



Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

Máster universitario en profesorado de Educación Secundaria

## **Trabajo Fin de Máster**

# **Literacidad crítica y multimodalidad: leyendo la ideología de las noticias**

**Estudiante: Iker Otazu Oroz**

**Curso: 2022/2023**

Tutor: Alfredo Asiáin Ansorena

**Especialidad: Lengua castellana y Literatura**

**Junio, 2023**



## **Resumen**

En los tiempos de la globalización, donde frecuentemente es difícil discernir entre lo falso y lo verdadero, donde la manipulación ideológica, política o comercial abundan y donde cualquiera puede comunicar a gran escala, es de vital importancia dotar a los estudiantes de ciertas estrategias para el análisis de los discursos que imperan en la sociedad. Leer la ideología resulta pues, fundamental en la formación de ciudadanos democráticos como agentes de la transformación social. Además, se deben tener en cuenta los textos semióticamente complejos, muy presentes en el día a día. En este trabajo se pretende comparar la capacidad crítica de los alumnos de primero de la ESO al enfrentarse a textos monomodales y multimodales, para lo cual se han realizado una prueba de pretest y postest. Presentaremos después una breve intervención didáctica para mejorar los resultados, ya que estos muestran la urgencia de educar en la literacidad crítica tanto con textos monomodales como multimodales.

**Palabras clave:** educación en medios; literacidad crítica; textos multimodales; análisis crítico del discurso multimodal; la noticia

## **Abstract**

In times of globalization, where it is often difficult to discern between the false and the true, where ideological, political or commercial manipulation abounds and where anyone can communicate on a large scale, it is vital to equip students with certain strategies for the analysis of the discourses that prevail in society. Reading the ideology is therefore fundamental in the formation of democratic citizens as agents of social transformation. In addition, semiotically complex texts must be taken into account, which are very present in everyday life. The aim of this paper is to compare the critical capacity of secondary school first-year students when confronted with monomodal and multimodal texts, for which a pretest and posttest have been carried out. We will then present a brief didactic intervention to improve the results, since these show the urgency of educating in critical literacy with both monomodal and multimodal texts.

**Keywords:** media education; critical literacy; multimodal texts; multimodal critical discourse analysis; the news

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>2. OBJETIVOS DEL TFM.....</b>	<b>5</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>6</b>
3.1 Distintas maneras de leer.....	6
3.1.1 Niveles de lectura y tipos de lectura.....	6
3.1.2 Algunas causas que dificultan la comprensión.....	8
3.2 La literacidad.....	9
3.2.1 Aproximación al concepto.....	9
3.2.2 Leer la ideología: la literacidad crítica.....	9
3.3 La prensa escrita.....	13
3.3.1 La noticia.....	13
3.3.2 La ideología en la noticia.....	14
3.4 Nuevas prácticas lectoras: textos multimodales.....	16
3.4.1 Definición de los textos multimodales.....	16
3.4.2 Elementos no verbales de la escritura.....	16
3.4.3 El telediario y la noticia audiovisual.....	17
3.4.4 Pedagogía de la literacidad crítica.....	18
<b>4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>20</b>
4.1 Diseño.....	20
4.2 Objetivos e hipótesis.....	20
4.3 Contexto y participantes.....	22
4.4 Instrumentos de recogida de datos.....	23
4.4.1 Las pruebas de pretest y postest.....	23
4.4.2 La secuencia didáctica.....	24
4.4.2.1 Diseño.....	25
4.4.2.2 Periodización.....	26
<b>5. RESULTADOS.....</b>	<b>28</b>
5.1 Resultados del pretest, diferencias entre noticia 1 y 2.....	28
5.2 Resultados del postest, diferencias entre noticia 3 y 4.....	33
<b>6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>37</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>52</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

La competencia lectora ha sido siempre y será uno de los pilares de la educación, así como una destreza completamente necesaria en la vida. En los nuevos tiempos de la globalización y digitalización, la lectura ha cambiado, así como los retos a la hora de enseñar a comprender un texto. Vivimos en un mundo en el que estamos sobrepuestos a una abrumadora cantidad de información que en gran medida ha sido causada por las redes sociales. Podríamos afirmar que leemos más que nunca, aunque esa lectura haya cambiado si tomamos la tercera acepción de *leer* del Diccionario de la lengua española: “Entender o interpretar un texto de determinado modo”. Desde un periódico escrito hasta un vídeo de *Tik Tok*, pasando por la televisión, la radio o la prensa digital, se debe enseñar a comprender y reflexionar sobre todos los textos, los cuales integran distintos modos.

En el caso de los más jóvenes, es necesario un acompañamiento, una ayuda, para hacer frente a esta exposición y evitar así la manipulación. Dotarlos de herramientas y recursos para que sean conscientes del impacto de los discursos con los que nos bombardean, y que realicen una reflexión crítica sobre ellos. En los tiempos de los medios de comunicación de masas, las *fake news*, *clickbait* y *deep fakes* (términos que reflejan esa globalización y que podríamos traducir como *noticias falsas*, *ciberanzuelo* y *ultrafalsos*, respectivamente), de internet y las RR. SS., se le presenta a la Educación, al igual que a la sociedad en general, nuevos retos que ha de superar para garantizar la libertad del individuo y la democracia.

En el currículo de la LOMLOE aparece tanto la importancia de la lectura crítica, como la de trabajar con textos multimodales. Las competencias específicas dos y tres de la asignatura Lengua Castellana y Literatura hablan de textos orales y multimodales; la cuarta y la quinta, sobre textos escritos y multimodales. En todas ellas se subraya, además de la comprensión, la formación de opinión, la intervención en diferentes contextos, la identificación de la intención del emisor, la fiabilidad, etc. La competencia específica número seis, por su parte, habla sobre contrastar la información, evitar los riesgos de manipulación y desinformación, e integrar y transformar la información en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico.

En el presente Trabajo Final de Máster se ha trabajado, concretamente, con la noticia, por ser uno de los géneros más importantes de los medios y, paradójicamente, poco conocido por el alumnado de primero de la ESO. También hay una razón curricular, pues se

destaca la noticia como género al que hay que prestarle “especial atención” dentro de los saberes básicos (B2.5) del currículo de este curso escolar.

## **2. OBJETIVOS DEL TFM**

El objetivo didáctico principal de este TFM es enseñar a alumnos de primero de la ESO a leer críticamente, a que se percaten de que lo que leen no es inocente y que vayan generando una actitud crítica. Se trata de realizar una iniciación para ir profundizando en los siguientes cursos.

Para la consecución de este objetivo, es necesario formular otros secundarios, como trabajar el género de la noticia y hacerles comprender que, por lo general, los textos rara vez son monomodales (los escritos utilizan, al menos, tipografía) y los diversos modos construyen su significado.

Así pues, ¿cómo enseñar la literacidad crítica a alumnos de primero de la ESO?

Lo más importante es hacerles comprender que, en textos en los que no se acepta la opinión, esta suele aparecer de manera implícita. En los textos escritos, sobre todo atendemos al análisis del discurso, al nivel semántico especialmente. Es importante hacerles ver que, según qué expresiones y palabras usemos, la objetividad de una noticia se pierde. Asimismo, también se deben tener en cuenta otros aspectos: la línea editorial que siguen los medios; la posición que ocupa la noticia en el periódico o en el telediario; la justificación con datos fiables o no de las afirmaciones; la diferencia entre hecho y opinión; y la legitimidad de distintas interpretaciones, aunque esto no siempre se pueda defender.

Un objetivo secundario, necesario para lograr el principal, es enseñar el género de la noticia, sus características, estructura interna y externa, pues es necesario comprender todo esto para poder realizar una comprensión crítica, para evaluar y reflexionar sobre el texto.

Además de trabajar con textos escritos y monomodales, los cuales tienen menos presencia, se ha pretendido también trabajar la literacidad crítica en los textos multimodales. Para ello se ha recurrido al análisis del discurso multimodal. Hacerles comprender que el mensaje no solo está compuesto por el nivel textual, sino que hay otros modos de diferente naturaleza que también actúan en la construcción de significado. El mensaje es el resultado

del *ensamble* de todos los modos. La descomposición de unidades mínimas de significado puede ayudar en la comprensión intersemiótica del texto.

Para hacer posible todo esto, es fundamental trabajar con textos reales. Se debe tener en cuenta su dificultad, pero no tienen por qué ser cercanos al alumnado, puesto que, aunque tendamos a leer sobre temas que nos interesan, no todo se reduce a eso, y esta puede ser una buena oportunidad para ampliar horizontes y hacerles desarrollar estrategias para poder enfrentarse a cualquier texto.

Por último, conviene aclarar que todo se ha intentado adaptar a un nivel acorde a las capacidades del alumnado de primero de la ESO.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 Distintas maneras de leer**

##### ***3.1.1 Niveles de lectura y tipos de lectura***

Los términos comprensión lectora y competencia lectora han sido usados arbitrariamente. Jiménez elabora un estadio de la cuestión para posteriormente esclarecer la diferencia entre ambos conceptos, además de exponer la relación que hay entre ellos. Una de las principales conclusiones a las que llega es que en las definiciones que han sido formuladas por expertos se usan indiscriminadamente estos términos, por lo que no queda claro si son equivalentes o no, ni tampoco si hay una relación entre la comprensión lectora y la competencia lectora (Jiménez, 2014).

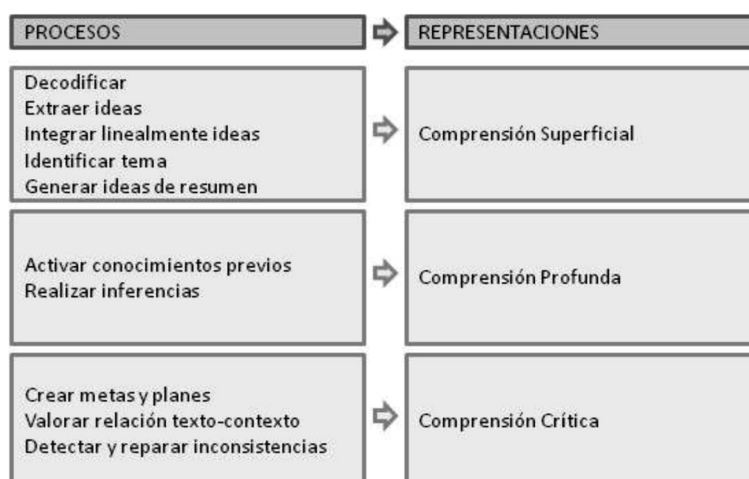
En su compendio, subraya que el emisor, clave para ella en el proceso de lectura, ha sido omitido en la mayoría de las definiciones. La importancia de este deriva de que el fin último de un texto es la comunicación y el emisor juega en esto un papel fundamental, pese a que luego el lector pueda hacer suyo el texto, darle una interpretación. Esto queda patente en su definición de la comprensión lectora: "Es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito" (2014, p. 71). La competencia lectora, por su parte, sería un término que engloba al anterior, ya que es "la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea" (Jiménez, 2014, p. 71). Es decir, estamos hablando de una dimensión psicológica que queda supeditada a una dimensión social, leer un texto implica

no solamente comprenderlo, sino que también lleva a una práctica, como por ejemplo, la creación.

Tanto la comprensión lectora como la competencia lectora, relacionada una con la otra, como se ha dicho, deben ser enseñadas especialmente en la infancia y adolescencia de las personas, dado que estas etapas son en las que más fácilmente se establecen rutinas y hábitos (Jiménez, 2015). Asimismo, en su enseñanza se deben tener en cuenta las diferentes condiciones psicológicas y circunstanciales del alumno, como el cociente intelectual, la inteligencia emocional, su nivel sociocultural, etc. Sin embargo, es muy posible que en la realidad del aula estas condiciones no sean iguales en todos los aprendices, a causa de factores externos y socioeducativos (Jiménez, 2015).

Sánchez y García (2014) exponen que se puede clasificar el grado de comprensión lectora de los alumnos de la siguiente manera: En el nivel más elemental estaría la comprensión superficial, la cual consiste en la reproducción de lo explícito, donde la recuperación de conocimientos previos tendría poco peso. Se puede evaluar mediante actividades de resumen o de parafrasear. En segundo lugar, la comprensión profunda. Para llegar a este nivel no basta con entender las proposiciones del texto, sino que implica poseer y recurrir a conocimientos sobre el “mundo”. Para medirla se requiere hacer preguntas para cuya respuesta sean necesarios conocimientos del lector, no solo la información explícita que proporciona el texto, y realizar una integración. Por último, la comprensión crítica: Por un lado, consiste en evaluar la fiabilidad o validez de la fuente, para lo cual, entre otras cosas, el análisis del discurso resulta especialmente útil. Por otro lado, en advertir y resolver inconsistencias entre dos afirmaciones, que bien aparecen en el mismo texto, o que bien aparecen entre distintos textos (por ejemplo, entre dos noticias sobre el mismo hecho, pero contada por distintos medios). Asimismo, esas inconsistencias también pueden ser entre lo leído y el conocimiento del lector.

**Figura 1.** Modelo para entender la comprensión lectora (Sánchez y García, 2014, p. 90)





Según el marco teórico de lectura del informe PISA del 2018, el procesamiento de un texto está asociado a diferentes procesos: leer con fluidez, localizar información, comprender y evaluar y reflexionar. Para no repetir ideas y agilizar la lectura, solamente se recogerán aquellas ideas que pertenecen al proceso de evaluar y reflexionar, altamente relacionado con la literacidad crítica, sobre la cual se hablará más adelante.

**Tabla 1.** Esquema de los procesos cognitivos de la evaluación y reflexión (OCDE, 2018, p. 18)

<b>Evaluar la claridad y credibilidad</b>	<b>Reflexionar sobre el contenido y la forma</b>	<b>Detectar y manejar conflictos</b>
“[Evaluar] si la información es válida, actualizada, precisa, imparcial.”	Esta reflexión implica poder evaluar la forma de la escritura, cómo el contenido y la forma se relacionan y efectivamente expresan los propósitos y el punto de vista del autor. La reflexión también implica extraer conocimiento, opiniones o actitudes más allá del texto para relacionar la información proporcionada por el texto con los marcos de referencia conceptual y experiencial propios.	Manejar el conflicto requiere que los lectores asignen las declaraciones discrepantes a sus respectivas fuentes y que evalúen la solidez de las declaraciones y/o la credibilidad de las fuentes.

### **3.1.2 Algunas causas que dificultan la comprensión**

Existen tres motivos por los que se dificulta la comprensión de un texto (Sánchez y García, 2014). El primero de ellos es la falta de conocimientos previos que son necesarios para no quedarse en una comprensión superficial del texto.

La segunda consiste en el empleo de una mala estrategia. Es decir, pese a que el tema de un texto sea lejano, aunque no se tengan muchos conocimientos del contexto, el alumno dispone de un conocimiento general al que puede recurrir para facilitarle la comprensión. Esto exige, pese a estar leyendo algo sobre lo que poco se sabe, se debe hacer una metacognición, ahondar en posibles estrategias generadas a partir de lo aprendido y aplicarlas. No recurrir a esas estrategias puede ser un factor causante de la incompreensión. Por supuesto, esta labor supone un gran esfuerzo por parte del alumno, por lo que puede suceder, también, que este no se esfuerce y recurra a la lectura literal. Cabe destacar que una buena actuación estratégica puede conllevar una tan buena comprensión como la de un lector con conocimientos sobre el tema, pero que lee de forma pasiva. De hecho, un lector puede compensar su falta de conocimiento actuando de forma estratégica,

hasta el punto de comprender tan bien como alguien que es ducho en el tema pero que lee de forma pasiva (O'Reilly y McNamara, 2007; citado en Sánchez y García, 2014).

El tercer y último motivo es la sobrecarga de la memoria de trabajo. Esa sobrecarga puede ser producida, por ejemplo, por trastornos como la dislexia. Si alguien tiene problemas a la hora de reconocer las formas de las palabras, la mera lectura se le hará una tarea ardua, por lo que esto repercutirá en otros procesos más complejos y al final, la comprensión quedará comprometida.

## **3.2 La literacidad**

### **3.2.1 Aproximación al concepto**

El término *literacidad*, derivado de la voz inglesa *literacy*, es un término complejo. Se podría definir como la capacidad de producir y comprender textos más allá de la simple codificación/decodificación, teniendo en cuenta diversos elementos, tales como los roles del emisor y el receptor, el género textual, el intertexto... (Cassany y Castellà, 2010). En otras palabras, "bajo el concepto de literacidad englobamos todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito" (Cassany, 2005, p. 89). No se debe confundir con el término *alfabetización*, porque no solo abarca el aprendizaje de la lecto-escritura, sino que también tiene en cuenta la habilidad, conocimientos, conductas y actitudes para comunicarse de manera efectiva, teniendo en cuenta el contexto sociocultural (Montes y López, 2017). Es decir, la literacidad estaría ligada a una faceta sociocultural, ya que "[...] remite básicamente a la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito" (Montes y López., 2017, p. 164), y la alfabetización a otra meramente cognitiva. No obstante, ambos conceptos no son opuestos, sino que consecutivos (Ferreiro, 1995, Citado en Delgado et al., 2022): para llegar a la literacidad es necesaria la alfabetización, conocer el código escrito (Delgado et al., 2022).

### **3.2.2 Leer la ideología: la literacidad crítica**

El proceso de lectura no puede quedar reducido a la mera descodificación, pero tampoco es suficiente una lectura inferencial centrada en el mensaje del texto, sino que debe llegar a niveles más profundos. La literacidad crítica se fundamenta en la captación y reflexión de la ideología de los textos. Es en los textos sociales donde la ideología está más presente en la información proporcionada (Izquierdo, 2019), y esta debe ser detectada, pero la literacidad crítica también implica una respuesta, llama a la acción. En ese sentido, Tosar define la literacidad crítica de la siguiente manera:

"Se entiende como la práctica social educativa para aprender a interpretar los contenidos de los artefactos textuales, analizar las ideologías de los discursos desde diferentes puntos de vista, reflexionar sobre los contextos y los silencios, considerar los posibles efectos de los mensajes, y, finalmente, promover una actitud de reflexión y acción en torno a las relaciones de poder que amagan los discursos." (2018, p. 5)

Además de esto, teniendo en cuenta la gran transformación en la naturaleza de los textos que se está dando en los últimos años, habría que añadir la capacidad de selección de información veraz en el vasto Internet y la capacidad de comprensión de textos que integran distintos modos (Vargas, 2015), tema que se abordará más adelante.

De un modo resumido, podríamos decir que ser crítico consiste en lo siguiente (Cassany, s.f.; Tosar, 2018):

- Advertir qué se dice y qué se omite, qué citas hay. Para ello es necesario el conocimiento del contexto.
- Determinar la voz del autor (registro, usos lingüísticos particulares, etc)
- Evaluar no solo los mensajes, sino también los efectos que estos producen.
- Anticipar interpretaciones de otros lectores y su impacto a nivel general.
- Conocer el género discursivo y sus características socioculturales: las prácticas lectoras y escritoras.

Podemos afirmar que la literacidad crítica se trata de una práctica cuya enseñanza, como diversos estudios señalan (Cassany et al., 2008; Izquierdo, 2019; Tosar, 2018), es actualmente insuficiente en los centros educativos y que es necesaria para la formación de ciudadanos democráticos. Como señala (Izquierdo, 2019), los estudiantes a menudo no cuestionan la fiabilidad de la abrumadora cantidad de información que reciben desde las RR. SS. o Internet en general, y no valoran críticamente la subjetividad de esos textos, sino que se guían por las emociones suscitadas.

Castellví destaca la importancia de formar a los docentes y futuros docentes en la literacidad crítica. Según explica, el proceso de formación (tanto si es de profesores como de alumnos de primaria o secundaria) de la literacidad crítica se entiende mediante cuatro dimensiones: 1) cuestionar lo común, 2) interrogar múltiples perspectivas, 3) tratar temas sociales relevantes, 4) pasar a la acción, participar y transformar (Castellví, 2019).

En definitiva, para la formación de ciudadanos plenos, es indispensable trabajar a fondo la lectura y la escritura, puesto que estas actividades son formas de participar en la sociedad y de ejercer poder. Se debe ser conscientes de lo que verdaderamente transmite un texto, de captar su ideología, para evitar la manipulación, pero también para posicionarse ideológicamente respecto a lo leído, de acuerdo a los valores e intenciones de cada uno. No ser meros lectores pasivos, sino participar comprometidamente en la sociedad (Cassany, 2012).

Una de las concepciones de lo "crítico" es el análisis crítico del discurso (Cassany, 2021), la cual es uno de los pilares de este trabajo. Según esta disciplina, el lenguaje es lo que media entre la realidad y nuestra percepción. Respecto a su aplicación en las aulas, consiste en lo siguiente, como bien explica Cassany (2021):

"[El ACD] propone enseñar a los jóvenes a usar las técnicas de análisis de la lingüística (analizar los protagonistas discursivos, las citas incorporadas u ocultas, la selección léxica, etc.) para tomar conciencia de las ideologías que presentan los textos. Entre las técnicas propuestas, hallamos comparar dos discursos de un mismo tema (la misma noticia en diarios diferentes), analizar las fotografías que acompañan, fijarse en el vocabulario que emplea un orador, etc". (p.23)

En ese sentido, atendiendo a los textos conjuntados por diversos modos, como los que podemos encontrar en televisión o internet, por ejemplo debemos mencionar también el análisis del discurso multimodal. Mediante esta disciplina, además de aspectos lingüísticos, se analizan todos los modos que intervienen en la semiótica del texto. Una suerte de ingeniería inversa, que, usando el vídeo como ejemplo, consistiría en desglosar cada uno de los modos: los planos, la proxémica, la kinésica, la música, la tipografía, etc. Como se sabe, los modos principales fijados por el *New London Group* son la lengua escrita, la lengua oral, la representación visual (imágenes estáticas y en movimiento), la representación audio (incluida la música, el sonido ambiental, los ruidos, las alertas...), la representación en contacto (tacto, olor y sabor), la representación gestual, la representación para uno mismo (impresiones y emociones; imaginación) y la representación espacial (Jewitt et al., 2016).

Baldry y Thibault (2006) aseguran que la transcripción de textos multimodales ayuda a identificar muchos elementos y sugiere la forma en la que se integran para crear significado. Teniendo en cuenta la alta presencia de este nuevo concepto de texto en el

currículo educativo, es necesario que los docentes lo conozcan, así como su método de análisis (López, 2022).

Muchos autores coinciden en que todos los textos tienen ideología, un término complejo que no es fácil definir. Nosotros la entendemos como no solo el conjunto de ideas políticas, sino también como los valores, actitudes, costumbres... de la cultura de una sociedad, que no pueden ser completamente obviadas por quien escribe o dice el texto (Cassany y Castellà, 2010). Es decir, de modo que todo texto está escrito por un ser humano, este, además de posicionarse en un punto del espectro político (derecha o izquierda), tiene también unos gustos, su propia opinión sobre cualquier tema. Van Dijk, por su parte, propone la siguiente definición: "las ideologías son las creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros" (2003, p. 14). El lingüista neerlandés sostiene que la mayor parte de una ideología se aprende mediante el discurso (bien de forma oral como por escrito, por las conversaciones con los demás, por los medios de comunicación, la publicidad, los libros...) y a su vez, esta influye en el lenguaje y en el discurso de cada persona (Van Dijk, 2003).

Todo discurso tiene un propósito y la intención del autor puede estar más presente o más oculta. Cada evento comunicativo se asocia normalmente con unas finalidades globales concretas, las cuales son conocidas por la sociedad. Por otro lado, además de estas finalidades globales pueden aparecer otras particulares, que pueden servir la consecución de las globales o pueden ser diferentes (Calsamiglia y Tusón, 2019). Por ejemplo, en el caso de una noticia, la finalidad global sería la de informar acerca de un hecho determinado. Asimismo, puede haber otras más particulares, como adjuntar una foto para ayudar a la comprensión del texto. No obstante, puede que también se den otras finalidades opuestas a la global, como valorar el hecho, manipularlo, promocionar un producto, etc.

Comprender un texto en su totalidad resulta pues, una tarea compleja. Cassany (2012, pp. 130-131) explica la criticidad, lo crítico, mediante la contraposición con lo literal y lo inferencial, lo cual casa perfectamente con el modelo de Sánchez y García (Ver figura 1). Veamos esto con un ejemplo, un titular de una noticia del periódico digital Navarra.com, la cual se usó para el pretest de esta investigación. El titular dice así:

- Chivite se inventa el término "vascohablante receptor" para fingir que 1 de cada 4 navarros habla euskera<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ver Anexo I

Cualquier persona podría entender en un nivel superficial, aunque no sepa quién es Chivite o qué es el euskera: que una persona llamada, apellidada o apodada Chivite se ha inventado un término para poder decir que 1 de cada 4 personas de un territorio habla un idioma. Esto sería una lectura literal. Para poder realizar una inferencial, se deben conocer más datos: la actual Presidenta de Navarra ha querido justificar, mediante la mentira, un dato sobre el conocimiento del euskera en la Comunidad Foral. No obstante, una lectura crítica requiere unos conocimientos superiores, debemos conocer por quiénes está formado el gobierno foral, qué partidos lo integran y su ideología, la situación del euskera... Asimismo se cuestionará si verdaderamente es un dato que se haya inventado, que se haya inventado por Chivite, por qué sí o por qué no, la línea editorial del medio, su fiabilidad, etc.

Izquierdo sugiere que en las aulas se deben realizar actividades para trabajar la literacidad crítica, como analizar noticias de distintos medios sobre un problema social relevante, puesto que, según dice, "la introducción de temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas permite trabajar con valores democráticos, para reflexionar sobre nuestros prejuicios y estereotipos, y para contrastar nuestras emociones con nuestra racionalidad" (Izquierdo, 2019, p. 53).

### **3.3 La prensa escrita**

#### **3.3.1 La noticia**

La noticia es el género principal de los periódicos. Aunque podemos encontrar más géneros, como el reportaje o la crónica, el que nos atañe es el que constituye lo fundamental de un periódico como tal. Consiste en la narración de un hecho reciente y de interés público con un fin puramente informativo. A diferencia de otros géneros como el reportaje, una de las características principales de la noticia es que informan sobre hechos recientes. Esa cercanía con los hechos convierte al género en objetivo. Aunque haya ideología en la noticia, se informa sobre sucesos que han sucedido realmente:

El redactor de noticias puede seleccionar unos hechos u otros o darles una u otra prioridad. Sea cual sea su interpretación de lo que sucede, el texto debe siempre referirse a hechos que hayan sucedido y sobre los que haya fuentes seguras. Es el tipo de texto donde con más evidencia el periódico dice la verdad o miente. (A. Álvarez et al., 2005)

### 3.3.2 La ideología en la noticia

Los medios de comunicación dependen de la sociedad, en especial de instituciones de poder político y económico, por lo que consecuentemente es lógico suponer que defienden los intereses de esas instituciones. Aunque también existan medios independientes, como se ha venido diciendo hasta ahora, en el sentido de que detrás de cada texto hay una persona de carne y hueso, hay también, una ideología. Por lo tanto, la objetividad es algo complicado de conseguir. Asimismo, en textos cuya finalidad es la de informar, como el caso de la noticia, existe mayor control político que en aquellos cuya finalidad sea el entretenimiento (G. Álvarez et al., 2003).

A pesar de que la objetividad es una de las características esperables y prototípicas de la noticia, como defendíamos anteriormente, todo texto tiene ideología, aunque sí es cierto que en algunos casos aparece de forma más explícita y en otros de manera subyacente. Sea cual sea el caso, en las noticias la objetividad consiste en la redacción de la información explícita. Si lo subjetivo no tiene cabida en la noticia, si no es aceptable que se muestre la opinión del periodista, esta aparecerá de manera implícita (A. Álvarez et al., 2005). A partir de esa objetividad explícita se puede, y se debe, deducir o advertir lo implícito, es decir, la ideología.

Como se viene diciendo, aunque, tras la redacción, subyazca una ideología o se siga una línea editorial, esto no tiene por qué ser manipulación (A. Álvarez et al., 2005). Cassany (2012) afirma que el discurso puede influir en la interpretación del hecho del lector, pero que, a su vez, en la medida en que esta se crea en la mente de cada lector, la discrepancia o las interpretaciones distintas son legítimas, aunque, por supuesto, se pueden debatir con argumentos.

Lo verdaderamente importante es detectar esa ideología, la cual se muestra en las estructuras del lenguaje, aunque más en algunas que en otras. Concretamente, es más apreciable a nivel semántico que a nivel morfológico o sintáctico. Por ejemplo, no es lo mismo usar el término *luchador por la libertad, rebelde* o *terrorista* para una persona, la elección estará condicionada por la ideología del redactor (Van Dijk, 2003). En cuanto al nivel sintáctico, también puede ser una manera de mostrar implícitamente subjetividad. Van Dijk pone como ejemplo las construcciones pasivas y la supresión de los agentes “de las posiciones típicamente subjetivas para disimular las acciones de grupos destacados o poderosos” (1990, p. 252). Como ejemplo, véase cómo presentan dos medios diferentes, en la noticia sobre el mismo suceso, a Germán Rodríguez:

- *Navarra.com*: “Germán Rodríguez murió por un disparo de bala el 8 de julio de 1978 durante los incidentes desatados en la plaza de toros en plenos Sanfermines y que se trasladaron a calles adyacentes<sup>2</sup>”.
- *Diario de Noticias*: “La placa en memoria de Germán Rodríguez, el joven asesinado por la Policía en Sanfermines del 78, ha amanecido este martes por la mañana pintada [...]”<sup>3</sup>.”

Por último, respecto al nivel morfológico, un ejemplo podría ser el uso del femenino en sustitución del masculino genérico, o el de las letras e o x como marca de género neutro, aunque estas prácticas no están nada extendidas en los principales medios de comunicación.

En relación con estos factores de subjetividad, desde hace años se utiliza el concepto de modalización, que hace referencia al conjunto de mecanismos que se relacionan con la subjetividad y con la expresividad en el lenguaje. Sin querer ser exhaustivo, algunos de esos mecanismos son los enunciadores o marcas de la presencia del emisor. A través de ellos, se puede reconstruir el papel social del emisor, si asume o no un compromiso político, social o cultural; si utiliza una estrategia comunicativa; si imprime un tono o manera predominante de transmitir la información... Pero la modalización es, sobre todo, el efecto producido por el uso de determinados recursos lingüísticos y no lingüísticos, con los cuales el emisor manifiesta actitudes, opiniones, creencias, valoraciones, etc. respecto a su enunciado, subjetivándolo. Las marcas de modalización o modalizadores son todas las marcas superficiales que dan cuenta, pues, de la actitud del emisor respecto al mensaje y de la intencionalidad del discurso. Las más importantes son los fenómenos de énfasis tonal; las modalidades oracionales no aseverativas (interrogativas, exhortativas, desiderativas, dubitativas); numerosos afijos; cuantificadores, verbos, sustantivos y adjetivos valorativos; verbos performativos; perífrasis verbales modales; adverbios valorativos; interjecciones y unidades fraseológicas; algunas figuras retóricas (metáfora, comparación, hipérbole, ironía...), etc. (Cuenca, 1995).

Aparte de las marcas lingüísticas, también podemos encontrar esa subjetividad en las fuentes, o en la selección de los hechos y la prioridad que se les concede: “No obstante,

---

<sup>2</sup>

<https://navarra.okdiario.com/articulo/sucesos/rocian-pintura-placa-junto-monolito-recuerdo-german-rodriquez-pamplona/20160913184644066251.html>

<sup>3</sup>

<https://www.noticiasdenavarra.com/sociedad/2016/09/13/nuevo-ataque-placa-german-rodriquez-2730515.html>



los textos periodísticos no se caracterizan simplemente en el nivel de las palabras sueltas u oraciones aisladas. También presentan estructuras en niveles y dimensiones más altos, más complejos o más extensos” (Van Dijk, 1990, p. 252).

### **3.4 Nuevas prácticas lectoras: textos multimodales**

#### **3.4.1 Definición de los textos multimodales**

El nuevo currículo de la LOMLOE señala géneros discursivos multimodales, como los propios de las redes sociales, plataformas audiovisuales o medios de comunicación. En concreto, en el currículo de la Comunidad Foral de Navarra se menciona como uno de los saberes básicos de todos los cursos de secundaria el “análisis de la imagen y elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales” (Navarra, 2022, p. 155). Bajo ese contexto, es indispensable dotar a los docentes de recursos, teoría y metodología para ayudarles a trabajar con textos multimodales.

Con el avance de las tecnologías y el auge de las redes sociales, la producción e interpretación de los textos ha cambiado. Si antes se trabajaba mayormente con textos monomodales, considerados géneros instalados y formas fijas en los que predominaba la escritura, ahora es necesaria una alfabetización multimodal (J. González, 2013). Es decir, no solo se debe trabajar la competencia lingüística, ya que “la representación de los discursos escolares es un fenómeno inherentemente multimodal, así como la mediación y cognición” (Flores Solano, 2020). En ese sentido, los textos multimodales son “la imbricación de sistemas o modos semióticos anudados a senso-percepciones (visual, el auditivo, el táctil, etc.) y que se expresan gracias a ciertos recursos materiales, generando al intérprete ciertas perlocuciones” (García Dussán, 2015, p.3).

#### **3.4.2 Elementos no verbales de la escritura**

Atendiendo al anterior apartado, podríamos afirmar que es poco común encontrar textos puramente monomodales, menos aún en la red, ya que lo frecuente es que se combinen diferentes modos, incluso en aquellos en los que predomina la letra escrita.

La tipografía es uno de los elementos paratextuales de la escritura: la fuente que se usa, los resaltados con negrita o mediante el subrayado, el tamaño de la letra. También lo es el diseño gráfico, la disposición en la que se configuran los elementos del texto, donde también entraría el orden en el que aparecen los distintos elementos, el cual está ligado a la

relevancia. Calsamiglia y Tusón afirman que “la disposición de los componentes gráficos tiene una gran importancia para la visualización, la estética, la relevancia del contenido y la legibilidad” (2019, p.75). Estos modos, por lo tanto, contribuyen en la construcción de significado. Con el fin de profundizar más en esta línea, trataremos, de forma muy resumida, un de esos códigos que se acaban de mencionar: la negrita. En su trabajo sobre mecanismos multimodales, García, Polanco y Yúfera corroboran lo que estudios previos de multimodalidad habían afirmado, que la negrita cumple una función ideacional y textual, pero también interpersonal:

Así, por el hecho de distinguirse por un mayor grosor de letra, la negrita satisface una función ideacional relacionada con la solidez de la información destacada; también, en algunos casos, además de señalar palabras clave y contenidos relevantes o crear itinerarios de lectura rápida que cobran relieve argumentativo dentro del cuerpo de la noticia, el resalte de información puede, asimismo, connotar el contenido y orientar al lector hacia determinadas actitudes e interpretaciones en clave ideológica respecto del hecho noticiado. (García et al., 2015, p. 152)

Además de lo mencionado anteriormente, un texto escrito puede combinar otros códigos semióticos, como las imágenes, las ilustraciones y las infografías, los cuales “ilustran, refuerzan, complementan o clarifican la información transmitida” (Calsamiglia y Tusón, 2019, p. 79).

### **3.4.3 El telediario y la noticia audiovisual**

El telediario es un programa televisivo informativo compuesto por noticias de distinta índole, además de complementarse por la sección meteorológica y deportiva. Suelen emitirse tres veces al día, por la mañana, por la tarde y por la noche. Aunque el término telediario conste en el Diccionario de la Lengua Española, los derechos del mismo solo los tiene Televisión Española (TVE), por lo que otras cadenas deben llamarse informativos, aunque popularmente se les conoce también como telediarios (Eizaguirre Comendador, 2019). Las noticias de un telediario son un claro ejemplo de combinación de distintos códigos semióticos. A diferencia del formato escrito, no se podría concebir una noticia audiovisual sin imágenes, voces en *off*, texto, música y sonido, entre otros.

Hoy en día, los medios suelen tener presencia en distintas redes sociales, por lo que es habitual que los formatos varíen. Un periódico seguramente tendrá su versión en línea,

pero también es habitual que publique contenido en otras RR. SS. como Youtube, Instagram o Tik Tok, donde el formato cambia respecto a la publicación *original*.

También es frecuente que en para acompañar a la noticia se incluyan declaraciones de personas, los llamados totales, descritos por González de la siguiente forma: “se trata por lo tanto de una grabación de pocos segundos en los que un personaje, generalmente protagonista de los hechos, testigo o especialista, cuenta algo a cámara que tiene relación con lo sucedido” (2017, p.35). Dependiendo del papel o condición del entrevistado y de lo que este dice, González distingue entre tres tipos de totales, las opiniones, las ratificaciones y las impresiones personales. Cada uno de ellos tiene una función: acercar la noticia al espectador para ayudarle en la creación de opinión, aportar veracidad a la noticia y aportar agilidad al vídeo, respectivamente (González, 2017).

#### **3.4.4 Pedagogía de la literacidad crítica**

Tradicionalmente, con los textos escritos, se han planteado estrategias de lectura adaptadas a los distintos objetivos de la lectura. Solé (1992), que distingue la lectura funcional de la lectura por placer, no identificó claramente un objetivo de lectura crítica. Utilizó el concepto de estrategia, entendido como procedimiento dirigido a regular la actividad humana, como mecanismo que nos ayuda a resolver las dificultades de comprensión e interpretación de la lectura. Las estrategias requieren un control, dedicación y planificación.

He aquí el cuadro que nos presenta (Zayas, 2012) Zayas (2012) sobre estrategias lectoras, donde se resume un modelo similar al que presenta Solé (1992):

**Tabla 2.** Estrategias lectoras (Zayas, 2012)

ESTRATEGIAS	PREGUNTAS PARA...
<p><b>Antes de la lectura</b>                      Dar una finalidad personal a la lectura; planificar el modo de leer para lograrla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dar objetivos a la lectura: qué se va a aprender y para qué.</li> <li>▪ Activar los conocimientos previos y vincular lo que se va a aprender con situaciones próximas a la vida de los alumnos.</li> <li>▪ Despertar interés por el nuevo conocimiento.</li> </ul>
<p><b>Durante la lectura</b>                      Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo; comprobar la comprensión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover la comparación entre las propias ideas y las que contiene el texto.</li> <li>▪ Fomentar que los lectores comparen, clasifiquen, comprueben, demuestren, predigan, propongan soluciones, valoren...</li> </ul>
<p><b>Después de la lectura</b>                      Elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y ampliarla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Animar a los lectores a buscar y leer otros textos en los que se complementa la información.</li> <li>▪ Promover la aplicación y la transferencia del nuevo conocimiento al análisis e interpretación de nuevos problemas y situaciones.</li> </ul>

Sin embargo, la literacidad crítica con los textos multimodales es una competencia que requiere prácticas distintas. Según Vargas (2015, p.142), implica una “capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales, y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red”.

Con la complejidad de los textos multimodales (Kress, 2010) es preciso emplear otras pedagogías. Quizás ya desde la educación primaria, como se plantea en el modelo adoptado por el sistema educativo australiano (Mills y Unsworth, 2017; Mills, Unsworth, y Stone, 2019).

En esta línea, hay que situar también la pedagogía de las multialfabetizaciones cuyo objetivo de es plantear prácticas transformadoras para los docentes y para el alumnado, que impliquen representación y comunicación del significado, es decir, que potencien procesos cognitivos secuenciados donde el alumnado experimente lo conocido y lo nuevo,

conceptualice mediante la denominación y la teoría, analice funcional y críticamente, y aplique apropiada y creativamente el conocimiento (Kalantzis, Cope y Zapata, 2020).

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1 Diseño**

Este trabajo sigue un diseño de investigación mixto (Pérez Juste et al., 2012): por un lado, se ha usado una metodología preexperimental para medir el grado de lectura crítica de los discentes; por otro lado, se han analizado cualitativamente los resultados de la secuencia didáctica realizada en el aula.

En este sentido, en la misma fase de investigación se van a utilizar tanto métodos cuantitativos como cualitativos con igualdad de estatus. Los datos cuantitativos del pretest y postest serán concurrentes con las justificaciones cualitativas de las respuestas (Pereira, 2011).

En el pretest se pretende averiguar la capacidad de lectura crítica en textos periodísticos mono y multimodales: Con la unidad didáctica se pretende mejorar esa habilidad, progreso que se mide con el postest.

En primer lugar, como pretest, se realizó un cuestionario sobre dos noticias, una escrita y publicada en prensa digital, y otra en formato audiovisual, publicada en YouTube.

En segundo lugar, se diseñó una secuencia didáctica para solventar los problemas de lectura crítica del alumnado.

Por último, se realizó un postest formado por las mismas preguntas que el pretest, pero sobre diferentes noticias; una escrita y otra en formato audiovisual.

### **4.2 Objetivos e hipótesis**

En esta investigación se pretende comparar la capacidad de lectura crítica que tiene el alumnado de 1º de ESO en textos periodísticos escritos y en textos periodísticos multimodales. Los objetivos específicos que se desprenden de aquí son los siguientes:

1. Analizar si el alumnado es capaz de identificar las convenciones de los textos periodísticos monomodales y multimodales.

2. Examinar la aptitud del alumnado en la detección de la ideología de un texto.

Atendiendo a estos objetivos, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿El alumnado es capaz de identificar las convenciones de los textos periodísticos monomodales y multimodales? ¿Le resulta más fácil hacer esa identificación en textos monomodales o en los multimodales?
2. ¿El alumnado identifica la ideología de los textos? ¿En el caso de que la identifique, la cuestiona? ¿Son menos críticos al leer textos monomodales o al leer textos multimodales?

La hipótesis formulada es la siguiente:

- Los alumnos interpretan mejor los textos monomodales que los multimodales y no son conscientes de las marcas de subjetividad de los textos que combinan distintos modos.

No abundan los estudios en los que se haya comparado si existen diferencias significativas en la comprensión de los textos multimodales. No obstante, en los últimos años, y con la llegada de Internet y las redes sociales, sí que se ha advertido un cambio en la manera de producir y consumir textos: "la naturaleza del texto escrito ha cambiado, como lo conocíamos en sus diferentes formatos en papel, y ha migrado hacia nuevos soportes que integran imagen, sonido, y, sobre todo, han posibilitado nuevos e impredecibles trayectos de lectura a través de los hipertextos" (Vargas, 2015, p. 145). Esto implica que la manera de leer y comprender también es diferente, más compleja, y exige una nueva alfabetización o, mejor dicho, literacidad, que ha de ser enseñada en la educación formal para la formación de ciudadanos y ciudadanas democráticos:

Los chicos y chicas se dejan influenciar por todo lo que les llega desde las redes sociales y los medios de comunicación, sin hacer un análisis de la veracidad ni la fiabilidad de las fuentes. La valoración de los argumentos no se hace desde una perspectiva crítica, sino que actúan a partir de sus emociones. (Izquierdo, 2019, p. 52)

Nos basamos en estas consideraciones a la hora de formular nuestra hipótesis, ya que consideramos que a los alumnos, en especial a los de primero de la ESO, por ser los

más jóvenes, les hace falta desarrollar una literacidad hacia los textos actuales para comprenderlos en su totalidad, para que sepan “leer entre líneas” en la época digital.

### 4.3 Contexto y participantes

La investigación se ha realizado en un instituto público de la comarca de Pamplona en el que estudian 532 alumnos. Oferta todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, con la opción de elegir entre distintos modelos lingüísticos, A/G y D.

En cuanto a las clases, todas cuentan con dos pizarras, una blanca y otra digital. Una amplia cristalera ocupa la mayor parte de la pared que da al pasillo y, en muchas, una de las paredes se puede abrir para combinar dos clases. Las mesas están distribuidas por grupos, por lo que no todas miran al frente. Esto se debe a que uno de los pilares del instituto es trabajar por proyectos, puesto que cada docente está obligado a realizar por lo menos un proyecto por trimestre, por lo que los discentes trabajan constantemente en grupo.

Además de emplear nuevas metodologías pedagógicas, como los mencionados proyectos, el centro aboga por la docencia compartida y la interdisciplinariedad. Así, es frecuente que dos profesores o profesoras, a menudo de distinta materia, compartan sesiones, puesto que hay establecidas ciertas horas lectivas para esta práctica. Cada uno de los alumnos y alumnas tiene un *Chromebook* que debe llevar cargado todos los días. En las clases en las que se ha intervenido, no se usa libro de texto alguno, en su lugar se emplean otros materiales y recursos, como el mencionado ordenador, *Classroom*, los proyectos, cuadernillos, etc.

Respecto a la muestra, se recogieron datos de 38 alumnos y alumnas de primero de la ESO de modelo D, distribuidos en dos clases. La lengua materna de la mayoría de los participantes (68,9%) es el castellano; la de un 8,9%, el euskera, y un 22,2% tiene ambas como lenguas maternas. En cuanto a la edad, tienen entre 11 y 12 años, a excepción de tres repetidores, que tienen 13. El número real de alumnos entre las dos clases suma 54, aunque la muestra sea algo menor. Se han dejado fuera de la muestra a dieciséis discentes, porque no acudieron a clase el día en que se realizaron las pruebas o por problemas ajenos a la investigación.

Una de las clases cuenta con 27 alumnos, 15 chicos y 12 chicas. Respecto a aspectos relevantes de diversidad, hay que destacar que un sujeto tiene problemas de visión; tres, dislexia; y uno, inteligencia límite. Además, hay dos repetidores. En la otra hay el mismo número de estudiantes, 14 chicos y 13 chicas, dos de los cuales tienen dislexia. Para dar respuesta a esta diversidad, se adaptan los exámenes, más en la forma que en el contenido, puesto que las diferencias principales son cuestiones como el tamaño de la letra, la distribución o tipo de las preguntas, la cantidad de opciones en un test, etc.

Para la realización de la investigación se emplearon un total de cinco sesiones, en las que están incluidos el pretest y postest. La intervención se fue desarrollando un día por semana, los jueves, de manera consecutiva con las dos clases.

#### **4.4 Instrumentos de recogida de datos**

##### ***4.4.1 Las pruebas de pretest y postest***

Para poder medir de manera eficaz y contrastada la capacidad de lectura crítica del alumnado, las pruebas se crearon, principalmente, basándonos en Cassany, referente en los estudios sobre la literacidad crítica en nuestro país. Concretamente, nos apoyamos en un estudio del pedagogo catalán en el que analiza cómo un grupo de estudiantes comprende la ideología de dos editoriales que tratan el mismo tema, pero desde distintas opiniones (Cassany et al., 2008). Para ello, se les pedía que, después de leer el editorial, respondieran a cuatro preguntas, operación que tenían que repetir posteriormente con el otro editorial. Las preguntas eran las siguientes:

1. ¿Cuál es la idea central del texto? Resúmelo en 20 palabras.
2. ¿Estás de acuerdo con ella? ¿Por qué? Da tres razones.
3. ¿Qué ideología tiene el texto?
4. ¿Cómo lo sabes? Subraya en el texto lo que te lo indique y explícalo brevemente.

Sin embargo, una gran parte de la muestra eran estudiantes de primero de bachillerato, y tuvieron que excluir los datos recogidos por la invalidez de las respuestas. Por ello, al final solo pudieron utilizar la otra parte de la muestra, nueve estudiantes universitarios de primer año. Esta es una de las razones por las que no se reprodujo exactamente el cuestionario para la presente investigación, por el temor de que los alumnos y alumnas de primero de la ESO no entendiesen bien las preguntas o las respuestas no fueran válidas. Otras razones son que el género periodístico no coincide y que no se trata el concepto de multimodalidad.



No obstante, todo esto no significa que el artículo no nos sirviera como referencia. Una vez explicado esto, quedaba patente la necesidad de encontrar más referencias. Se optó así por otros dos artículos (Delgado et al., 2022; Romano, 2018) para complementar al ya citado, que tratan más dimensiones de la literacidad crítica.

Se realizó el mismo pretest y postest con ambas clases, por lo que no hay un grupo de control. Las dos pruebas consistieron en lo mismo: en leer o ver una noticia primero y responder unas preguntas después, todo mediante un formulario digital. En lo referido a la elección de los textos, se siguieron los siguientes criterios:

1. El género: que fuesen textos periodísticos reales, independientemente del formato de publicación, y que fuesen en concreto noticias. Se eligió este género por ser el principal de los periódicos y por ajustarse al currículo de la LOMLOE, en el cual se subraya la noticia en los saberes básicos de primero de la ESO.
2. Que estuvieran en consonancia con los gustos e intereses del alumnado o, por lo menos, que fuesen cercanos a su realidad o circunstancia. En ese sentido, se advirtió que los deportes y el mundo del corazón eran los temas que más interés suscitaban entre el alumnado. Sin embargo, es cierto que se incluyeron textos que podían ser más ajenos, para incitar a la lectura de otros temas y para ampliar horizontes.
3. Que tuviesen una marcada presencia del emisor. A pesar de que una de las características de la noticia sea la objetividad, a menudo esto no se cumple y, siguiendo la tesis de que todos los textos tienen ideología, se escogieron, por adecuación al nivel, textos que destacasen por una cargada modalización.

#### **4.4.2 La secuencia didáctica**

El objetivo principal de la secuencia didáctica era el de dotar a los discentes de la capacidad de leer la ideología de los textos, bien sean monomodales o multimodales, y en concreto, en la noticia.

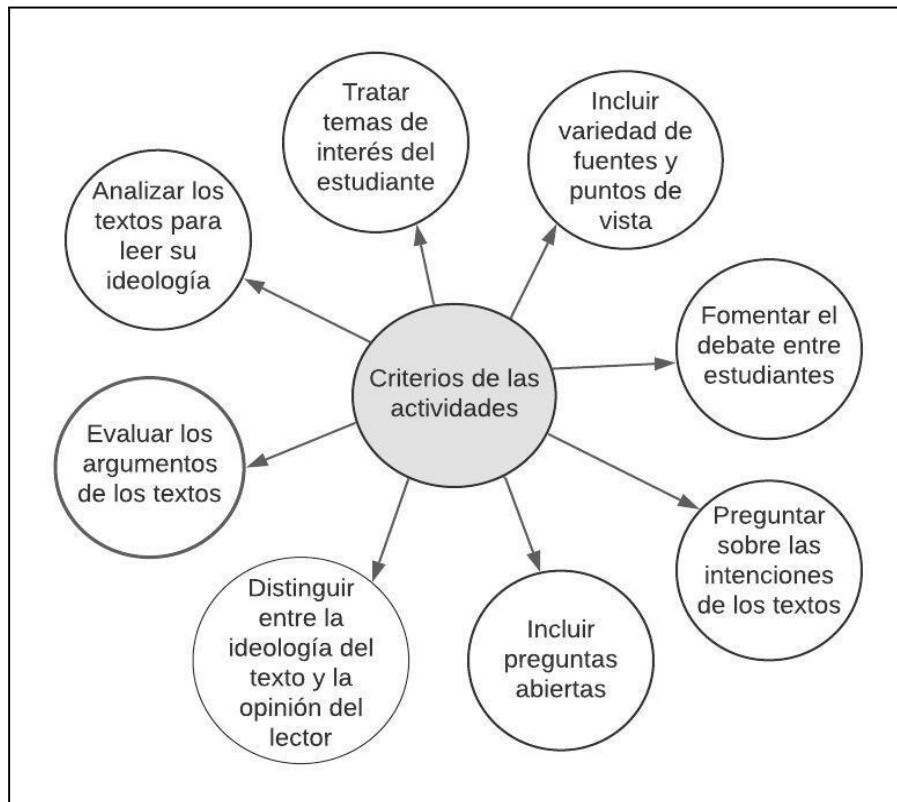
Objetivos específicos:

- Conocer la noticia, sus características y estructura.
- Reconocer la presencia del autor en el texto.
- Comprender la información que pueden transmitir otros modos que no sean el lenguaje.
- Mejorar la comprensión lectora y la lectura crítica.

#### 4.4.2.1 Diseño

En la realización de la secuencia didáctica, se tuvieron en cuenta en todo momento los criterios propuestos por Zárte para el diseño de actividades de lectura crítica (Zárte, 2010, citado en Cassany, 2012), los cuales se han recogido en la siguiente gráfica:

**Figura 2.** *Criterios de las actividades de literacidad crítica* (Zárte, 2010, citado en Cassany, 2012).



Parte de la secuencia consiste en una adaptación de otra llamada *Una noticia es...* del proyecto EDIA de Cedec<sup>4</sup>. Se trata de un recurso con licencia CC BY-SA, por lo que se puede utilizar, descargar, modificar y adaptar, siempre y cuando se reconozca su autoría. Nos basamos en alguna actividad de este recurso para la noticia escrita; en especial fue útil el documento de teoría “Procedimientos para hacer menos objetivas las noticias”, que fue adaptado, y completado con las pautas de análisis dadas por Cassany (2012, p. 145). También nos servimos de una parte de la unidad didáctica *Leyendo entre líneas* de la ONG Alboan, accesible en su centro de recursos<sup>5</sup>. De este material se utilizó la actividad número cuatro, que consiste en diferenciar hechos de opiniones (ver anexo III).

4

[https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/realengua/capsulas/contenidos/periodistas\\_01unanoticias/index.html](https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/realengua/capsulas/contenidos/periodistas_01unanoticias/index.html)

<sup>5</sup> <https://centroderecursos.alboan.org/es/registros/1983-leyendo-entre-lineas-material>

Para las sesiones enfocadas en la multimodalidad, nos basamos en el concepto de práctica transformadora. Desde los postulados actualizados del *New London Group* (Bezemer y Krees, 2016), una práctica transformadora exige previamente:

1. Ser una práctica situada (bien contextualizada y real),
2. Desarrollar una instrucción explícita y
3. Fomentar un encuadre crítico.

#### 4.4.2.2 Periodización

A continuación se muestra el esquema de la secuencia didáctica que se realizó entre el pretest y el postest. Está dividida en tres sesiones y en cada una de ellas se enumeran y describen las actividades, se concretan sus objetivos y se recogen los materiales utilizados. En el anexo III se puede consultar de forma detallada.

Primera sesión				
Actividad		Objetivos	Descripción	Materiales
Nº 1	¿Qué es una noticia? Explicar sus características y su estructura mediante un ejemplo.	Conocer las características y las distintas partes de una noticia.	Primero, puesta en común de las características de la noticia. Segundo, lectura de una noticia e identificación de la estructura y de las 5 preguntas habituales.	-Presentación pp. - Ficha con la noticia y una tabla
Nº 2	Titulares: ¿qué y cómo son? Por grupos, crear un titular.	Conocer qué son los titulares y que se debe tener en cuenta para su redacción.	Después de repasar qué es un titular, los alumnos tendrán que buscar ejemplos reales y formular el suyo propio, por grupos.	-Presentación pp. -Chromebook

Segunda sesión				
Actividad		Objetivos	Descripción	Materiales
Nº 1	Puesta en común sobre la objetividad de las noticias	Descubrir que a menudo hay subjetividad en las noticias.	Se generará un coloquio sobre la deontología de la prensa y la presencia del redactor en las noticias.	- Presentación pp.
Nº 2	Hechos vs. opiniones	Diferenciar entre hechos y opiniones	Se exponen distintas afirmaciones que los alumnos tendrán que clasificar como hechos o como opiniones.	-Material didáctico de Alboan
Nº 3	Análisis de una noticia	Adquirir recursos para captar la subjetividad en las nuevas.	En primer lugar, compararemos la noticia del pretest con otra sobre los mismos hechos, pero de otro periódico. En segundo lugar, leeremos entre todos la ficha "Procedimientos para hacer una noticia menos objetiva". Por último, análisis de la noticia del pretest.	-Ficha "Procedimientos para hacer una noticia menos objetiva" - Diferentes noticias

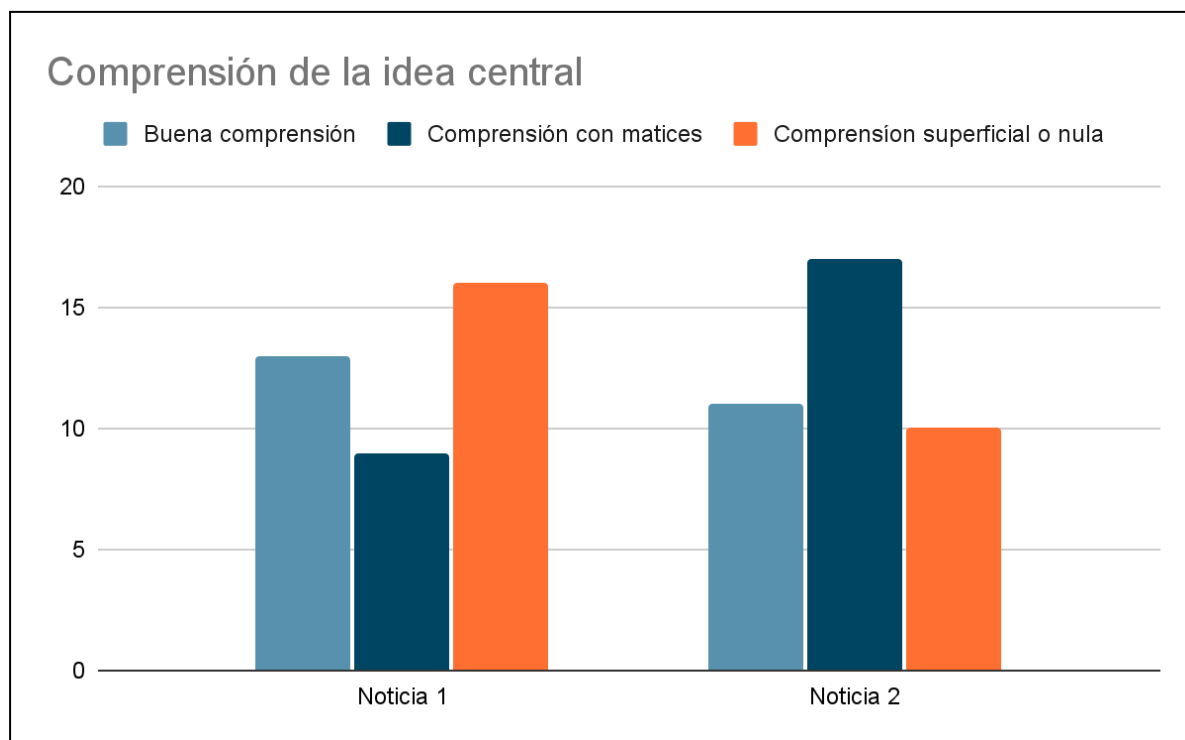
Tercera sesión				
Actividad	Objetivos	Descripción	Materiales	
Nº 1	Subjetividad: sensaciones y lo que no se cuenta: comparar videos Maradona	Reconsiderar las respuestas del pretest sobre la objetividad y lo transmitido en el texto audiovisual.	Volveremos a ver el video del pretest. A continuación, veremos otro que trata el mismo tema pero desde una perspectiva diferente.	Noticia 2 Video (Ver anexo III, actividad 5)
Nº 2	Los modos explicación con ejemplos ¿Portadas del clásico?	Advertir que además del lenguaje, otros modos actúan en la construcción del significado de un texto.	Comparación de tres portadas de periódicos deportivos.	Las portadas.
Nº 3	Análisis conjunto de un anuncio institucional	Poner en práctica lo visto previamente.	Transcripción de los modos del anuncio.	Ficha para rellenar Anuncio (Ver anexo III, actividad 7)

## 5. RESULTADOS

### 5.1 Resultados del pretest, diferencias entre noticia 1 y 2

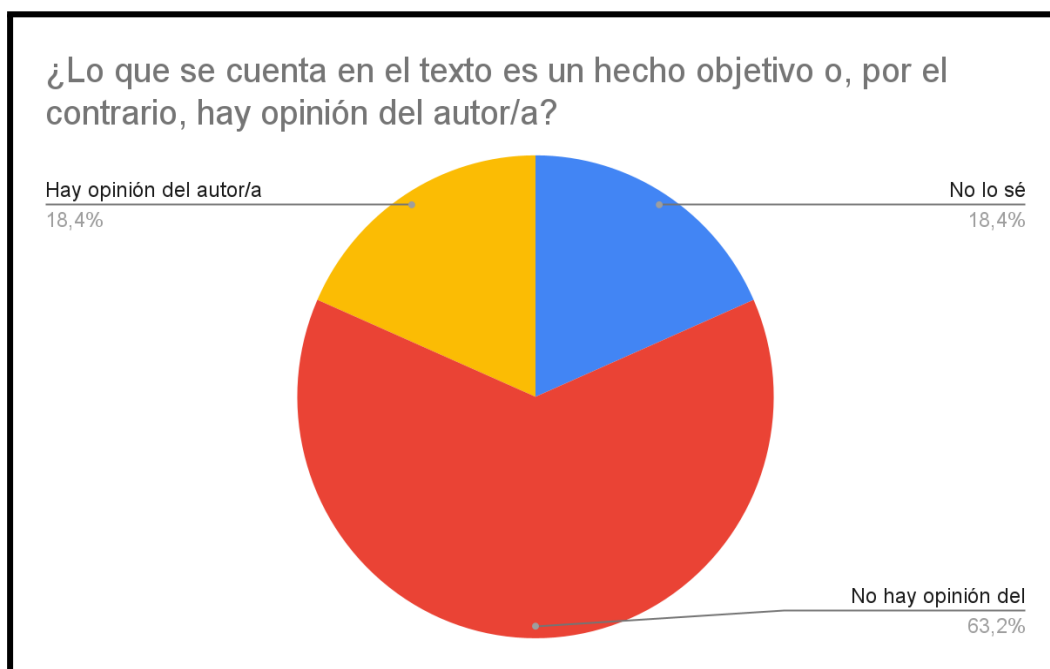
El primero de los textos a los que se enfrentaron era monomodal, una noticia del periódico digital *Navarra.com* sobre los datos sociolingüísticos de la Comunidad Foral; el segundo, un vídeo del diario *Marca* sobre el impacto de la muerte de Diego Maradona. Antes de entrar en el quid de la investigación, la detección de la ideología, que es, a su vez, el punto en el que estriba la dificultad de la lectura, se mostrarán los resultados de la primera pregunta. Con esta se pretendía averiguar si el alumnado comprendía la idea central del texto. De este modo, las respuestas se han clasificado en tres categorías, atendiendo al nivel de comprensión y al modo en el que lo reflejan.

**Figura 3.** *Comprensión de la idea central de los textos del pretest*



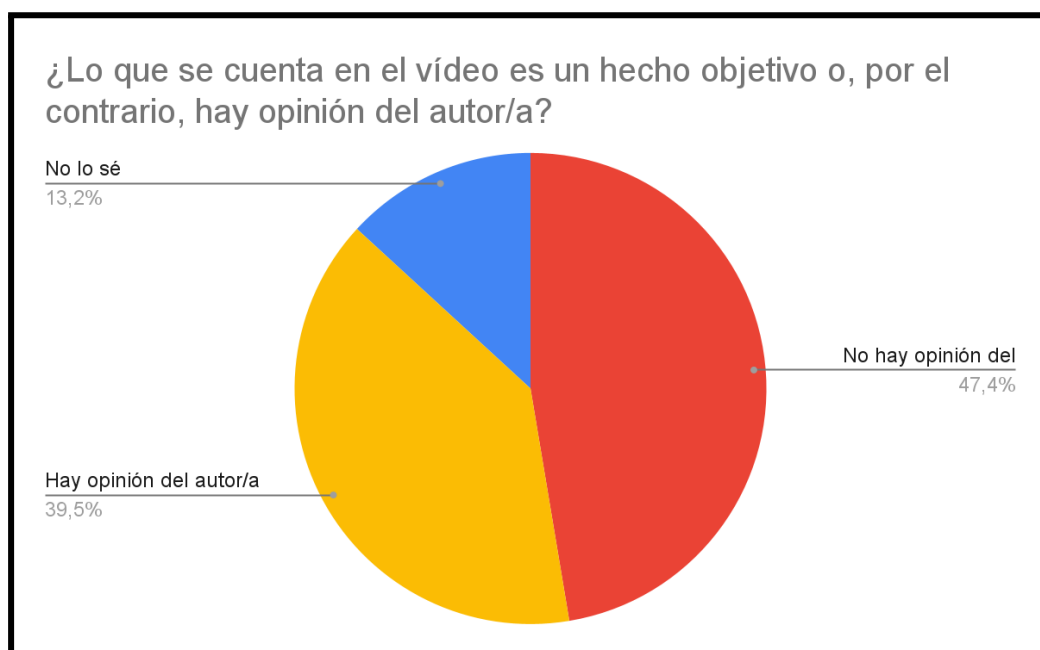
Respecto a la percepción de la subjetividad en los textos, en primer lugar, muy pocos han afirmado encontrar un sesgo en la noticia, un 18,4%. En segundo lugar, la respuesta mayoritaria, del 63,2%, que representa a más de la mitad, es que no hay subjetividad en el texto. Por último, casi una quinta parte de los encuestados no sabe qué responder (18,4%).

**Figura 4.** Respuestas del alumnado sobre la subjetividad/objetividad de la Noticia 1



En las respuestas sobre el texto multimodal, un vídeo del diario *Marca* sobre la muerte de Diego Maradona, se aprecia otra tendencia en las respuestas. Crece considerablemente el porcentaje de personas que advierten opinión, más del doble, y se sitúa en un 39,5%. Disminuye el porcentaje de alumnos que no aprecian opinión, aunque esta sigue siendo la opción más votada, que supone casi la mitad de los encuestados (47,4%). Baja también, a un 13,2%, la cantidad de alumnos que no sabían qué responder a la pregunta.

**Figura 5.** Respuestas del alumnado sobre la subjetividad/objetividad de la Noticia 2



Para evitar que la respuesta a esta pregunta cerrada fuese dada aleatoriamente, se les pedía que justificaran su respuestas. En la justificación a la respuesta de si hay opinión en la noticia 1, ninguna respuesta es verdaderamente acertada, o bien son incongruentes o bien confunden la opinión del redactor del texto con la de los protagonistas. En cualquier caso, ninguno de los estudiantes repara en elementos lingüísticos mediante los cuales se detecte ese sesgo. Las razones por las que han justificado que no hay opinión son:

- simplemente que no hay opinión,
- porque se narran hechos
- porque es un periódico
- porque no aparecen expresiones en las que la opinión del autor quede explícita, como *en mi opinión...*

Respecto a la noticia 2, se argumenta que el vídeo es subjetivo por los totales o las declaraciones de las personas afectadas, o por motivos poco precisos, como que “se habla muy bien del jugador” o que es una “descripción subjetiva”. Las razones para decir que es objetivo son:

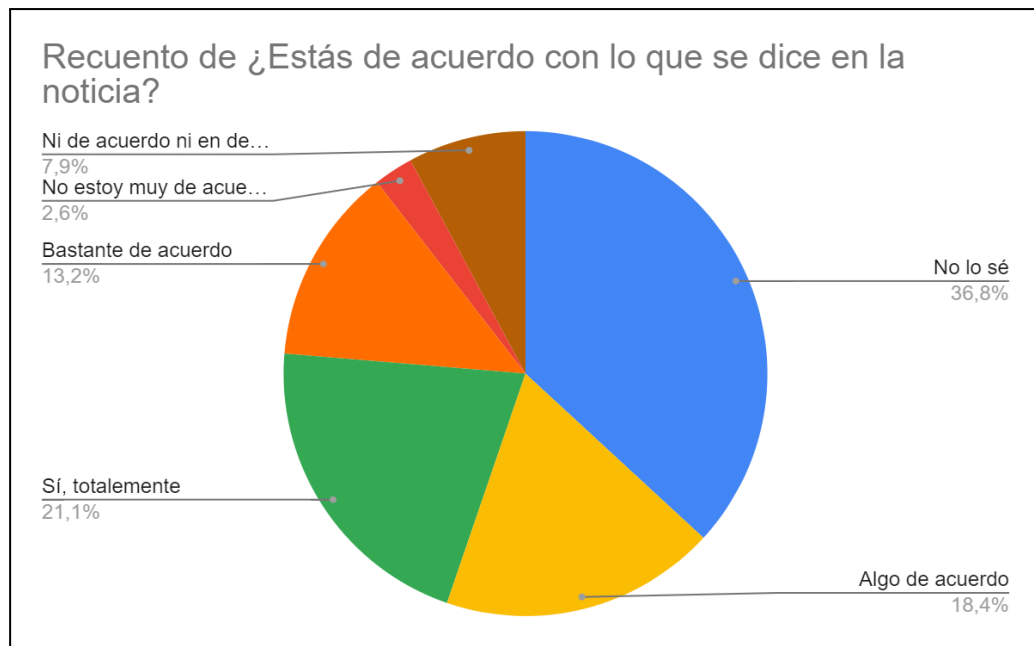
- se narra un hecho
- es un vídeo
- porque la opinión que aparece es de los entrevistados
- porque no se sabe quién es el autor

Sobre este texto multimodal también se les preguntaba qué códigos o modos identificaban, aparte del modo “texto”. Para aclarar la pregunta, se les dijo que señalaran aquellos elementos que les transmitían información. En las respuestas, ningún alumno señaló un modo que no fuese el “castellano” o el “inglés”.

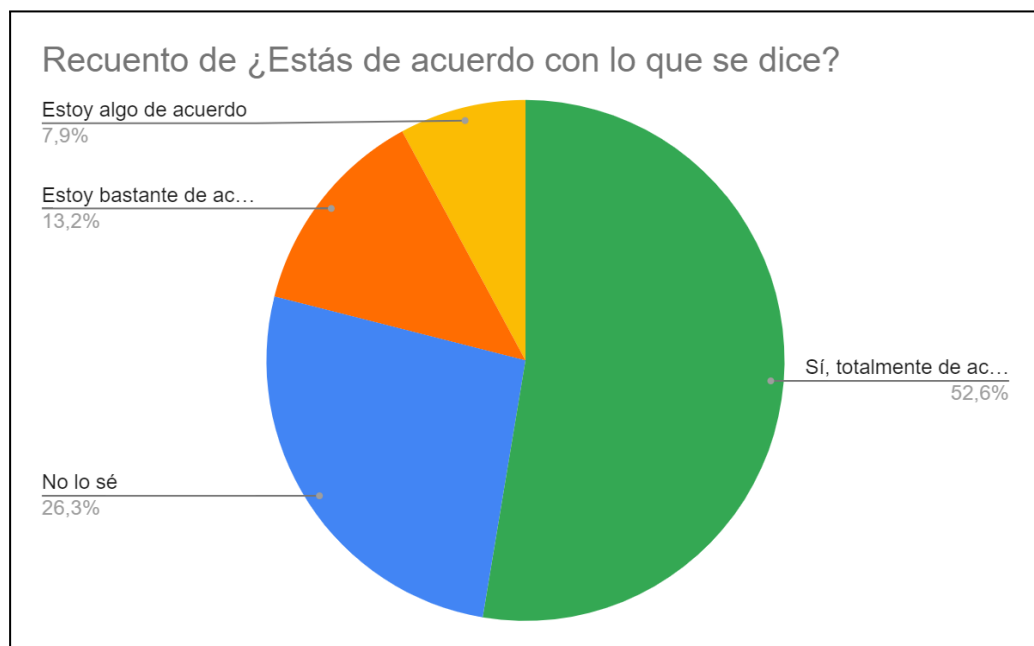
Además de esto, también se quiso comprobar cuán de acuerdo estaban con lo que leían. Respecto a la noticia 1, la respuesta mayoritaria (36,8%) fue “no lo sé”. La tendencia principal fue, no obstante, la de mostrar acuerdo, aunque en distintos grados: “sí totalmente” (21, 1%), “bastante de acuerdo” (13,2%), “algo de acuerdo” (18,4%). Por último, un 7,9% manifestó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, y únicamente un 2,6% no estar muy de acuerdo (ver figura 6).

En cuanto a la noticia 2, la mitad de las respuestas (52,6%) muestran una absoluta conformidad con lo expuesto en el vídeo. Un 13,2% declaró estar bastante de acuerdo y un 7,9% estar algo de acuerdo. Para finalizar, un 26,3% no supo responder con exactitud (ver figura 7).

**Figura 6. Grado de suscripción en la noticia 1**



**Figura 7. Grado de suscripción en la noticia 2**





## Emociones

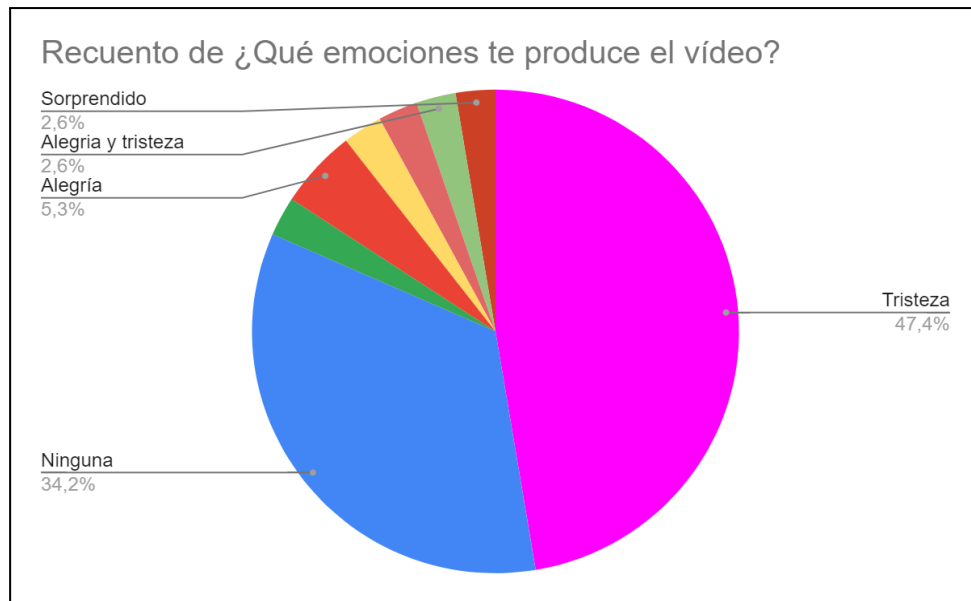
Una de las preguntas estaba dirigida a averiguar qué emociones despertaba el texto en los discentes. Podían seleccionar una o varias respuestas ya dadas, o escribir la suya propia. En el caso de la Noticia 1, la opción más votada (47,4%) fue la de “ninguna”. Las dos siguientes fueron enfado (18,4%) y alegría (10,5%), emociones contrarias. El aburrimiento y la ignorancia obtuvieron el mismo porcentaje, 7,9%, y hay dos opciones minoritarias, “afortunado” y “normalidad y preocupación”, con un 2,6% cada una.

**Figura 8.** Emociones suscitadas por la Noticia 1



En el caso de la noticia 2, la tristeza es la emoción predominante (47,4%), seguida por la indiferencia (34,2%). La alegría supone el 5,3% de los votos, y “alegría y tristeza”, “nostalgia”, “sorprendido”, y “no lo sé” obtuvieron un 2,6% de los votos cada una..

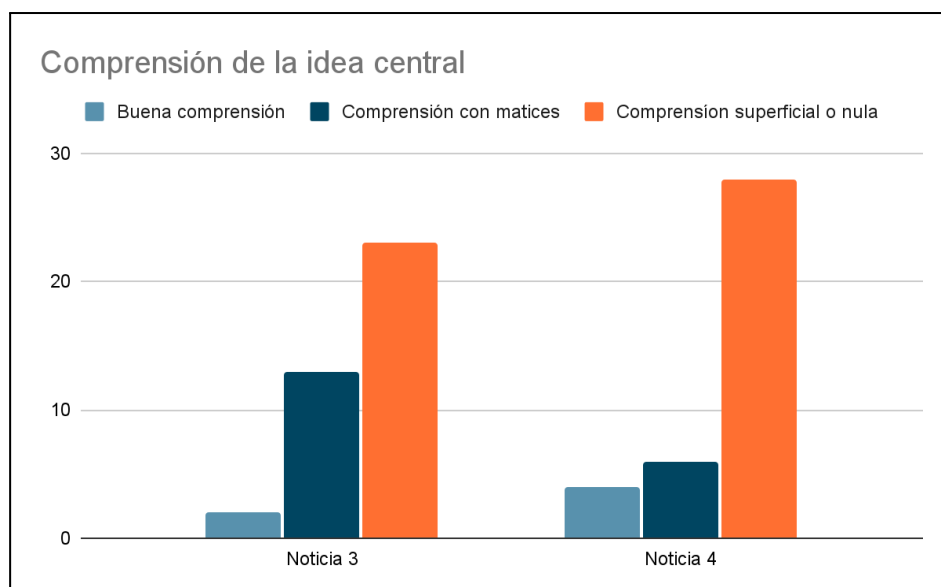
**Figura 9.** Emociones suscitadas por la Noticia 2.



## 5.2 Resultados del postest, diferencias entre noticia 3 y 4

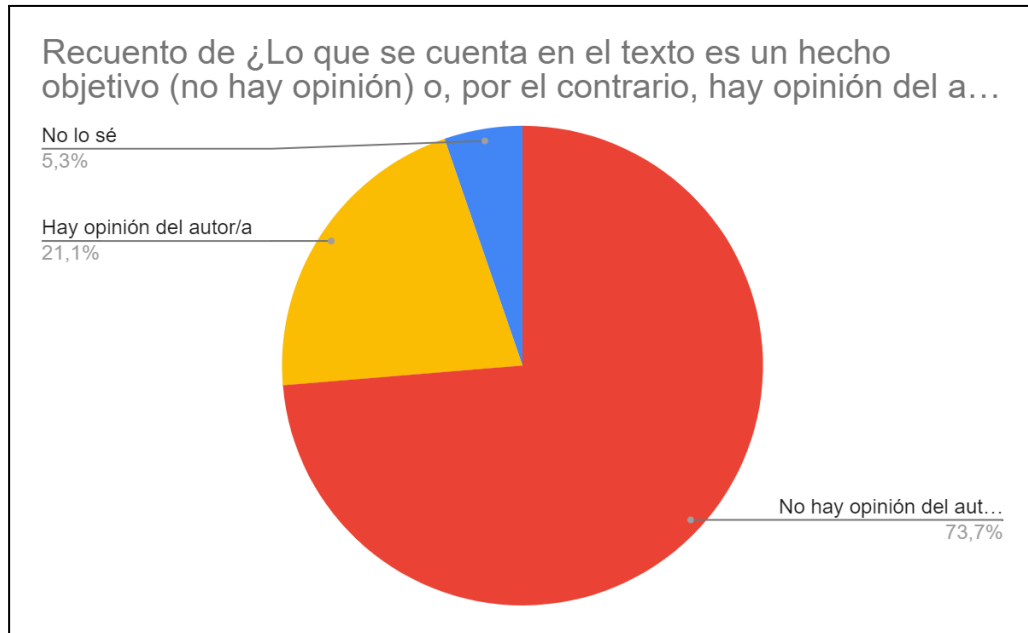
El primer texto del postest, monomodal, era una noticia del *Diario de Noticias* sobre una manifestación que tuvo lugar en Pamplona en el año 2017. El segundo texto era también una noticia, pero en formato de vídeo. Concretamente, era de los informativos de *Telecinco* sobre que el lanzamiento de un videojuego ha producido un debate sobre si los videojuegos son arte. A continuación se muestra el nivel de la comprensión de la idea central de los textos:

**Figura 10.** Comprensión de la idea central de los textos del postest



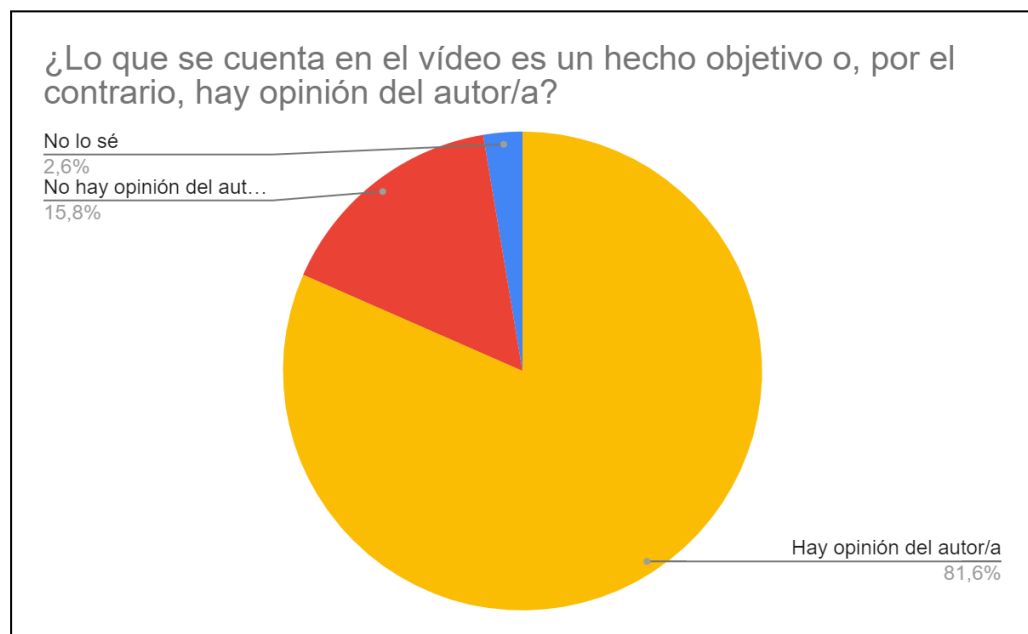
La respuesta a la pregunta de si hay opinión o no se puede ver en el siguiente gráfico. Una mayoría, el 73,7%, piensa que el texto es aséptico, mientras que el 21,1% advierte la falta de imparcialidad. Además, un 5,3% no supo qué responder.

**Figura 11.** Respuestas del alumnado sobre la subjetividad/objetividad de la Noticia 3



Los resultados de la misma pregunta pero sobre el otro texto, la noticia 4, son totalmente opuestos. Un 15,8% de los estudiantes pensó que no había opinión en la noticia, frente al 81,6% que sí lo consideró. Solo un 2,6% no supo responder con exactitud.

**Figura 12.** Respuestas del alumnado sobre la subjetividad/objetividad de la Noticia 4



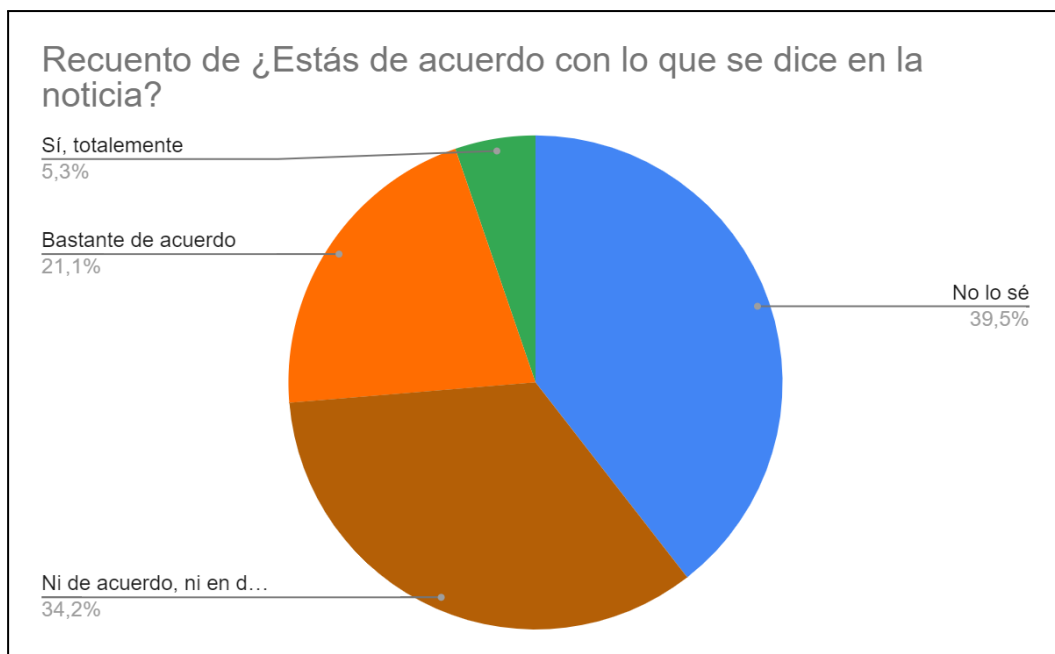
Respecto a la justificación a la respuesta de si hay opinión en la noticia 3, de ocho personas que afirmaron que la hay, cinco lo han sabido justificar, ya que detectaron matices en las expresiones “como excusa” e “ideología marcadamente ultra y extremista”. Las razones por las que han justificado que no hay opinión son que se narran hechos, tal y como han sucedido, y que el autor no incluye ninguna valoración.

Continuando con los razonamientos, en la noticia 4 los que respondieron que no hay opinión lo justifican diciendo que son los entrevistados quienes exponen su punto de vista, pero no lo hace el autor. Los motivos dados por los que piensan que hay subjetividad en el vídeo son:

- las declaraciones de los entrevistados, que son opiniones
- el uso de algunas expresiones, como “épico” o “más deseado”
- afirmar que el videojuego es arte

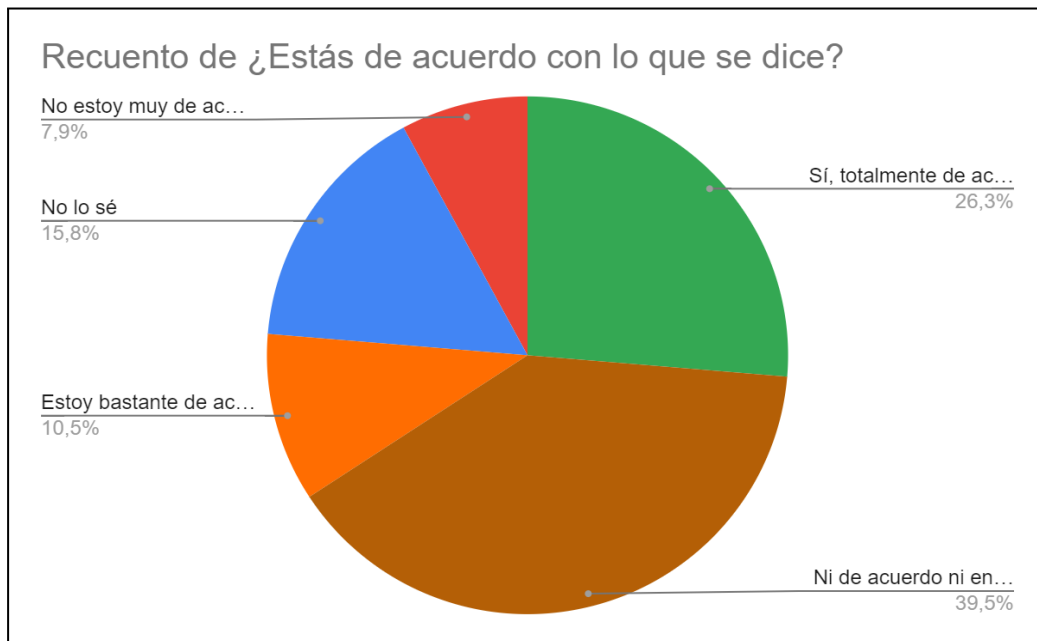
La mayoría del alumnado (39,5%) no supo mostrar cuán de acuerdo estaba con lo leído en la noticia 3. La opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (34,2%) precede a las opciones “bastante de acuerdo” (21,1%) y a “sí, totalmente” (5,3%).

**Figura 13.** Grado de suscripción en la noticia 3



En lo referido a la 4, la mitad de las respuestas (52,6%) muestran una absoluta conformidad con lo expuesto en el vídeo. Un 13,2% declaró estar bastante de acuerdo y un 7,9% estar algo de acuerdo. Para finalizar, un 26,3% no supo responder con exactitud (ver figura 7).

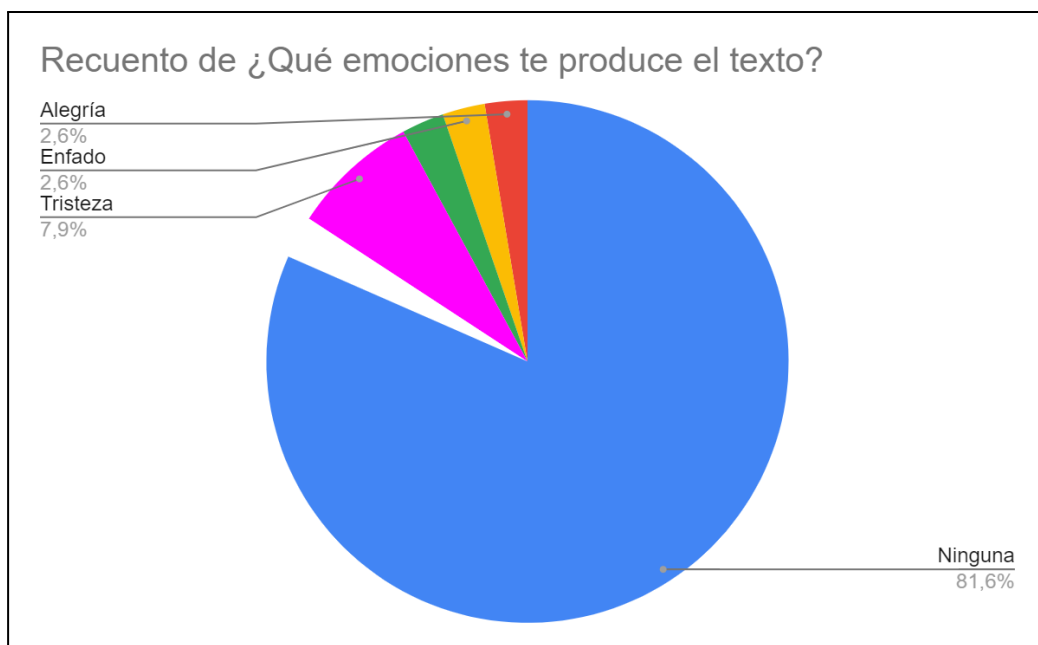
**Figura 14.** Grado de suscripción en la noticia 4



### Emociones

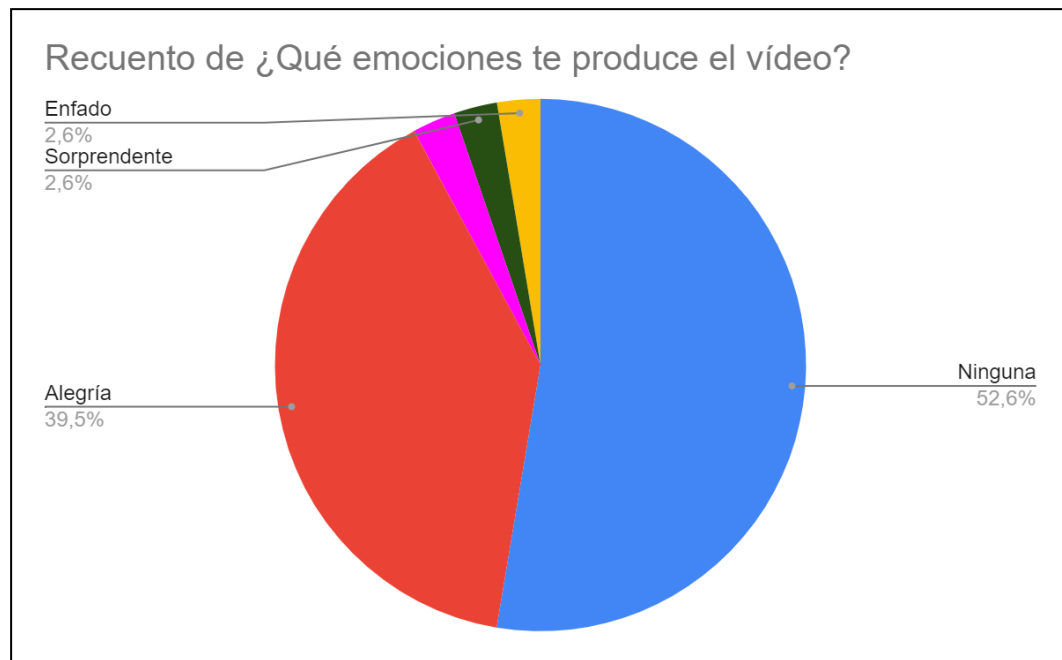
La noticia 3 no suscita ninguna emoción en un 81,6% de los encuestados. La tristeza es la que mayor representación tiene, un 7,9%, y la alegría, el enfado y el interés tienen una representación del 2,6% cada una.

**Figura 15.** Emociones suscitadas por la Noticia 3



En cuanto a la noticia 4, la opción más elegida vuelve a ser ninguna, con un 52,6%. Sin embargo, un 39,5% de los alumnos sintió alegría con esta noticia, y de nuevo emociones menos presentes (el enfado, la tristeza y la sorpresa) fueron elegidas por un 2,6% cada una.

**Figura 16.** Emociones suscitadas por la Noticia 4



## 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En general, la comprensión no es muy buena. En primer lugar, en muchos casos simplemente copian o parafrasean el titular. En segundo lugar, no tienen los suficientes conocimientos sobre el mundo. Por ejemplo, en esta respuesta, “una chica se inventa este idioma vascohablante fingiendo que 1 de cada 4 personas hablan el idioma euskera”, falla que no sabe quién es María Chivite, ni qué significa el término “vascohablante receptor”. En tercer lugar, no saben hacerlo bien, es decir, no tienen estrategias adecuadas.. Por ejemplo, muchos han respondido que la noticia 4 trata sobre el lanzamiento de un videojuego, cuando realmente lo que cuenta es que eso ha dado pie a un debate sobre si los videojuegos son arte. Si bien es cierto que la pregunta sobre la idea central del texto es una actividad básica, mediante la que solo se puede comprobar la comprensión superficial, puesto que solo se les pide que la capten, se diseñó una pregunta relacionada con la comprensión profunda, que requería conocimientos previos (Sánchez y García, 2014): ¿Estás de acuerdo?, con su correspondiente justificación. En las respuestas se puede ver una falta de comprensión, como se demuestra en los siguientes ejemplos:

- Noticia 1. Algo de acuerdo. “Porque me gusta que la gente hable euskera”.
- Noticia 3. Bastante de acuerdo. “No es justo que hagan cambios sin el permiso de la gente”.
- Noticia 4. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo. “Me parece bien hacer videojuegos y jugar, pero igual pasarían demasiado rato delante de una pantalla”.

Esta baja comprensión dificulta la lectura crítica, pues no se puede llegar a este nivel sin haber logrado antes una comprensión profunda en la que se realizan inferencias y se activan conocimientos previos. Por lo tanto, la comprensión profunda es esencial para la crítica, y sin la primera no se puede conseguir la segunda. Esta limitación ha afectado a los resultados de la investigación.

La pregunta acerca de si están de acuerdo o no con lo leído también deja patente otra conclusión ciertamente alarmante: que los chicos y chicas no se cuestionan lo que leen y se dejan influenciar, aspecto que se retomará con más profundidad más adelante.

En ambos textos del pretest la mayoría de los estudiantes no detectó subjetividad. Del 18,4% que declaró haberla detectado en la noticia 1, ninguno supo justificarlo con validez, y en el vídeo, aunque las justificaciones son algo más satisfactorias, no lo son en su totalidad. Por lo tanto, podemos deducir que advirtieron mejor el punto de vista del autor en el texto multimodal que en el monomodal, aunque sea porque realizan una abstracción de ese punto de vista y no saben responder con rigor.

Si comparamos estos resultados con los del postest, a primera vista parece que en el caso de los textos monomodales han empeorado y que en el de los multimodales, en cambio, ha mejorado. De hecho, desde una perspectiva cuantitativa esto queda más que patente, pero desde una más cualitativa, el resultado no es tan negativo. La razón de tal afirmación es que, pese a que los porcentajes no son buenos, en el postest hubo cinco discentes que justificaron exitosamente la subjetividad de la noticia 3. Asimismo, en la noticia 4, que tiene porcentajes más favorables, también mejoraron las justificaciones, como se puede ver en la siguiente tabla de resultados:

**Tabla 3.** Cantidad y tipo de las justificaciones de los alumnos

	<b>Noticia 1</b> Monomodal		<b>Noticia 2</b> Multimodal			
<b>P R E T E S T</b>	No detectan nada	Elemento Lingüístico	No detectan nada	Elemento Lingüístico	Elemento multimodal	Opiniones de entrevistados
	38	0	27	0	0	11
	<b>Noticia 3</b> Monomodal		<b>Noticia 4</b> Multimodal			
<b>P O S T E S T</b>	No detectan nada	Elemento Lingüístico	No detectan nada	Elemento Lingüístico	Elemento multimodal	Opiniones de entrevistados
	33	5	20	8	0	10

Cualitativamente, sí que se puede apreciar una mejoría, hecho más notorio en el texto multimodal, y cuya posible causa es el tema de las noticias (recordemos que la noticia 3 trataba sobre una manifestación y la 4 sobre el debate producido por el lanzamiento de un videojuego). Sánchez y García aseguran que, frente a un texto cuyo tema no es cercano, algo que sucede a menudo en la vida académica, “hay que adoptar un procesamiento autorregulado, por el cual uno interviene consciente y deliberadamente para recabar todo conocimiento pertinente de la memoria y establecer conexiones entre las ideas” (2014, p. 93). Esto requiere un esfuerzo para el alumnado, el cual se incrementa en la lectura, puesto que es un proceso más activo que el visionado de un vídeo. Aun así, cinco estudiantes han conseguido esa autorregulación, al haber detectado elementos lingüísticos que revelaban el punto de vista del autor, lo cual les ha ayudado a la comprensión del texto, a pesar de que el tema les fuese poco cercano.

Otro dato que destaca es que no se ha conseguido que los discentes reflexionen sobre los distintos modos que componen un texto multimodal. Parece, más bien, que captan el todo e intentan comprenderlo sin realizar una deconstrucción de lo que aporta cada modo



(música, imágenes, colores, gestos...). Por tanto, la recepción de la relación intersemiótica, que frecuentemente presenta la ideología más patente en los modos no verbales, se realiza de una forma poco analítica o crítica. Sirva como ejemplo la música emotiva del vídeo de Maradona. Trabajar estas relaciones y el “ensamble” entre modos, especialmente entre lo verbal (modo lengua hablada y modo lengua escrita) y los demás, requiere más tiempo de intervención y pedagogías específicas, como la de Kalantzis et al. (2020), en las que se analice el diseño de los textos (Krees, 2010).

Por otra parte, muchos consideran que la opinión de los entrevistados no refleja, de ningún modo, la del autor. Parece que en general sí que distinguen entre hechos y opiniones, pero no son conscientes de que las fuentes que se usan y las declaraciones que aparecen pueden influir en la creación de opinión en el receptor (Álvarez et al., 2005; González, 2017).

Anteriormente se ha alertado sobre que muchos de los alumnos mostraban, en mayor o menor medida, estar de acuerdo con lo que decían los textos, aunque la comprensión superficial no fuese buena y aunque no detectasen ningún sesgo en el discurso.

Esto sucede especialmente en el pretest, donde muchos aseguraban estar totalmente de acuerdo (un 21,1% en la noticia 1 y un 52,6% en la 2). Muy pocos, solo un 7,9% en la noticia 1, mostraron recelo o fueron más prudentes. Dentro de ese grupo, las razones de su respuesta son que no conocen el tema o que no se fían del texto, como hace este alumno: “Porque no me gusta confiar al 100% en una sola fuente y aún menos en un periodista/periódico que desconozco”. El vídeo, que tiene un tono muy emotivo, parece que cala más en los alumnos, puesto que nadie mostró prudencia a la hora de decir si estaban de acuerdo o no. Puede que esto suceda meramente por esa emotividad que se expresa en la música, los colores, los planos o los rótulos; o puede ser que se deba al tema y a la falta de contexto, o a la combinación de todo ello. Sea como fuere, las emociones suscitadas parece que juegan un papel importante en la lectura crítica y en la suscripción o no del punto de vista del emisor. Casi la mitad del estudiantado, el 47,4%, no sintió ninguna emoción al leer la noticia 1, mientras que ese porcentaje se redujo al 34,2% en la 2. Esto indica que lo que se siente influye en la lectura crítica, al menos en un primer momento de aceptación o rechazo, y, sobre todo, si no hay un proceso analítico más profundo. Las propuestas didácticas, por tanto, deberán incorporar en sus análisis este componente emocional (Mills, Unsworth, y Stone, 2019).

En los resultados del postest, después de haber realizado la intervención, se puede observar un cambio en la tendencia general: el porcentaje de alumnos que muestran equidistancia crece en ambos textos; se eleva al 34,2% en el monomodal y al 39,5% en el multimodal, frente al 7,9% que solo se encontraba en la noticia 1 del pretest. Se podría deducir de aquí que, tras haber visto que a menudo lo que cuentan los medios no es inocente, y que puede haber distintas posiciones y que es necesario contrastar fuentes, más aún cuando se aprecia opinión en el texto, los alumnos son más prudentes a la hora de aceptar y suscribir el discurso.

Respecto a los resultados de las prácticas realizadas en la intervención didáctica, se puede afirmar, en general, que el alumnado de 1º de la ESO, con una suficiente instrucción, es capaz de detectar la subjetividad y hacer una comprensión más profunda y crítica de lo leído.

Por ejemplo, se utilizó la misma noticia 1 del pretest para hacer el siguiente ejercicio, el que se les pedía que subrayasen aquellas palabras que hicieran que la noticia perdiese objetividad. Veamos dos ejemplos de alumnos de distintas clases.

**Figura 17. Ejercicio del alumno X**

### **Chivite se **inventa** el término "vascohablante receptor" para **fingir** que 1 de cada 4 navarros habla euskera**

El Gobierno de Navarra cuenta a las personas que "saben algo de euskera, aunque no lleguen a hablarlo bien" para **inventar** un **falso relato** lingüístico.

Redacción 10 de marzo, 2023

El Gobierno de María Chivite ha vuelto a **tergiversar** una vez más los datos sobre el número de personas que hablan euskera en Navarra para componer un panorama lingüístico **irreal** a su **antojo**.

Como es habitual, han empleado la VII Encuesta Sociolingüística elaborada por el propio Ejecutivo como base de sus **argumentaciones** de que "1 de cada 4 personas en Navarra sabe euskera".

Unos datos que se han obtenido de manera **sesgada** y que **no responden en absoluto** a la realidad y para lo cual han recurrido al término 'vascohablante receptor'.

(...)

Figura 18. Ejercicio del alumno Y

**Chivite se inventa el término "vascohablante receptor" para fingir que 1 de cada 4 navarros habla euskera**

El Gobierno de Navarra cuenta a las personas que "saben algo de euskera, aunque no lleguen a hablarlo bien" para inventar un falso relato lingüístico.

Redacción 10 de marzo, 2023

El Gobierno de María Chivite ha vuelto a tergiversar una vez más los datos sobre el número de personas que hablan euskera en Navarra para componer un panorama lingüístico irreal a su antojo.

Como es habitual, han empleado la VII Encuesta Sociolingüística elaborada por el propio Ejecutivo como base de sus argumentaciones de que "1 de cada 4 personas en Navarra sabe euskera".

Unos datos que se han obtenido de manera sesgada y que no responden en absoluto a la realidad y para lo cual han recurrido al término 'vascohablante receptor'.

(...)

Se aprecia que el alumnado a esta edad es capaz de detectar elementos modalizadores de valorización en el texto, aunque no sepa darles nombre. La estrategia de apoyo (el subrayado del texto) les permite reconstruir un significado más profundo, en el que constatan la subjetividad en la noticia, la intención y la ideología del autor / medio. Solo entonces podrán aceptarla o rechazarla, adherirse o no a lo que expresa, alcanzando una lectura crítica como punto de partida para emitir sus juicios y opiniones.

Trabajar este tipo de prácticas transformadoras con textos reales, y con procedimientos y estrategias concretos adaptados a la edad, debería incorporarse en la dinámica de las clases. No basta con el trabajo formal de conocimiento de los géneros.

La falta de tiempo impidió una aproximación más profunda a las noticias multimodales, que solamente incluyó la fase analítica, pero no una de experimentación más autónoma por parte del alumnado.

De cualquier forma, a pesar de su brevedad, la intervención didáctica evidenció la pertinencia y necesidad de este tipo de prácticas competenciales.

Tras el análisis de estos resultados, podríamos decir que la hipótesis formulada no se cumple: los datos cuantitativos parecen indicar que los alumnos detectan mejor las marcas de subjetividad en los textos multimodales que en los textos monomodales.

Sin embargo, un análisis más detallado de corte cualitativo nos sitúa quizás en un estadio previo: el alumnado no está acostumbrado a ser crítico con ningún tipo de texto. Que hayan obtenido mejores resultados en los multimodales se puede explicar por el hecho de la temática de los textos (más familiares o no), toda vez que la comprensión de los textos multimodales no incluyó una deconstrucción analítica de los modos ni una valoración crítica del diseño, que se valoró intuitivamente como un todo.

En resumen, los resultados muestran, ante todo, una alarmante carencia competencial en la lectura crítica.

## CONCLUSIONES

Ha quedado patente la necesidad de trabajar la literacidad crítica en distintas etapas educativas, puesto que los alumnos tienen serias carencias a la hora de detectar la ideología de un texto y reflexionar sobre la fiabilidad de lo leído; del mismo modo, tienden a suscribir el punto de vista del emisor del texto, algo que sucede especialmente cuando se conjuntan distintos modos, como en un vídeo. Si bien es cierto que, en general, el alumnado más joven que cursa la secundaria no muestra, en general, un gran compromiso con lo social y carece de conocimientos del mundo que pueden ser significativos a la hora de comprender un texto a un nivel profundo y crítico, esto no significa que no se pueda trabajar con la ideología de los textos, aunque se debe hacer adaptándolo al nivel y a las circunstancias.

En ese sentido, hacer que los estudiantes reparen en el lenguaje, que es el medio por el que describimos la realidad, resulta productivo, porque mediante esta disciplina se les dota de herramientas y conocimientos que ayudan tanto a la comprensión profunda como a la crítica. Es decir, el análisis crítico del discurso resulta útil en nuestro cometido. Sin embargo, el análisis no se puede quedar en lo puramente lingüístico, se deben tener en cuenta otros aspectos, entre ellos los modos que componen un texto, el complejo entramado semiótico dirigido a la construcción del significado.

En cuanto a los textos con los que se ha de trabajar, en este nivel la prensa deportiva es ideal por la cercanía con el alumnado y porque se caracteriza por su expresividad, lo que hace que sea más sencillo el análisis del discurso. No obstante, también es importante introducir textos menos cercanos, para que la visión de que los textos presentan ideología no se quede solo en la prensa deportiva. En nuestro caso, se ha trabajado especialmente la noticia, pero se pueden, y se deben, tratar distintos géneros, un artículo de Wikipedia, un video de youtube, un hilo de Twitter, y un largo etcétera. El hecho de haber trabajado las noticias ha supuesto un acercamiento del alumnado a la prensa, pero lo aprendido se espera que sea extrapolable a cualquier otro texto, como los que se acaban de nombrar, pues el objetivo principal era esa introducción a la literacidad crítica. Independientemente del género, se debe trabajar también el análisis multimodal, dada la importancia de estos textos en los tiempos que corren, hecho que queda reflejado en el currículo escolar.

Respecto a la consecución de los objetivos didácticos de este TFM, se han alcanzado de forma parcial. En el caso del texto monomodal, sí que es cierto que ha habido una pequeña mejora en cuanto a la capacidad de captar la subjetividad, pero esta ha sido más bien cualitativa, pues solo cinco de treinta y ocho alumnos mostraron resultados positivos. En el caso del texto multimodal, en cambio, sí que se ha producido una mejora considerable, tanto cualitativamente como cuantitativamente. Ha aumentado el porcentaje de discentes que captaron el punto de vista del autor, y ha aumentado también la capacidad de justificar esa respuesta.

Sin embargo, a pesar de estas ligeras mejoras, los resultados globales evidencian la urgencia de educar en la literacidad crítica tanto con textos monomodales como multimodales. De no hacerlo, el alumnado, y la sociedad en su conjunto, quedará desprotegida ante cualquier intento de manipulación. Ya se ha dicho que los medios de comunicación están supeditados a instituciones de poder político y económico, y pueden orientar o dirigir la opinión pública de distintas maneras. No solo los medios, hoy en día cualquiera puede emitir un mensaje que llegue y repercuta en una gran cantidad de receptores. También estamos sobreexpuestos a una cantidad ingente de publicidad, del tipo que sea. Por lo tanto, hay que discernir entre la calidad y la basura, la opinión y los hechos, lo que se cuenta (o no) y la intención. Enseñar a ser críticos es, en suma, una labor compleja, pero necesaria para el sustento de la democracia y para promover la transformación social.

Otro aspecto que no se ha conseguido totalmente (el tiempo de intervención era muy limitado) es hacerles reparar en los modos y en la “gramática” de los medios, como los planos, colores o la música. Parece que siguen asimilando intuitiva y acríticamente el conjunto, sin atender a la complejidad semiótica, cómo se crea y qué transmite. Es cierto que la mejora más notable se ha dado en la lectura crítica de este tipo de textos, como se acaba de expresar, pero no ha afectado a la mayoría del alumnado. Aunque se puede esgrimir que se ha contado con muy poco tiempo, los resultados ponen de manifiesto una carencia en la competencia lectora del alumnado y, por consiguiente, la necesidad de desarrollar pedagogías que aborden sistemáticamente estas multialfabetizaciones.

Esta necesidad, tal como señalan algunos autores como López (2022), también involucra a los docentes, que debemos reconocer la importancia de la multimodalidad y formarnos en ella, para poder ser capaces de analizar los “nuevos” textos, que presentan características y exigencias interpretativas diferentes.

Por ello, como línea abierta y como aspecto de mejora de mi trabajo a futuro, me gustaría concluir proponiendo un esquema de intervención basado en la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples y sin limitaciones temporales.

Kalantzis, Cope y Zapata (2020) realizan una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje mediante el diseño, basada en el género, entendido como la relación entre el propósito social y la estructura del texto o del artefacto multimodal. En nuestro caso, la noticia tanto en formato monomodal como multimodal.

La propuesta (Kalantzis, Cope y Zapata, 2020) pasa por cinco etapas y recoge actividades propuestas por Hyland (2014, citado en Kalantzis et al., 2020) para cada una de ellas. Partiendo de esto, el esqueleto de nuestra propuesta es la siguiente:

1) Contexto de análisis: Comparación con otros textos reales, especialmente periodísticos. Comparación de noticias monomodales y multimodales.

2) Deconstrucción de un texto o artefacto modelo: preguntas de comprensión e interpretación y análisis crítico. Para esta labor se consideran útiles las pistas dadas por Romano (2018). Se trabajarán aspectos de diseño multimodal (modos, relaciones intersemióticas, etc.) y aspectos de modalización lingüística.

3) Construcción conjunta: redactar por parejas en Google Docs una noticia usando vídeos de *No comment* de Euronews. Son vídeos breves sobre sucesos, pero sin texto o voz en *off*. Plantear simulaciones. objetividad vs. subjetividad; variaciones de creencias e ideologías, etc.

4) Construcción autónoma: Reescribir un texto para lograr otro objetivo. Leer informaciones que son objetivas y, en grupos de tres o cuatro, introducir los elementos de lenguaje necesarios para conseguir que dejen de serlo, es decir, para que se refleje cierta opinión sobre el tema. Este es un ejercicio que se diseñó, pero que no se puso en práctica por cuestiones de tiempo. O el ejercicio inverso: transformar textos para evitar las marcas de subjetividad.

5) Comparación de los textos o artefactos: Habría sido muy significativo incluir una actividad de creación en la que los estudiantes tuviesen que diseñar y producir un texto atendiendo a lo aprendido durante la secuencia. Transformar textos para difundirlos a través de medios diferentes, del periódico digital al telediario.

## REFERENCIAS

- Álvarez, A., Núñez, R., y Del Teso, E. (2005). *Leer en español*. Ediciones Nobel : Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez, G., María Íñigo, I., López, V., y Rivas, M. del M. (2003). *Comunicación y discurso*. Mergablum. Edición y Comunicación.
- Baldry, A., y Thibault, P. J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis*. Equinox Pub.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2019). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3ª). Ariel.
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 20-37. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. <https://bit.ly/42HdDr5>
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red* (Primera edición). Editorial Anagrama.
- Cassany, D., y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Cassany, D., Cortiñas, S., Hernández, C., y Sala, J. (2008). Leer la ideología: La realidad y el deseo. *Temps d'Educació*, 34, 11-28. <https://bit.ly/3JhrOMH>



Castellví, J. (2019). *Las literacidades críticas de la era digital. Formar docentes críticos y transformadores*. En M. J. Barroso Hortas, A. Dias D´Almeida, N. De Alba Fernández (Ediciones Escola Superior de Educação), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 431-438). Portugal. <https://bit.ly/43TQLpG>

Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 23-40. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2941559.pdf>

Delgado, H. E., Estrada, M. M., Rojas, A. B., Cárdenas, N., y Cangalaya, L. M. (2022). El rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana. *Investigación Valdizana*, 16(3), 151-159. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1509>

Eizaguirre Comendador, M. (2019). *Información y Televisión: La llamada «pena de Telediario»* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=248318>

Flores Solano, C. (2020). Competencias semióticas para la alfabetización multimodal en la asignatura de español de secundaria en Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 162-185. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3037>

García Dussán, E. (2015). Algunas reflexiones pedagógicas sobre la comprensión de textos multimodales. *RECIAL: Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Áreas Letras*, 6(8). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5293849>

- García, M. Á., Polanco Martínez, F., y Yúfera Gómez, I. (2015). Mecanismos multimodales de focalización de la información en la prensa digital del campo científico y jurídico: La negrita. *Estudios de Lingüística*, 29, 127-127. <https://doi.org/10.14198/ELUA2015.29.06>
- González, G. M. (2017). *Los totales como recurso narrativo del relato audiovisual en los programas informativos. Análisis de los telediarios de TVE* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127672>
- González, J. (2013). Alfabetización multimodal: Usos y posibilidades. *Campo abierto: Revista de educación*, 32(1), 91-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4952178>
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: Una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Jewitt, C., Bezemer, J., y O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- Jiménez, E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectoras. *Lenguaje y textos*, 41, 19-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5343260>
- Jiménez, E. del P. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: Qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65-74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>

- Kalantzis, M., Cope, B., y Zapata, G. C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Octaedro.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- López, Z. (2022). Una propuesta multimodal para la lectura de textos digitales en el contexto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura en Enseñanza Secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1(17), 21-39. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14475>
- Mills, K. A., y Unsworth, L. (2017). Multimodal Literacy. En K. A. Mills y L. Unsworth, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. [https://www.researchgate.net/publication/322950599\\_Multimodal\\_literacy](https://www.researchgate.net/publication/322950599_Multimodal_literacy)
- Mills, K., Unsworth, L., y Stone. B.. (2019). *Developing the Multimodal Language of Emotions of Low SES Primary Students*. Australian Catholic University.
- Montes, M. E., y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178. <https://bit.ly/3X9wABE>
- OCDE (2018) *Marco teórico de lectura PISA 2018*. <https://bit.ly/3XdDu91>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683544>

Pérez, R., González, A., y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. UNED.

Romano, M. B. (2018). Aportes teóricos para el tratamiento del discurso mediático en la educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 131-151.  
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8125>

Sánchez, E., y García, H. (2014). Comprensión de textos: Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula: revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 83-103. <https://doi.org/10.14201/12563>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: “Profe, las bolsas de plástico no son medusas”. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.4>

Van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso: Comprensión estructura y producción de la información*. Ed. Paidós.

Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso: Una introducción multidisciplinaria*. Ed. Ariel.

Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42, 139-160.  
<https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>

Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA*. Graó.

## ANEXOS

### ANEXO I: Pretest

#### Noticia 1

## **Chivite se inventa el término "vascohablante receptor" para fingir que 1 de cada 4 navarros habla euskera**

El Gobierno de Navarra cuenta a las personas que "saben algo de euskera, aunque no llego a hablarlo bien" para inventar un falso relato lingüístico.

Redacción 10 de marzo, 2023

El Gobierno de María Chivite ha vuelto a tergiversar una vez más los datos sobre el número de personas que hablan euskera en Navarra para componer un panorama lingüístico irreal a su antojo.

Como es habitual, han empleado la VII Encuesta Sociolingüística elaborada por el propio Ejecutivo como base de sus argumentaciones de que "1 de cada 4 personas en Navarra sabe euskera".

Unos datos que se han obtenido de manera sesgada y que no responden en absoluto a la realidad y para lo cual han recurrido al término 'vascohablante receptor'.

Así, desde el Gobierno de Navarra a través de su consejera de Geroa Bai Ana Olo suman el dato oficial del número de navarros que saben euskera (14% o uno de cada siete personas) al de 'vascohablante receptor', en sus propias palabras "sabe algo de euskera, aunque no llegue a hablarlo bien", con el objetivo de poder decir que 1 de cada 4 personas en Navarra sabe euskera aunque no sea cierto.

En el resto del estudio, señalan también que casi un 40% de los jóvenes de Navarra tienen conocimientos de euskera, cifra también muy lejana a la realidad.

En la jornada celebrada en el Palacio del Condestable de Pamplona para presentar los datos del estudio, Euskarabidea ha propuesto "una reflexión sobre la importancia de los datos demolingüísticos". Por su parte, la consejera Olo ha destacado en su discurso de apertura que el objetivo de la jornada ha sido presentar la situación actual del euskera en Navarra, así como mostrar la evolución de la lengua en las últimas décadas.

Ana Olo ha subrayado dos ideas principales. Por un lado, la "importancia de la colaboración entre entidades públicas en la recogida de datos sobre la lengua en todo el territorio donde ésta se habla". Precisamente, los datos presentados son fruto de esa colaboración entre entidades públicas, Gobierno de Navarra, Gobierno Vasco y Euskararen erakunde publikoa - Office public de la langue basque.

Por otro lado, Ollo ha destacado "la importancia de los datos, ya que para medir el impacto social de la política lingüística pública es necesario recoger datos demolingüísticos de forma sistemática y generar indicadores adecuados". Además, la realización periódica de estudios sociolingüísticos "es un mandato" de la Ley Foral del Euskera. La consejera ha informado que los datos demolingüísticos se pondrán a disposición de la ciudadanía.

- ¿Sobre qué habla el texto? Resúmelo brevemente.
- ¿Sabías algo sobre el tema?
- ¿Qué tipo de persona crees que lee este periódico? (se puede elegir más de una opción)
- Lo que se cuenta en el texto es un hecho objetivo (no hay opinión) o, por el contrario, hay opinión del autor/a?
  - No hay opinión del autor/a
  - Hay opinión del autor/a
  - No lo sé
- ¿Por qué?
- ¿Estás de acuerdo con lo que se dice en la noticia?
  - Sí, totalmente
  - Bastante de acuerdo
  - Algo de acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - No estoy muy de acuerdo
  - No estoy de acuerdo
  - No lo sé
- ¿Por qué?
- ¿Qué emociones te produce el texto?
- ¿Por qué?

## Noticia 2

Muere Maradona: el mundo llora la muerte del Diez

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=GcwJ2SX2E5M>

- ¿Sobre qué habla el vídeo? Resúmelo brevemente.
- ¿Conocías a Maradona antes de ver el vídeo? Si la respuesta es sí, ¿qué sabías sobre él?
- ¿Qué tipo de persona crees que lee este periódico? (se puede elegir más de una opción)
- Lo que se cuenta en el vídeo es un hecho objetivo (no hay opinión) o, por el contrario, hay opinión del autor/a?
  - No hay opinión del autor/a
  - Hay opinión del autor/a
  - No lo sé
- ¿Por qué?
- ¿Estás de acuerdo con lo que se dice en la noticia?
  - Sí, totalmente
  - Bastante de acuerdo
  - Algo de acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - No estoy muy de acuerdo
  - No estoy de acuerdo
  - No lo sé
- ¿Por qué?
- ¿Qué emociones te produce el vídeo?
- ¿Por qué?
- ¿Qué códigos (el texto escrito, por ejemplo, es un código) hay en el vídeo?

## ANEXO II: posttest

### Noticia 3

#### **La derecha moviliza a miles de personas en Pamplona en una manifestación contra el cambio**

Multitudinaria protesta contra el Gobierno foral y el nuevo tiempo por las calles de la capital, con la bandera de Navarra como 'excusa'

D.N.  
03/06/2017

PAMPLONA. Entre 22.000 y 25.000 personas, según los organizadores, 23.000, según la Delegación y 15.000, según Policía Municipal, han salido este sábado a la calle bajo un cielo gris en Pamplona movilizados por UPN y grupos afines para protestar contra el Gobierno foral del cambio con la bandera de Navarra como excusa.

Una convocatoria a la que se han adherido múltiples y pintorescas organizaciones minoritarias, algunas de ideología marcadamente ultra y extremista, y que se ha llevado a cabo con un llamamiento expreso a esconder cualquier simbología franquista y, a poder ser, también sin enseñas españolas, algo que no han conseguido. “La protagonista debe ser la bandera navarra”, había pedido la organización.

*(La noticia continúa, lo que has leído es el principio)*

- ¿Sobre qué habla el texto? Resúmelo brevemente.
- ¿Sabías algo sobre el tema?
- ¿Qué tipo de persona crees que lee este periódico? (se puede elegir más de una opción)
- Lo que se cuenta en el texto es un hecho objetivo (no hay opinión) o, por el contrario, hay opinión del autor/a?
  - No hay opinión del autor/a
  - Hay opinión del autor/a
  - No lo sé



- ¿Por qué?
- ¿Estás de acuerdo con lo que se dice en la noticia?
  - Sí, totalmente
  - Bastante de acuerdo
  - Algo de acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - No estoy muy de acuerdo
  - No estoy de acuerdo
  - No lo sé
- ¿Por qué?
- ¿Qué emociones te produce el texto?
- ¿Por qué?

#### **Noticia 4**

Informativos Telecinco del 27/04/2023. Minutos 34:41-36:05

Enlace:

[https://www.telecinco.es/noticias/a-la-carta/20230427/informativos-telecinco-edicion-mediiodi-a-jueves\\_18\\_09377972.html](https://www.telecinco.es/noticias/a-la-carta/20230427/informativos-telecinco-edicion-mediiodi-a-jueves_18_09377972.html)

- ¿Sobre qué habla el vídeo? Resúmelo brevemente.
- ¿Sabes cuáles son las siete artes?
- ¿Qué tipo de persona crees que lee este periódico? (se puede elegir más de una opción)
- Lo que se cuenta en el vídeo es un hecho objetivo (no hay opinión) o, por el contrario, hay opinión del autor/a?
  - No hay opinión del autor/a
  - Hay opinión del autor/a
  - No lo sé

- ¿Por qué?
- ¿Estás de acuerdo con lo que se dice en la noticia?
  - Sí, totalmente
  - Bastante de acuerdo
  - Algo de acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - No estoy muy de acuerdo
  - No estoy de acuerdo
  - No lo sé
- ¿Por qué?
- ¿Qué emociones te produce el vídeo?
- ¿Por qué?
- ¿Qué códigos (el texto escrito, por ejemplo, es un código) hay en el vídeo?

### ANEXO III: Intervención didáctica



# La noticia



2022/2023

## ¿Qué es la noticia?

- Actualidad
- Objetividad
- Claridad y concisión
- Organización de la información



2

## ESTRUCTURA DE UNA NOTICIA



3

## Localizan a un padre y a sus dos hijos que se habían desorientado en la foz de Arbayún

- Información más importante
- Información menos importante o detalles

<https://www.noticiasdenavarra.com/sucesos/2023/04/09/localizan-padre-hijos-habian-desorientado-6665153.html>

4

## Los titulares

- **Despiertan el interés** del lector por la noticia.
- **Anuncian y resumen** la información incluida en la noticia.
- **Poseen sentido propio**, pueden ser leídas de forma independiente porque ofrecen en sí mismos los aspectos esenciales de la noticia.



5

---

## ¿Son las noticias objetivas?



- En muchas ocasiones la objetividad se pierde porque el periodista deja ver su punto de vista al redactar la noticia.

6

---

---

## HECHOS VS. OPINIONES

- Los sábados son mejores que los lunes
- Las plantas son seres vivos
- El Sol es una fuente de energía
- En agosto hace calor
- Fumar perjudica a la salud
- Las Matemáticas son más importantes que la Historia

7

---

- 
- Los sábados son mejores que los lunes **OPINIÓN**
  - Las plantas son seres vivos **HECHO**
  - El Sol es una fuente de energía **HECHO**
  - En agosto hace calor **OPINIÓN**
  - Fumar perjudica a la salud **HECHO**
  - Las Matemáticas son más importantes que la Historia **OPINIÓN**

8

---

---

**TITULAR 1:**

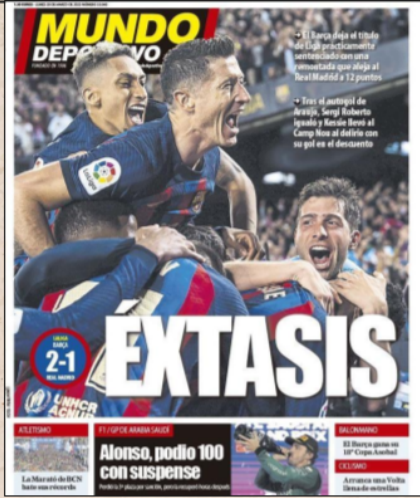
Chivite se inventa el término "vascohablante receptor" para fingir que 1 de cada 4 navarros habla euskera

**TITULAR 2:**

Una de cada cuatro personas residentes en Navarra hablan o entienden euskera

9

---



10



2022



11

# COMO AVIONES



12

La imagen es de Canbalace

Que las mujeres solo representemos el 23% de las matriculas en titulaciones técnicas no es por falta de vocación. Es el resultado de una educación basada en estereotipos que nos limitan.

8 de marzo,  
Día Internacional de las Mujeres



**EMAKUMEAK GORA**

emakumeakgora.eus

13





## LOS PLANOS

- Plano contrapicado: Sirve para alabar, elogiar. Transmite seguridad, poder, grandeza...
- Plano picado: transmite indefensión, inferioridad, pero también simpatía o incluso distancia

<https://www.youtube.com/watch?v=sXXvj4NU790>



## En conclusión

- En un texto, sea escrito, oral o audiovisual, no solo se usa el lenguaje para transmitir información.
- Las imágenes, las posturas, los planos, la música, los colores, el tono de la voz... nos proporcionan un significado

<https://www.youtube.com/watch?v=zZH0ISCM0xY>

## TEORÍA.

### ‘Procedimientos para hacer menos objetivas las noticias’

Vamos a conocer algunos procedimientos que sirven para hacer que las noticias sean menos objetivas y que debemos conocer para tratar de evitarlos en nuestras noticias.

1- Poca precisión a la hora de transmitir la información

- **A la hora del suceso la discoteca estaba llena gente**
- **A la hora del suceso en la discoteca, que tenía capacidad para 130 personas, había 300 jóvenes.**

2- Uso de expresiones demasiado vulgares o demasiado familiares

- **Desaparecen de una tienda de alimentación cien lotes de navidad.**
- **Chorizan de una tienda productos de navidad.**

3- Uso de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos...) con matices (connotaciones) positivas o negativas

- **El Real Madrid ganó ayer al F.C. Barcelona.**
- **El Real Madrid dio ayer un baile al F.C. Barcelona.**

4- Determinados sufijos añaden valores subjetivos (illo, achón,)

- **Equipo.**
- **Equipillo.**

5- El uso de determinados adverbios muestran el punto de vista del autor

- **El experto montañero cayó por el barranco.**
- **El experto montañero, cayó por el barranco, incomprensiblemente.**

6- El uso de adjetivos es uno de los procedimientos más habituales para expresar la opinión del autor.

- **El concierto se celebró en el Navarra Arena.**
- **El esperado y multitudinario concierto se celebró en el Navarra Arena.**



## ACTIVIDAD Nº 1

# Localizan a un padre y a sus dos hijos que se habían desorientado en la foz de Arbayún

La madre les esperaba en el mirador de Iso y los bomberos acudieron para llevarles de regreso al punto de encuentro

Enrique Conde

PAMPLONA | 09-04-23



La familia localizada en Arbayún tras desorientarse.

Un padre de familia que se encontraba junto a sus dos hijos, menores de edad, realizando una ruta de senderismo por la foz de Arbayún y que se habían desorientado durante la senda, han sido localizados sin presentar problema alguno por los bomberos de Navascués en la tarde de este domingo.

La mujer y madre de los niños, que también se encontraba en las inmediaciones, en concreto en el mirador de Iso, alertó a las 14.55 horas ante la extrañeza de que su marido y sus hijos que habían emprendido una ruta de unos 5 kilómetros de recorrido no hubieran regresado al lugar indicado.

Por ello, la Sala del 112 de SOS Navarra activó a los bomberos de Navascués para que procedieran a la búsqueda de la familia que finalmente fue localizada al poco rato y a los que finalmente acompañaron por el camino adecuado hasta su vehículo.

- Después de leer la noticia, rellena la siguiente tabla:

¿Quién?	
¿Qué?	
¿Cuándo?	
¿Dónde?	
¿Por qué?	

### ACTIVIDAD N° 2

Buscad, por grupos, titulares que os hayan llamado la atención en cualquier periódico de hoy. Después, cread vuestros propios titulares.

### ACTIVIDAD N° 3

- Lee el fragmento de la siguiente noticia y, usando la ficha de la teoría, analiza dónde hay poca objetividad.

## **Chivite se inventa el término "vascohablante receptor" para fingir que 1 de cada 4 navarros habla euskera**

El Gobierno de Navarra cuenta a las personas que "saben algo de euskera, aunque no lleguen a hablarlo bien" para inventar un falso relato lingüístico.

Redacción 10 de marzo, 2023

El Gobierno de María Chivite ha vuelto a tergiversar una vez más los datos sobre el número de personas que hablan euskera en Navarra para componer un panorama lingüístico irreal a su antojo.

Como es habitual, han empleado la VII Encuesta Sociolingüística elaborada por el propio Ejecutivo como base de sus argumentaciones de que "1 de cada 4 personas en Navarra sabe euskera".

Unos datos que se han obtenido de manera sesgada y que no responden en absoluto a la realidad y para lo cual han recurrido al término 'vascohablante receptor'.

(...)

#### ACTIVIDAD N° 4

Por grupos, decidid si estas afirmaciones son hechos u opiniones:

- Los sábados son mejores que los lunes
- Las plantas son seres vivos
- El Sol es una fuente de energía
- En agosto hace calor
- Fumar perjudica a la salud
- Las Matemáticas son más importantes que la Historia

#### ACTIVIDAD N° 5

Vamos a volver a ver el vídeo de Maradona y, después, veremos otro

([https://www.youtube.com/watch?v=j4\\_5JveB4ms](https://www.youtube.com/watch?v=j4_5JveB4ms)) que también se hizo a raíz de su muerte.

Responded a estas preguntas en grupo:

- ¿Los dos vídeos hablan sobre lo mismo?
- ¿Qué ideas aparecen en uno que en el otro no?
- ¿Qué crees que transmite el primer vídeo? ¿Y el segundo?
- Además de lo que se dice, ¿hay algo que te llame la atención? Por ejemplo, usan una música parecida en ambos vídeos?

#### ACTIVIDAD N ° 6

Comparad estas tres portadas.

- ¿Creéis que son objetivas? Hay alguna que esté a favor de uno de los equipos?  
¿Por qué?
- Reparad a las imágenes. ¿Qué información creéis que aportan?
- La tercera portada es del mismo día que las dos primeras? ¿Por qué son tan diferentes?

## ACTIVIDAD N°7

Vamos a volver a ver el anuncio (<https://www.youtube.com/watch?v=sXXvj4NU790>), pero esta vez, intentad rellenar la siguiente tabla partiendo de lo que hemos visto hasta ahora.

¿Qué aparece?	Plano	Gesto	Música o sonido	Color	Texto	¿Qué impresiones o emociones me genera?