca de las fuentes y de la naturaleza representacional del sujeto, se pueden interpretar como teorías marco, implícitas, o intuitivas en terminología de Atkinson y Claxton (2000), ya que suponen un conjunto de supuestos epistemológicos que determinan la interpretación de las relaciones interpersonales, no solo en la infancia sino también en la edad adulta. Las personas suelen referirse a sus concepciones sin ser plenamente conscientes de qué tipo son las que poseen, vale decir, desde un plano implícito, por consiguiente inconsciente y no verbalizable.

Inscriptas dentro de la tradición cultural, las representaciones acerca de lo correcto y lo no correcto en todo ámbito de la vida, por ser de antigua data, resultan de difícil control y modificación. La dificultad de dominio, en gran medida se debe a que las concepciones operan como marco de referencia, desarrollado a partir de las representaciones mentales que forman parte de un sistema de saberes, creencias y conocimientos (Bruner, 1988; La Barre, 1954), que intervien-

drán con mayor o menor suerte en distintos procesos de pensamiento, comprensión y reflexión de la vida, a imagen y semejanza de un verdadero manual oculto que guía nuestra práctica cotidiana.

Estos auténticos “filtros cognitivos” (Lowyck, Clarebout y Clarebout, 2004) afectan la actividad de los implicados en una cultura, a la vez que brindan un marco de referencia, el cual hace que las representaciones posean una auténtica función epistémica: ofrecer un significado del mundo y de nuestras acciones sobre él.

Las representaciones implícitas son de orden pragmático, disponibles para interpretar situaciones concretas en contextos específicos, generando respuestas en el aquí y ahora, y útiles en cada uno de esos contextos. Dentro de estos contextos son más eficaces que cualquier tipo de conocimiento científico, lo que las hace muy útiles dentro de dichos marcos y muy débiles fuera de ellos. Su debilidad fuera del campo pragmático de acción, obliga a prestar especial atención a la búsqueda de una correcta correlación con las representaciones de lo que entendemos por comunicación.

Gracias a la acción formativa, observaremos que las concepciones (en especial aquellas ligadas a la práctica comunicacional), cambian según crecen las experiencias de las personas. Martí (2003) asegura que lograr la primacía de lo explícito sobre lo implícito (actuar de acuerdo con nuestras ideas en lugar de acabar pensando conforme a nuestras acciones), es una conquista cultural más que natural, un logro del aprendizaje; por lo tanto, alcanzarlo impone diseñar acciones que favorezcan dicho proceso. A continuación ofreceremos una clasificación de los niveles y de los distintos tipos de representaciones:

Clasificación, similitudes y diferencias entre los distintos tipos de representaciones

En éste apartado partimos del concepto de complementariedad de las representaciones implícitas y explícitas, y de los pensamientos analítico e intuitivo, que plantea Claxton (2000) en su publicación “Anatomía de la intuición”. En dicho trabajo, alejándose de posturas antagónicas, el citado autor rescataba la necesidad de encontrar puntos de contacto entre los estados mentales intuitivos y los modos de conocimiento más explícitos, verbales y conscientes.

La entrada a la edad escolar, entendida como el inicio de la vida académica, comienza a definir y orientar el proceso de aprendizaje en un contexto formal, que acerca a los sujetos a los conocimientos científicos que requieren la co-habitabilidad de las representaciones implícitas y de las explícitas. Este marco de referencia, permite plantear que son muy variadas las prácticas de aprendizaje y los contextos en los que se activan, adquieren y procesan las concepciones del sujeto (Vosniadou y Kempner, 1993).

Así, se definen dos grandes contextos de adquisición: el mundo cotidiano informal, por lo general de naturaleza implícita; y el mundo científico formal, de carácter explícito. Lo cierto es que los individuos vivimos procesos de aprendizaje en diversos contextos, situaciones y dominios a lo largo del curso evolutivo, durante el cual el contexto académico cobra una especial significación. Acorde con lo expuesto, Hogarth (2002) propone aprovechar el potencial de la intuición dentro de los contextos escolares.

Centrándonos en lo sostenido por Pozo (2007), podemos asegurar que de forma convergente con el modelo racionalista, en nuestra cultura contemporánea se valora más el conocimiento formal, explícito, verbal y abstracto, considerándolo superior al saber práctico, concreto e informal. De forma tal que la palabra siempre guía la acción, con el resultado de que el conocimiento explícito (verbal), se considera

la mejor forma de aprender y actuar. Esta prevalencia de lo teórico sobre lo práctico no es aplicable a todos los ámbitos científicos, y mucho menos a la vida cotidiana.

En efecto, nuestros procedimientos cognitivos habituales están dominados por representaciones implícitas, ya que funcionan de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo; son de naturaleza procedimental, encarnada, dependiente del contexto, de activación automática y por tanto de difícil control consciente; su grado de coherencia y solidez es variable, pueden ser o bien representaciones difusas o modelos mentales explicativos, además presentan una fuerte preponderancia de la función pragmática, y una clara tendencia al logro del éxito (Limón y Carretero, 1996).

Intentando analizar el origen de las representaciones implícitas en contraposición con el de las explícitas, vemos que mientras que las primeras son de tipo no consciente, arraigadas en la experiencia personal y la educación informal, las segundas se originan en el aprendizaje explícito, consciente y reflexivo, ostentan una naturaleza declarativa, verbal, simbólica, más general (independiente del contexto) y se basan en sistemas de representación externa, poseen activación deliberada, resultando de más fácil control, y se vehiculizan a través de la instrucción formal.

Las representaciones implícitas son más primitivas y más descontroladas; mientras que las explícitas, permiten ir más allá, son manipulables y fácilmente comunicables, lo que las hace más propicias para crear conocimiento. Las primeras –las implícitas–, si bien dan respuestas, no permiten hacer preguntas, de allí la dificultad de modificación a la cual aludíamos en pasajes anteriores. Poseen fuertes raíces en la predicción, lo que las posiciona en un marco intuitivo y primario con una larga historia filogenética. Lejos de desdeñar una de ellas, o supeditar la una a la otra, el buen funcionamiento representacional bascula a partir del equilibrio entre las representaciones explícitas e implícitas. De hecho, es necesaria la producción o representación externa, para poder dar cuenta de las representaciones internas.

Mientras que las representaciones implícitas, al aprenderse a un nivel no consciente, no se enseñan explícitamente, sino que son producto de un currículo oculto instituido, casi nunca explicitado; las explícitas son el producto resultante de la educación formal, lo que equivale a decir que las primeras se aprenden constantemente y, por el contrario, las explícitas sólo en contextos educativos orientados a tales fines. En palabras de Martí (2003), las representaciones externas son objetos directamente perceptibles y ostensibles (concebidos como un conjunto desplegado de marcas en el espacio y perceptibles directamente) que remiten a otra realidad.

Partiendo del contexto más próximo, los sujetos experimentamos una serie de situaciones que nos enfrentan a la tarea de adquirir ciertas unidades de información (objetos directamente perceptibles del mundo de la física, la socialización primaria, elementos simbólicos, etc.) en un entorno que se hace cada vez más complejo en la medida que nos sumergimos en el contexto escolar.

Tal evolución implica la activación de una serie de mecanismos y procesos básicos como la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje y el pensamiento que permiten configurar la concepción que el sujeto tiene del entorno que le rodea. La coexistencia de ambos contextos de adquisición de conocimiento (el mundo cotidiano informal, y el mundo científico formal) no necesariamente se experimenta de forma lineal, sino que muchas veces se constituye de manera heterogénea y desacompañada, observándose en más de una oportunidad la convivencia de distintos niveles de representación. En su libro "Humana mente. El mundo, la consciencia y la carne", Pozo (2001) distingue tres niveles de representaciones, los cuales pueden darse en un mismo contexto y de forma simultánea:

Tabla 1: Niveles de representación cognitiva

Niveles de Representaciones

<p>Nivel superficial o de respuestas explícitas</p>	<p>Formado por un conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta. Es el nivel más accesible, consciente, explícito e inmediato, poseyendo carácter situacional</p>
<p>Teorías de dominio</p>	<p>También entendidas como el resultado de una pericia adquirida. No es el sistema cognitivo el que estructura esta pericia sino la propia práctica.</p>
<p>Teorías implícitas</p>	<p>Representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información, que determinan la selección de la información que se procesa y la relación entre los elementos de esa información. Son de carácter más estable y general, e imponen restricciones que guardan relación con principios subyacentes tanto a ellas como a las teorías científicas, que son las que se deben modificar para que operen cambios conceptuales.</p>

Fuente: Pozo (2001)

Si cualquiera de los tres niveles descriptos puede convivir con los demás, estamos en condiciones de afirmar que una vez más vemos reforzada la postura de complementariedad defendida por Claxton (2000) y Hogarth (2002), tanto de los niveles de las representaciones, como de los ámbitos en los cuales ellas se desenvuelven. Es así que desde pequeño, un sujeto va construyendo su mundo representacional a partir de distintos marcos referenciales, dominados por supuestos epistemológicos que serán determinantes y complementarios en todas sus demás representaciones.

Esas primeras formas de representación, son constitutivas de auténticos sistemas explicativos, ordenados en formas de

teorías implícitas, gracias a que - como afirma Pozo (2001) -, son poseedoras de propiedades de abstracción, coherencia, causalidad y compromiso ontológico que les otorgan solidez. A continuación pasamos a explicar más detalladamente las principales características de las teorías implícitas.

Las teorías implícitas: principales características

La forma de conocer y armar nuestros conceptos es un elemento constitutivo del ser humano, es por ello que nuestras maneras de interpretar tanto nuestros actos como las conductas de los demás, están orientados por un conjunto de presupuestos teóricos guiados por intenciones, creencias y deseos, (Bruner, 2006; Pérez Echeverría et al, 2009). La propia característica subjetiva del deseo, coloca a las concepciones en el plano implícito, y consecuentemente, no son abordables por métodos directos sino que se requieren técnicas indirectas.

Bruner (2006) asegura que el ser humano está hecho de creencias y deseos, somos lo que creemos porque en el fondo es lo que deseamos; y en consecuencia, no es legítimo preguntarse qué margen de libertad puede sostener un consumidor de medios masivos de comunicación: ¿comprende, analiza, decodifica más allá de lo que su propio deseo legitima?

Pese a sus características implícitas (primitivas, inconscientes, dependientes del contexto, descontroladas, etc.), se las consideran teorías debido a que no son conocimientos inconexos, sino un conjunto organizado de representaciones sobre un dominio específico, aunque la persona ignore que posee tal dominio.

En concordancia con lo expuesto por Mortimer (1998), los aprendices actúan a través de sus teorías implícitas, pero no conscientemente, y suelen ser incoherentes e inconsistentes, y a veces también incompatibles. Si bien se alejan de lo científico, son sumamente predictivas, vale decir, útiles para su uso diario, aunque no explicativas: anticipan sucesos aun-

que no los comprenden en su real dimensión (Marchesi y Martín 2000).

Los seres humanos estamos inmersos en distintos contextos interpretativos que, de una forma u otra, generan formas de comprender cómo logramos conocer, de manera tal que los sistemas cognitivos se caracterizan no por el procesamiento de la información sino por generar representaciones. Los medios masivos de comunicación suelen estar sobredimensionados en este sentido, ya que suele considerarse que forman conciencia en mayor medida de lo que realmente lo hacen, en especial si consideramos que los esquemas mentales y las representaciones implícitas son los auténticos “formateadores” del pensamiento.

Todo ello nos lleva a afirmar que los conocimientos previos están organizados en esquemas y teorías con mayor o menor grado de estructuración (Marchesi y Martín 2000), los cuales pueden resultar más o menos aptos para el conocimiento. En definitiva, son construcciones propias de cada sujeto, y si bien pueden asemejarse no son idénticas, variando en cantidad y calidad (o grado de organización y coherencia), con el fin de suplir la falta de información que el medio no ofrece, y allí ningún medio masivo de comunicación social puede ingresar con tanta fuerza que le permita ser más poderoso que la propia matriz de pensamiento.

Encontramos varias y matizadas definiciones acerca de las concepciones implícitas; una muy interesante la que propone Pérez Echeverría et al (2009), para quien las teorías implícitas son el conjunto de principios generales implícitos que se manifiestan con diversos grados de coherencia y consistencia, según diversos contextos en distintas situaciones, y que experimentan cambios gracias a la experiencia acompañada de reflexión, motivados por una acción educativa dirigida a dicho fin.

De acuerdo a lo planteado por Vosniadou (1994) y Vosniadou y Brewer (1992), las teorías implícitas están encarnadas profundamente, y en consecuencia, detentan un gran componente emocional, lo que dificulta enormemente las

acciones de cambio. Además, para efectuar modificaciones en las teorías implícitas, se exigirá tiempo y técnicas especialmente diseñadas, como por ejemplo, la generación de conflictos teóricos y empíricos.

Las teorías que un niño va construyendo, son los marcos referenciales o teorías implícitas, dentro de los cuales se ubican los distintos supuestos epistemológicos que serán determinantes de todas las demás representaciones. Tal cual lo señala Delval (1997), las representaciones se conforman de conceptos relacionados de una forma determinada, son implícitas, y se pueden hacer parcialmente explícitas sólo en algunos casos. Como guía indispensable para la acción, conllevan expectativas acerca del comportamiento exterior, y aunque son personales, suelen ser compartidas.

El autor remarca que, mientras las teorías explícitas son un tipo de representación más elaborada, tendiente a eliminar contradicciones, no siempre sucede lo propio con las representaciones implícitas. Con el objetivo de destacar aspectos distintivos de las teorías implícitas, Glaser (2001) las define como más vagas, inconsistentes y difusas, quedando supe-ditadas a la acción.

A partir del aporte de Martín y Cervi (2009), podemos afirmar que una concepción interna no es un elemento que brota desde dentro de cada sujeto, sino que contrariamente a este pensamiento, el punto de vista socio-constructivista defiende que se construyen mediante el paso de lo interpersonal a lo intrapersonal. Gracias a que los demás ayudan a tomar consciencia y a cuestionar las propias teorías, es que el sujeto puede arribar a la reconstrucción de las mismas en teorías explícitas.

De la misma manera en que el sujeto va comprendiendo el mundo en el cual habita, desarrolla explicaciones acerca de su entorno y de él mismo: qué es, por qué es así, para qué sirve o cómo modificarlo, son preguntas que lo irán acompañando constantemente a lo largo de su vida (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Esas concepciones sobre el conocimiento, terminarán influenciando de una u otra forma el modo de adquirirlo. Nuestras creencias implícitas son algo que sucede en nosotros (nos pasa), más que aquello que nosotros decidimos que ocurra, razón por la cual, controlan muchas de nuestras decisiones más profundas y la manera de interpretar el mundo, por ello la acción periodística queda reducida a su mínima expresión: solo será apoyo y sostenimiento de las matrices de pensamiento.

Somos como sujetos, -muchas veces a nuestro pesar- producto y consecuencia de nuestras concepciones implícitas, por lo que creemos fundamental proveer al cambio de las mismas, como primer paso en el camino de lograr posteriores modificaciones profundas. Esta idea se sostiene en la figura de un espiral o circuito dialéctico de modificaciones, que implicaría cambiar las propias teorías para intentar cambiar el sistema, aunque no necesariamente se trate de una sustitución, sino más bien una reorganización en el marco de una nueva teoría o relación de sistemas conceptuales.

Epílogo

Al momento de afrontar la escritura de este capítulo los desafíos fueron múltiples y -por qué no reconocerlo- complejos. Se trataba de abordar un tema poco trajinado como es la intersección del periodismo y la comunicación en su confluencia con la psicología. Movilizados por este propósito es que encaramos un documento que sea útil para nuestros potenciales lectores, ofreciendo una postura alternativa a aquella que hubieran podido adquirir no solo en su formación sino también en el ejercicio profesional y en el rol de espectadores.

En el comienzo del texto analizamos la fuerte influencia que ejerce la tradición teórica de la comunicación social, la cual defiende posturas dominadas por la persuasión, la propaganda y la publicidad. Luego, aportamos un abordaje interdisciplinar con la psicología, cómo en verdad ésta le

había aportado a la primera la impronta empirista, traducida a partir de una potente teoría como es la conductista.

Para concluir, a partir de considerar que los miembros de un público general y disímil no están relacionados con otros miembros con los cuales tienen poco o nada en común, y que entran en contacto con los medios de comunicación de una forma atomizada y personal sin tener una sensación de compañerismo con los demás, pudimos comprender que el considerado gran público es más independiente o individualista en su contacto y en su respuesta a los medios masivos de comunicación.

En definitiva y basándonos en propuestas más racionalistas que empíricas, propusimos comprender y reflexionar que en verdad, las influencias del público están pautadas más por las propias concepciones que por las acciones exteriores de los medios masivos de comunicación social.

Referencia bibliográfica

- Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Castels, M. (2012) *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial.
- Claxton, G. (2000). Anatomía de la intuición. En T. Atkinson y G. Claxton: *El poder intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Delval, J. (1997). La construcción del conocimiento cotidiano, escolar y científico. En M. Rodrigo y R. Arnay: *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, R. (2001). Progress then and now. En S. Carver y D. Klahr (Eds.): *Cognition and instruction. Twenty five years*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hogarth, R. (2002). *Educar la intuición*. Barcelona: Paidós.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós
- La Barre, W. (1954). *The human animal*. Chicago: University of Chicago Press.
- Limón, M., y Carretero, M. (1996). Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias? En M. Carretero (Ed.) *Construir y Enseñar: Las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires: Aique.
- Le Bon, G (2000). *Psicología de las masas*. Madrid: Morata.
- Lowyck L.; Clarebout, G. y Clarebout, J.L. (2004) Instructional conceptions: Analysis from an instructional design perspective. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 429-444.

- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marías, J. (1961). Aristóteles en el mundo helenístico. *Cuadernos de la Fundación Pastor*, 2, 37-50.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Madrid: Machado Libros.
- Martín, E. y Cervi, J. (2009). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. Pozo et al: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Martín Barbero, J. (1987). *Procesos de comunicación y matrices de cultura: itinerario para salir de la razón dualista*. México: G. Gili FELAFACS
- Mortimer, E. (1998). Multivoiceness and univocality in classroom discourse: an example from theory of matter. *International Journal of Science Education*, 20(1), 67-72).
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399.
- Pérez Echeverría, M; Mateos, M.; Scheuer, N. y Martín, E. (2009). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Martín E. y de la Cruz, M.: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. En B. Hofer y P. Pintrich (Eds.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, Nj: LEA.
- Pintrich, P., Marx, R. W., y Boyle, R. W. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167 - 199.

- Pintrich, P. R.; McKeachie, W. J.; Smith, D. A. F.; Doljanac, R.; Lin, Y.; Naveh-Benjamin, M.; Crooks, T. y Karabenick, S. (1988). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (revised edition)*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Pozo, J. (1994). El cambio conceptual del conocimiento físico y social. En M. Rodrigo (ed.): *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Pozo, J. (2001). *Humana mente. El mundo, la consciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2007). *Inteligencia: ¿dominio general o específico?* Conferencia impartida en la Facultad de Psicología, UAB. Febrero de 2007.
- Rodrigo, M.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Stanton W., Etzel M. y Walker B. (2007). *Fundamentos de Marketing*. México: Mc Graw Hill.
- Temporelli, W. (2016) *Cambio conceptual*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4(1), 45-69.
- Vosniadou, S. y Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535 - 585.
- Vosniadou, S. y Brewer, W. F. (1994). Mental models of the day/night cycle. *Cognitive Science*, 18, 123-183.
- Vosniadou, S. y Kempner, L. (1993). Mental models of heat. Paper presented at the *Biennia meeting of the Society for Research in Child Development*, New Orleans.

Periodismo un oficio con múltiples miradas

Edición digital 2017 - 2018.

www.utmachala.edu.ec

Redes

Redes es la materialización del diálogo académico y propositivo entre investigadores de la UTMACH y de otras universidades iberoamericanas, que busca ofrecer respuestas glocalizadas a los requerimientos sociales y científicos. Los diversos textos de esta colección, tienen un espíritu crítico, constructivo y colaborativo. Ellos plasman alternativas novedosas para resignificar la pertinencia de nuestra investigación. Desde las ciencias experimentales hasta las artes y humanidades, Redes sintetiza policromías conceptuales que nos recuerdan, de forma empeñosa, la complejidad de los objetos construidos y la creatividad de sus autores para tratar temas de acalorada actualidad y de demanda creciente; por ello, cada interrogante y respuesta que se encierra en estas líneas, forman una trama que, sin lugar a dudas, inervará su sistema cognitivo, convirtiéndolo en un nodo de esta urdimbre de saberes.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
Editorial UTMACH
Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

www.investigacion.utmachala.edu.ec / www.utmachala.edu.ec

ISBN: 978-9942-24-106-1



9 789942 241061