

Aprendizaje y actitudes: un ejemplo de las dificultades de comprensión de un texto argumentativo por adolescentes

Learning and attitudes: an example of difficulties in the comprehension of an argumentative text by adolescents

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1379>

Pamela Padilla Martínez*

Resumen

La comprensión de textos en un contexto escolar es un proceso concreto mediante el cual los estudiantes ponen a dialogar los materiales de lectura, los contextos (inmediatos y culturales), sus conocimientos previos y sus valores, por lo que lo consideramos un proceso esencialmente social. En ese sentido, suponemos que la integración de las múltiples informaciones que un adolescente requiere para lograr la comprensión, eventualmente puede generar conflictos obstruyan el proceso de comprensión. Este estudio presenta un ejemplo en el que la comprensión de un texto argumentativo se ve comprometida por la incompatibilidad de las actitudes de estudiantes de secundaria. Las herramientas teóricas utilizadas para abordar este problema educativo en su dimensión psicológica y lingüística, posicionan las actitudes implícitas en el centro, al tiempo que se apoyan en la lingüística textual y la pragmática. El instrumento para obtener los resultados fue la aplicación de una prueba de comprensión.

Palabras clave: texto argumentativo – comprensión de textos – actitudes – adolescentes – educación formal.

Abstract

Reading comprehension within a classroom context is a concrete process in which students put into dialogue the reading materials, the (immediate and cultural) settings, their previous knowledge and their values, so we consider it an essentially social process. In this sense, we assume that the integration of the multiple information that an adolescent need to achieve comprehension can eventually generate conflicts to the point of obstructing the comprehension process. This study presents an example in which the comprehension of an argumentative text is compromised by the incompatibility with the attitudes of lower secondary school students. The theoretical tools used to address this educational issue in its psychological and linguistic dimension put implicit attitudes in the center while relying on text linguistics and pragmatics. The instrument used to obtain the results was the application of a comprehension test.

Keywords: Argumentative text – text comprehension – attitudes – adolescents – formal learning.

* Doctora en Educación. Líneas de investigación: comprensión de la lectura, géneros textuales, adquisición tardía de la lengua y lingüística comparativa. Profesora de educación básica. Secretaría de Educación Pública. México. pamespm@gmail.com

Aprendizaje y actitudes: conflictos en la comprensión de textos por adolescentes

Comprender textos es un asunto de necesidad, de derecho y de no exclusión para los individuos (WLF, 2019), que debería estar garantizado por la escuela. Es un hecho que la enorme cantidad de información circulante, la multiplicidad de soportes textuales, así como la diversidad de propósitos y situaciones de lectura, sobre todo las autodidáctas, han modificado la forma en que los sujetos se acercan al texto y aprenden de él (Galindo, 2021).

Sin embargo, no hay duda de la importancia y vigencia que representa la lengua escrita para preservar, transmitir e incrementar nuestra cultura y conocimientos, incluso, hay evidencia a través técnicas de neuroimagen y de resonancia magnética funcional sobre las modificaciones que el manejo de la lengua escrita imprime en nuestro sustrato neuronal y en la densidad material cerebral (Cuetos, Domínguez, 2012: 143), por lo que la profundización en el entendimiento de la comprensión de textos en las dinámicas escolares internas en los salones de clase sigue siendo una prioridad. El presente trabajo se enfoca en la comprensión de textos para adquirir conocimientos, ya que es una función básica, operativa y vinculada directamente con los escenarios de la educación formal, particularmente en el nivel de educación secundaria.

En un escenario ideal, debería existir una armonía entre la información que un sujeto adquiere en el seno familiar, el medio social, los medios de comunicación y el contenido de los textos escolares, de tal manera que los procesos de comprensión de textos en la educación formal garanticen la comprensión de los estudiantes del mundo social y natural. Sin embargo, por las críticas constantes de académicos y profesores acerca del desfase en el sistema educativo (Padilla, 2022), así como por la incorporación de conceptos como “aprendizaje situado” y “aprendizaje significativo” (SEP, 2017a), sabemos que no hay tal armonía. Por ello, consideramos que vale la pena investigar cómo ocurre la dinámica de comprensión de textos, poniendo énfasis en dos aspectos puntuales: el contenido de los textos y las actitudes de los estudiantes. Consideramos que el concepto de actitud es un buen condensador de conocimientos extralingüísticos, mediante los cuales podemos observar en los sujetos operaciones de valoración y juicio respecto de la comprensión de textos.

Para fin de explicar el fenómeno partimos de las actitudes. Éstas se han definido como los conocimientos interiorizados, las emociones e intenciones que todo sujeto tiene respecto de diversos objetos del mundo, organizados de tal manera que le permiten juzgar, tomar decisiones, orientarse y orientar sus acciones (Gawronski, Sritharan, 2010). En las actitudes encontramos tres componentes: uno cognitivo, uno afectivo y uno conductual, que en su conjunto permiten construir juicios coherentes sobre el mundo (Briñol *et al.*, 2007a: 459-460; Gawronski, Bodenhausen, 2014: 456-458). Las actitudes generan la sensación de conocimiento y control de nuestro mundo, al igual que refuerzan la autoafirmación y la autoestima (Briñol *et al.*, 2002). Se miden a través de su fuerza y, aunque no es fácil reconocerlas, las actitudes pueden expre-

sarse en los valores (Briñol *et al.*, 2007a: 460; Sekaquaptewa *et al.*, 2010: 140). La importancia y la fuerza predicativa de las actitudes respecto de las acciones de los sujetos ha generado una fuerte investigación en torno al *cambio de actitudes*, el refuerzo, la resistencia y el conflicto, incluso hay evidencia sobre el sesgo que producen las actitudes en la búsqueda de información (Briñol *et al.* 2002; Briñol *et al.*, 2007b; Gawronski, Bodenhausen, 2014; Geers *et al.*, 2018). Dada su enorme importancia, es fácil suponer que las actitudes de los sujetos intervienen activamente en la comprensión de un texto por medio de la asimilación de contenidos en esquemas de pensamiento almacenados en su memoria o, por el contrario, podemos suponer un conflicto en el caso de que las actitudes de los sujetos se opongan a los contenidos de los textos. Esta investigación presenta un caso en el que existe un conflicto entre las actitudes y los contenidos de una lectura concreta dentro de un salón de clases.

Ahora bien, para dimensionar la importancia de las actitudes en la comprensión de textos en contextos escolares, es necesario considerar algunos aspectos específicos de los estudiantes de secundaria. Estos sujetos se encuentran en una etapa de la vida en la que experimentan grandes transformaciones físicas, emocionales y de pensamiento (*cf.* Falcón *et al.*, 2016: 496) cuyo origen es el cambio biológico y cognitivo (Alexander, Fox, 2011: 159; Torralva, 2019). Uno de los resultados de estos cambios es la reorganización de sus valores y actitudes, puesto que el adolescente se vuelve un ser abstracto e ideal capaz de tener pensamientos y razonamientos complejos. Con estas nuevas capacidades, el adolescente abandona el mundo de las operaciones concretas que caracterizan a los niños, y comienza a interpretar el mundo en una forma nueva y particular (Gaete, 2015: 438; Torralva, 2019: 67), lo que a su vez le permite cuestionar los valores establecidos por la familia y la sociedad para comenzar un razonamiento propio. Esta independencia en el pensamiento puede estar asociada a conflictos en el interior de la familia y, por extensión, a la escuela, donde los adolescentes pasan la mayor parte de su jornada diaria, e incluso, muchas veces encuentran en ella un espacio más propicio para expresarse y compartir ideas con sujetos iguales a ellos. Estas características del adolescente han contribuido a identificarlo como un ser emocional e impulsivo. Sobre la base de esta interpretación, encontramos descubrimientos neurocognitivos que subrayan un desequilibrio en la maduración cerebral del adolescente que le permite, por un lado, procesos cognitivos muy complejos pero, por otro, una incapacidad de controlar sus impulsos, sobre todo en momentos estresantes o de gran presión social. Los expertos en estas áreas suscriben estos hechos a una falta de maduración del sistema prefrontal del cerebro cuya función principal es justamente el control (Torralva, 2019: 57-58).

Teniendo en cuenta la información anterior, este estudio investiga un caso en el que el proceso de comprensión de un texto argumentativo concreto entra en conflicto con las actitudes de estudiantes de secundaria. La pregunta que deseamos responder reza de la siguiente manera: ¿Cómo el estudiante de secundaria comprende textos con un contenido adverso al de sus actitudes?

De la pregunta se desprenden dos objetivos: uno general y otro particular. El objetivo general es descubrir si las actitudes afectan de manera directa la comprensión de textos; mientras que el objetivo particular, estrechamente dependiente del primero, es conocer las decisiones que toma el lector adolescente de secundaria cuando el contenido de los textos que lee difiere de sus actitudes.

La pregunta cobra sentido justo porque sabemos que el adolescente tiene capacidades cognitivas que le permiten procesar grandes cantidades de información y razonar de manera compleja, pero también porque sabemos que puede ser impulsivo en su toma de decisiones. En ese mismo sentido, y tomado en cuenta estudios anteriores, reconocemos su necesidad de construir valores y actitudes por cuenta propia. Su búsqueda individual de información lo acerca tanto a los textos como a otros diferentes soportes de información (cf. Alexander, Fox, 2011). Finalmente, vale la pena considerar que en la secundaria inicia la práctica de adquirir conocimientos a través de textos, de modo que el adolescente interactúa y trabaja con contenidos disciplinares (cf. Padilla, 2020: 37); esta es una situación que supone un reto para el sistema escolar, pero también una oportunidad para seguir desarrollando las habilidades de comprensión de los estudiantes e implementar estrategias específicas de interacción con textos de contenidos amplios y diversos (Andrade, 2016). Si bien es cierto que adquirir conocimientos a través de textos es una práctica que rebasa por mucho los límites escolares (Galindo, 2021), es igualmente cierto que la escuela tiene como consigna lograr que el desarrollo de las habilidades y competencias de sus estudiantes rebasen los límites escolares y puedan ser aplicados en diferentes escenarios (SEP, 2017a). En ese sentido, se asume que las habilidades y competencias que desarrolla un estudiante en la escuela básica para manejar la lengua escrita le sirvan para escribir y comprender textos en su formación profesional, en su trabajo y en su recreación (Carretero, Castorina, 2012: 81, Madruga *et al.*, 1995).

Bases para el acercamiento

La lectura de cada texto varía en función de los fines, los géneros, contextos y, por supuesto, de su contenido (cf. McCarthy, Goldman, 2015; Padilla, 2021). Por consiguiente, al problematizar fenómenos que influyen en la comprensión es conveniente considerar textos específicos con el fin de obtener resultados conformes a la realidad.

Con base en lo anterior, se eligió un texto argumentativo oficial para nivel secundaria. La intención comunicativa de este tipo de textos es convencer al lector de una tesis, por lo que requieren de una lectura activa, ya que en última instancia es el lector quien decide si el texto logra o no su objetivo, mediante su aceptación o rechazo a partir de la ponderación de la información (van Eemeren, Grootendorst, 2006: 33; van Eemeren, Snoeck, 2017; Padilla, 2021).

Luego, desde hace ya varias décadas, el consenso en esta materia señala que la comprensión de textos es una conjunción entre la expresión del contenido semántico, los conocimientos previos y la influencia del contexto. Asimismo, afirma diferentes niveles de comprensión del

texto (cf. Campos *et al.* 2014; García, 1995; Riffo, 2016; van Dijk, Kintsch, 1983), por lo que al cuestionar sobre los procesos de comprensión de un texto se debería dar cuenta de cada uno de estos aspectos.

Así, siguiendo dicha recomendación, la prueba de comprensión se construyó atendiendo los diferentes niveles. En el nivel superficial o *texto de superficie*, relativo al contenido explícito del mensaje y su configuración, las tareas se relacionaron con la recuperación de información léxica y sintáctica. En el nivel del *texto base* se cuestionó la comprensión del contenido semántico o conceptual; en el nivel de la *macroestructura* las preguntas aludieron a las ideas generales, y las tareas de la *superestructura* se relacionaron con el género textual. Finalmente, mediante el *modelo de situación*, se pudieron observar los esquemas de representación mental que dieron congruencia a las respuestas de los adolescentes. Dichos esquemas se analizaron y esquematizaron por medio de las escalas argumentativas. La organización de la prueba permitió sistematizar el contenido del texto argumentativo como punto de referencia para establecer las comparaciones entre el texto y las actitudes implícitas.

La primera dificultad a la que se enfrenta un estudio que se interese por las actitudes es la imposibilidad de acercarse a ellas directamente por observación o por cuestionamientos directos ya que no todas las actitudes son conscientes o explícitas. La bibliografía sobre el tema distingue las *actitudes explícitas e implícitas* y, aunque existen divergencias sobre el origen y sus funciones específicas (Gawronski, Sritharan, 2010; Gawronski, Bodenhausen, 2014), hay consenso en que las actitudes explícitas se pueden medir de manera directa, debido a que los sujetos son más conscientes de ellas y de su aplicación al emitir juicios. En estos casos, los acercamientos emplean instrumentos de preguntas directas (Briñol *et al.*, 2007a). En contraste, las actitudes implícitas son menos conscientes, pero automáticas. Éstas se aplican a los *objetos de actitud* de manera inmediata,¹ se activan por asociación y su característica más sobresaliente es que los sujetos no son conscientes de sus efectos. Las actitudes implícitas se miden a través de métodos indirectos, con el fin de revelar la asociación de ideas, la automaticidad o inmediatez del juicio. Sus métodos son variados y pueden ser tan sofisticados como medir el ritmo cardiaco, la sudoración y la actividad cerebral, pero también los hay tan sencillos como realizar tareas con lápiz y papel, con consignas en las que los sujetos indirectamente revelan sus pensamientos y actitudes de un objeto de actitud a través de las respuestas (Briñol *et al.*, 2007b: 479; Sekaquaptewa *et al.*, 2010: 141). Este estudio se enfoca en las actitudes implícitas ya que el interés radica en conocer las asociaciones automáticas con las que los sujetos juzgan los contenidos de un texto y si ello afecta la comprensión, y lo hace empleando tareas indirectas con lápiz y papel.

Ahora bien, una vez construidas, las actitudes no son inamovibles sino que pueden modificarse por efecto de las experiencias, del ambiente y por el efecto de la persuasión. Se entiende

¹ Es el nombre que recibe todo "objeto" que es juzgado a partir de una actitud, por ejemplo, la igualdad de género, la democracia, etc. (Briñol *et al.*, 2007a).

como *persuasión* toda inducción o modificación en el juicio y la conducta de un sujeto con un fin determinado por medio de un agente externo (Briñol *et al.*, 2007b; Geers *et al.*, 2018).

Desde esta perspectiva, el discurso educativo podría ser clasificado como persuasivo, en el entendido de que busca, por ejemplo en las clases de ciencias, crear en los estudiantes actitudes científicas ante los fenómenos naturales (*cf.* Carretero, Castorina, 2012) y, en la clase de lenguas, convencer de que la riqueza y diversidad lingüística merecen ser valoradas (SEP, 2017a), entre muchos otros ejemplos. En ese mismo sentido, desde los estudios del *cambio conceptual*² se ha considerado que la escuela es la responsable de formar a los estudiantes en el conocimiento científico, y para ello es necesario transformar las preconcepciones o conocimientos previos de los estudiantes que no permiten explicar de manera satisfactoria los fenómenos científicos y sociales de la realidad en conceptos científicos con capacidad explicativas (Carretero, Castorina, 2012).

Por otro lado, en los trabajos en torno a la persuasión se ha señalado que el efecto persuasivo, tanto en las actitudes explícitas como implícitas, depende de múltiples factores, como la *fuerza* de las actitudes sobre el objeto de actitud y de las características de los *mensajes persuasivos* (*cf.* Briño *et al.*, 2006). Con ello se apela a los componentes cognitivos o emocionales, pero también a la manera en que se formula el mensaje, ya que estos pueden utilizar argumentos fuertes o débiles, claros o encubiertos, etc. Enseguida se exponen algunos de los factores más importantes. La *fuerza* del mensaje, es decir, las personas o medios que transmiten el mensaje determinan el efecto persuasivo; como se podrá imaginar, las fuentes confiables tienen mejores probabilidades de surtir efecto. Asimismo, encontramos que el *poder percibido* de la fuente por el receptor del mensaje genera igualmente efectos positivos; sin embargo, algunas veces puede convertirse en un obstáculo (Briñol *et al.*, 2007b). Por otro lado, la mera *exposición al mensaje persuasivo* ha mostrado por sí mismo fuertes efectos. Y finalmente, encontramos la resistencia o disposición del sujeto por recibir y comprender el mensaje, lo que se codifica con el término de *alta o baja elaboración* (*cf.* Briñol *et al.*, 2006; Geers *et al.*, 2018: 122).

Teniendo esto en cuenta, sabemos que un mensaje persuasivo puede tener diferentes efectos en los sujetos, bien puede contribuir a reforzar sus actitudes, puede ser un objeto de pensamiento, modificar las actitudes en algún grado, o generar conflicto con las actitudes establecidas, lo que se conoce como una *ambivalencia*. Por último, puede ocurrir simplemente que el sujeto ignore el mensaje o almacenarlo para otro momento (*cf.* Gawronski, Bodenhausen, 2014; Geers *et al.*, 2018: 126-127). Esta base teórica fue utilizada para reconocer las actitudes implícitas.

Con este fin se seleccionaron dos actitudes implícitas: la tolerancia y la aceptación por estar, por un lado, relacionadas con el tema de la construcción de identidad y, por el otro, porque son actitudes que el discurso educativo fomenta ampliamente a través de sus planes de estu-

2 Este concepto puede ser equiparado con el de "creación de actitudes" que aquí manejamos.

dio dirigidos a los adolescentes de secundaria (SEP, 2017a; 2017b). Con el objeto de asegurar la activación de las actitudes implícitas, se elaboró un mensaje persuasivo con un sentido introductorio dirigido a reforzar las actitudes implícitas. Otra intención del mensaje persuasivo es la de generar conexiones con los conocimientos almacenados en la memoria de largo plazo de los adolescentes, que les permita comprender un texto con un contenido relacionado a sus actitudes implícitas pero con un enfoque distinto (cf. Ferreiro, Teberosky, 2017: 33; Willingham, 2011: 55). Esto es justamente lo que el trabajo con las actitudes implícitas busca visibilizar. Por otro lado, consideramos que el mensaje persuasivo es atractivo para los adolescentes, porque combina las actitudes implícitas con una *necesidad de conocimiento* y de *afirmación* que generan fuertes componentes cognitivos y afectivos (Briñol *et al.*, 2002; Briñol *et al.*, 2006).

Como se mencionó arriba, la medición de las actitudes implícitas es posible sólo a través de procedimientos indirectos, por lo que se postula que su impacto es capaz de provocar efectos en la comprensión, como identificar los argumentos y contrargumentar en casos de *alta elaboración* (cf. Geers *et al.*, 2018). En otras palabras, los efectos serían únicamente posibles en el caso de que las actitudes implícitas de los adolescentes se hicieran evidentes. Por eso, el trabajo que se le ha encomendado al mensaje persuasivo es activarlas. Una vez presentes, podemos medir sus efectos en la comprensión del texto, que bien pueden ser reforzadas, modificadas o puestas en duda. Probar el vínculo que se genera entre actitudes implícitas y comprensión del texto será la labor de las *escalas argumentativas* (Anscombe, Ducrot, 1994; Ducrot, 1980).

Las escalas argumentativas son interpretaciones esquemáticas de la estructura racional que organiza y jerarquiza, desde el punto de vista lingüístico, la información que fundamenta y compone un enunciado dentro de un discurso coherente y con sentido. Emplear escalas argumentativas para analizar la influencia de las actitudes implícitas posibilita comprender los enunciados de los adolescentes en un panorama amplio de comprensión del texto, a la vez que permiten descubrir si las actitudes implícitas están orientando sus respuestas.

Metodología

Diseño

El diseño metodológico gira en torno a probar de manera analítica la influencia de las actitudes implícitas en la comprensión de un texto argumentativo. Con este objetivo, se emplearon primeramente escalas argumentativas, y posteriormente los *topoi*, para mostrar y explicar en términos cualitativos la influencia de dichas actitudes en la comprensión, haciendo visible el contraste del contenido del texto argumentativo y las respuestas de los adolescentes a través de la prueba de comprensión. Asimismo, se recurrió al software estadístico SPSS para avalar la confiabilidad de los datos mediante una prueba de significatividad, que permite ponderar los resultados con parámetros de confianza establecidos estadísticamente como prueba de la influencia de la variable independiente.

Con el objetivo de evidenciar los efectos de la variable independiente, es decir, la influencia de las actitudes implícitas, se seleccionaron dos actitudes implícitas que se fomentaran en el discurso escolar y que estuvieran presentes en un texto, pero con perspectiva distinta. De esa forma se seleccionaron las actitudes implícitas de la tolerancia y la aceptación. Posteriormente, se realizó un mensaje persuasivo, con previa autorización de la institución y de los padres de familia, con el objetivo de conocer la influencia de las actitudes implícitas a través de su reforzamiento mediante dicho mensaje. El mensaje persuasivo consistió en una introducción preparatoria del texto por parte del “profesor” para problematizar los temas abordados en la lectura. El mensaje se llevó a cabo con una población escolar de seis grupos de los tres grados de la secundaria, contando con dos grupos por grado escolar. Asimismo, se establecieron grupos de control con la misma distribución, dos grupos por cada grado escolar, cuya función fue mostrar el desempeño en la comprensión del texto, sin la influencia de las actitudes implícitas por ausencia del mensaje persuasivo. La población total respondió la prueba de comprensión.

Participantes

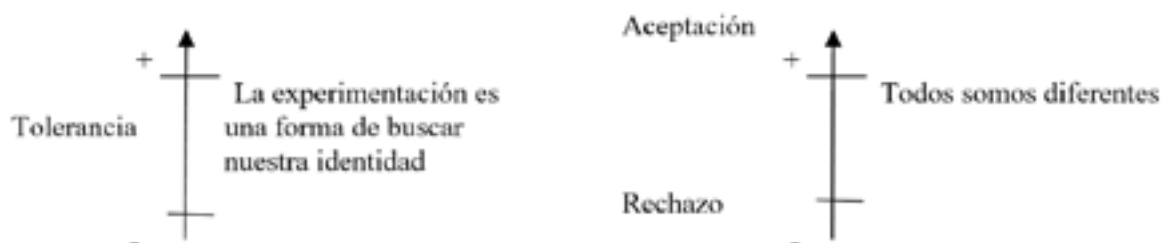
La muestra está compuesta por 240 sujetos adolescentes con edades que oscilan entre los 12 y los 16 años. Todos son estudiantes regulares de nivel secundaria de doce grupos de los tres grados que componen la secundaria, primero, segundo y tercero del turno matutino. Todos ellos forman parte de una escuela secundaria pública en el sur de Guadalajara, afiliada a la Secretaría de Educación Pública.

Mensaje persuasivo

Dado que la variable independiente es representada por las actitudes implícitas, el mensaje persuasivo se concentró en las actitudes de tolerancia y aceptación respecto de la construcción de identidad con ejemplos de diferentes *tribus urbanas*. Se presentaron argumentos apelando tanto a los componentes cognitivos como a los emocionales, para lo cual se trabajaron otros conceptos relacionados con las actitudes implícitas, como la *originalidad*, el *consumo*, la *pertenencia a un grupo* y la *discriminación*. Todos estos conceptos también son tematizados en el texto.

El mensaje persuasivo versó sobre la construcción de identidad. Se organizó en argumentos que enfocaran las actitudes implícitas, a partir de las cuales se pueden observar dos escalas argumentativas. El primer argumento giró en torno al valor que tiene una postura ética que exalta la tolerancia. El ser tolerante representa actitudes positivas respecto de las experimentaciones de los sujetos en la construcción de su identidad, mientras que el ser poco tolerante representa valores negativos. El segundo argumento, que está muy relacionado con el anterior, tiene como valores extremos la aceptación y el rechazo. El argumento apela a un discurso incluyente que asume la identidad como un proceso de búsqueda y equilibrio personal.

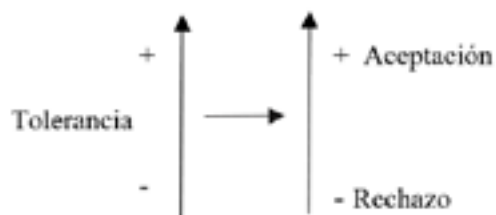
Figura 1. Escalas argumentativas que ordenan los argumentos del mensaje persuasivo



Elaboración propia.

Como se puede observar, las escalas argumentativas explican esquemáticamente la lógica y los argumentos del mensaje persuasivo. Consideramos que la capacidad representativa de las escalas argumentativas es de gran utilidad puesto que puede ayudar a visualizar las relaciones internas de las actitudes implícitas; en nuestro caso concreto hablamos de las relaciones entre la tolerancia y la aceptación. Como hemos expresado al inicio, las actitudes implícitas son herramientas conceptuales que posibilitan a los sujetos emitir juicios sobre los objetos de actitud. Lo anterior supone la convivencia armónica en diferentes grados (cf. Gawronski, Bodenhausen, 2014) de las distintas actitudes implícitas, de manera que se puedan conjugar en razonamientos. Las estructuras argumentativas también pueden combinarse entre ellas, dando lugar a lo que Ducrot llama un *topos* (cf. Ancombre, Ducrot, 1994: 19 y 208). El *topos* (*topoi* en plural), desde Aristóteles es interpretado como una información aceptada por un colectivo que fundamenta y da sentido a una argumentación. Para Ducrot, el *topos* es analizable como un razonamiento lógico interiorizado con garantía de validez, que permite vincular argumentos y conclusión, cuyo origen es una relación estrecha de dos escalas argumentativas. Por estas razones, vemos en el concepto de *topos* una representación esquemática más amplia y explicativa, tanto en el nivel del enunciado como en el de las actitudes, que nos permite especular sobre la influencia de las actitudes implícitas en las verbalizaciones de los sujetos. En esta lógica, el *topos* del mensaje persuasivo, que suponemos refuerza las actitudes implícitas de los adolescentes fomentadas por el discurso escolar, puede sintetizarse en el siguiente razonamiento: “entre mayor sea la tolerancia, mayor será la aceptación”; y su opuesto: “a menor tolerancia, mayor será su rechazo” (Figura 2).

Figura 2. Topos de mensaje persuasivo



Elaboración propia.

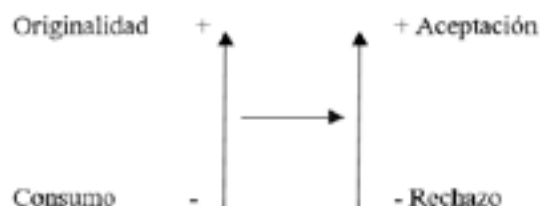
Texto

El texto argumentativo que sirvió de base para este estudio lleva por título “El abaratamiento hipster”. Fue obtenido del libro *Español 3* de la editorial Castillo, forma parte de la selección oficial de los Libros de Texto Gratuito (LTG) de la Secretaría de Educación Pública para la didáctica de la lengua materna (español) del ciclo escolar 2022-2023. El texto tiene la peculiaridad de ser sumamente crítico con un grupo de personas: los *hipsters actuales*. Su contenido expone un amplio y fundamentado rechazo a través de argumentos y estrategias retóricas, como las *apelaciones a la audiencia*, falacias de *petición de principio* y de *uso y mención*, de figuras retóricas y actos de habla compromisorios,³ entre otros (cf. van Eemeren, Grootendorst, 2006: 226-229). Por otro lado, es bastante informativo pues cuenta con grandes secuencias descriptivas y explicativas (cf. Adam, 1992) que permiten imaginarse el contraste entre el hipster actual y el original.

En tanto texto argumentativo, presenta una argumentación fuerte, en términos de Toulmin *et al.* (1984). En él hay, además de la tesis y datos, información que funge como *garantía* y *respaldo*, a diferencia de la mayoría de textos que nos encontramos en los libros de texto de nivel secundaria (cf. Jiménez *et al.*, 2005: 49; Padilla, 2022: 73-74). Además, el texto se organiza con el esquema de la *disociación de las nociones*, cuyo eje es la diferencia entre lo real y lo aparente (cf. Perelman, 1997). Así pues, aunque los conceptos de *tribus urbanas*, *identidad*, *pertenencia a un grupo*, *tolerancia*, *discriminación* y *aceptación* constituyen argumentos y puntos de controversia del texto (van Eemeren, Snoeck, 2017), el debate fundamental versa sobre la originalidad o autenticidad de los hipsters actuales, que constituye el criterio para aceptarlos o rechazarlos. De este modo, se establecen dos escalas argumentativas que también se pueden vincular con un topos:

³ Estos actos de habla con función de argumentos sirven para introducir las emociones o pensamientos del autor a manera de comentario. Estos actos no buscan convencer terminantemente al interlocutor, pues se expresan “sutilmente” y no inciden de manera directa en la cadena argumentativa. Sin embargo, la función del convencimiento está, de alguna manera, siempre presente en la argumentación con cualquier acto de habla (cf. Van Eemeren, Grootendorst, 2006: 59).

Figura 3. Contenido del texto



Elaboración propia.

Se observa la semejanza entre las figuras 3 y 2 pues comparten la escala argumentativa de aceptación-rechazo. Sin embargo, la figura 3, ahora, en lugar de asociarse con la escala de tolerancia, lo hace con una de originalidad, cuyo extremo opuesto dentro de su universo textual es el *consumo*. De esta forma, el texto postula una tesis con un razonamiento en el cual la aceptación o el rechazo es proporcional al grado de originalidad de los sujetos. Por consiguiente, es lícito aceptar tanto las manifestaciones de originalidad de los sujetos como rechazarlos justo en la medida en que carecen de ella, y se caracterizan por el mero consumo. Entonces, como el topos es la garantía que otorga la validez al argumento y los hipsters son un mero producto de consumo, por lo tanto, es legítimo rechazarlos.

Prueba

Con base en los diferentes niveles de comprensión y en las características de los textos argumentativos (van Eemeren, Snoeck, 2017), se elaboró una prueba de comprensión de 12 preguntas, cuatro abiertas y ocho de opción múltiple, mediante las cuales se rescataron los diferentes niveles de la comprensión y los argumentos más importantes.

Dinámica

El mensaje persuasivo que buscó reforzar las actitudes implícitas corrió a cargo de una persona externa a la institución.⁴ Se llevó a cabo en una sesión de 50 minutos con cada grupo por separado en un espacio acondicionado con recursos visuales relativos a los conceptos de tolerancia y aceptación. Los grupos de control no recibieron el mensaje persuasivo.

El mensaje consistió en una exposición acompañada de múltiples recursos gráficos y audiovisuales que fomentaron la participación de los adolescentes. Primero, se trabajó explícitamente la actitud implícita de la tolerancia como base para abordar el concepto de identidad.

⁴ Una profesora joven de secundaria adscrita a la SEP, pero externa a esa escuela secundaria.

La identidad se abordó desde el enfoque de una construcción, es decir, como un proceso y una experimentación individual (cf. Echeverría, 1997; Inzunza-Acedo, 2017; SEP, 2017b). Después, se reforzó esta idea con algunos ejemplos de tribus urbanas, y se culminó reflexionando y reforzando las actitudes implícitas de la aceptación. Se intentó vincular la actitud implícita de la aceptación con una actitud de comprensión de la diversidad y de reconocimiento a las necesidades de los individuos.

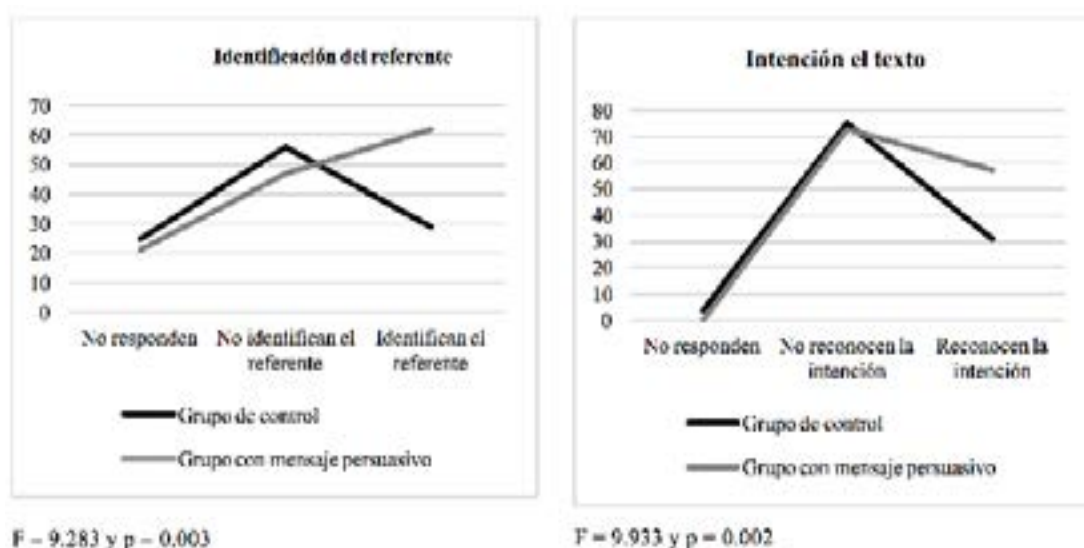
Una semana después de la presentación del mensaje persuasivo se realizó la lectura del texto argumentativo y la prueba de comprensión, en el mismo espacio acondicionado. El lapso temporal entre la lectura y el mensaje persuasivo tiene el fin de hacer explícita la existencia de las actitudes implícitas ya que la diferencia entre las explícitas e implícitas radica justamente en la aplicación automatizada de estas últimas (Gawronski, Bodenhausen, 2014). Los grupos de control recibieron del profesor en turno la lectura y la prueba de comprensión en sus salones de clase.

Resultados

Se observó una alta elaboración cognitiva por parte de los adolescentes en leer y responder la prueba con apego a las consignas con significatividad estadística, $p = 0.020$ y una variación entre las medias de $F = 3.327$. Ello muestra de entrada una influencia positiva de las actitudes implícitas (variable independiente) en cuanto al interés de los sujetos por el tema y la realización de las actividades, en contraste con los adolescentes del grupo de control, que dejaron las pruebas de comprensión en blanco.

La alta elaboración cognitiva, es decir, el interés por engancharse en la tarea y discutir en torno al contenido, se reflejó igualmente en los aspectos globales de la comprensión. Los sujetos respondieron con mayor éxito las preguntas del contenido general como la idea central del texto (macroestructura). Ser capaz de responder correctamente preguntas de identificación del referente y las de intención del texto, denota la capacidad de los adolescentes para comprender el texto más allá de la literalidad. La falta de claridad del referente y de la intención del texto, dificultan la tarea e impiden a su vez la creación de un marco de referencia, el cual le permitiría al lector ordenar de manera lógica la información para asimilarla o contrastarla y, como consecuencia, formar su propia interpretación (cf. Belichón *et al.*, 2005: 471-472). Teniendo esto en consideración, es lícito afirmar que la tarea fue muy complicada.

Figura 4. Influencia de las actitudes implícitas en identificación de las ideas generales



Elaboración propia.

Por ello, consideramos que el efecto de la alta elaboración cognitiva se desprende de la aplicación en el juicio del texto de sus actitudes implícitas frescamente reforzadas. Los datos indican que el tener actitudes implícitas fuertes sobre la tolerancia y la aceptación en la construcción de identidad agudizó la interpretación de los adolescentes. Sobre esta base se puede explicar una interpretación más amplia, más allá de la información textual concreta, que promovió descubrir el rechazo como la tesis del texto (cf. McCarthy, Goldman, 2015: 585), al mismo tiempo que asimilaban más fácilmente nuevos contenidos, tal como señalan los estudios sobre la comprensión (Jara, Riffo, 2009: 47; Ferreiro, Teberosky, 2017; Willingham, 2011).

En contraste con lo anterior, se observó que el desempeño en tareas de comprensión relacionadas con el reconocimiento de información tácita del texto, junto a la coherencia local y algunos aspectos del significado proposicional, no se vieron beneficiadas por el reforzamiento de las actitudes implícitas. Los datos estadísticos no mostraron ninguna significatividad en cuanto a la variable independiente, lo cual implica que no hubo diferencias importantes con los grupos de control, quienes resolvieron la prueba sin el refuerzo de sus actitudes implícitas.

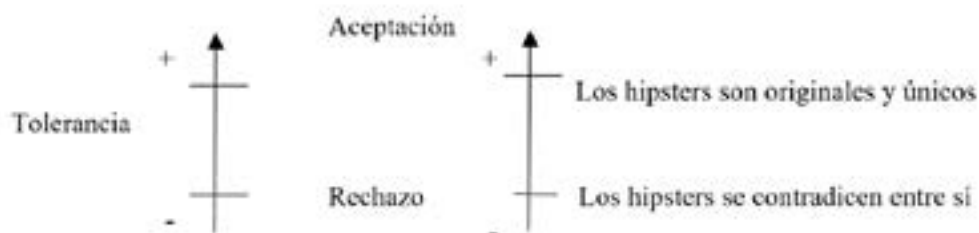
El beneficio asimétrico del reforzamiento de las actitudes implícitas en la comprensión, desde una perspectiva metodológica, radica en que cada tarea aísla y mide aspectos particulares de la comprensión, que permiten apreciar en cada nivel de la comprensión factores influyentes. Por eso, los datos sólo muestran un efecto positivo de las actitudes implícitas en la interpretación de las ideas generales (la macroestructura) y en la identificación de la intención comunicativa, como consecuencia de una claridad conceptual que se proyecta en el juicio y que funge como un modelo de situación adecuado para la toma de decisiones que benefician al proceso de comprensión (cf. Zwaan, Singer, 2003: 87-88; van Dijk, 1993: 41-42).

Por otro lado, las tareas específicas, aunque también participan de las ideas generales, se relacionan concretamente con la forma de descodificar el texto a partir de los elementos lingüísticos particulares (cf. Belichón *et al.*, 2005: 480-481). En este sentido, a través de las pistas lingüísticas, el adolescente debe interpretar aquello que el autor justamente desea comunicar. Esta puede ser la razón por la cual los resultados muestran diferente influencia de las actitudes implícitas en las ideas generales y las específicas.

Ahora bien, ahondando en cómo las actitudes implícitas de los adolescentes pueden influir directamente en la comprensión de textos, se encontró que prácticamente los grupos con el reforzamiento de sus actitudes implícitas se limitaron a evadir la información del texto y responder conforme a sus actitudes. No se trata de un asunto en el que el adolescente no hubiera podido distinguir el significado de la pregunta por efecto de las estructuras sintácticas o de su contenido semántico. El fenómeno es otro. Se trata de un sesgo en la información por efecto de las actitudes implícitas (cf. Geers, *et al.*, 2018: 127). Pareciera como si los adolescentes se vieran cuestionados sobre sus propios valores respecto al tema cada vez que responden una pregunta y, como consecuencia, eligieran una explicación tolerante y de aceptación, aun cuando la tarea exige recuperar fragmentos del texto o de su contenido proposicional.

En la figura 5 tenemos un ejemplo de esto. Enseguida se reproduce una pregunta en la que se solicita, de acuerdo a la información del texto, que el adolescente elija el enunciado que mejor describe a los hipster actuales. Se ofrecen las posibilidades antagónicas de: a) "Los hipsters se contradicen entre sí" y b) "Los hipsters son originales y únicos". Aunque la opción a) sería la correcta de acuerdo al texto, únicamente 26.9%, o sea 35 sujetos la eligieron. En contraste, la opción b) alcanzó 42.3% (55 sujetos). Es evidente que el sentido antagónico de las respuestas enfrenta los *topoi* del mensaje persuasivo y del texto. Y como no hay una sola razón en todo el texto que pueda ni lejanamente fundamentar la elección mayoritaria, la justificación parece depender de las actitudes implícitas de los adolescentes reforzadas con el mensaje persuasivo:

Figura 5. Razonamiento subyacente en la elección de las respuestas



Elaboración propia.

Considerar un grupo de personas como únicas y originales, supone un sujeto con actitudes más valiosas de las que supone la opción contraria, por lo que una respuesta de este tipo se aprecia como deseable. Es evidente entonces que las actitudes de los adolescentes se materializaron en un rechazo abierto hacia cualquier forma de exclusión o discriminación. Siguiendo esta lógica, se hace evidente que los sujetos se apartaron abiertamente del texto, negando con ello cualquier tipo de negociación con informaciones poco tolerantes.

El razonamiento no constituye un hecho aislado, por el contrario, es reiterativo a lo largo de toda la prueba, por lo que no es factible atribuir las elecciones simplemente a una falta de comprensión del texto. Nos parece más acertado atribuir las elecciones a un sesgo en la información por efecto de las actitudes implícitas (Briñol *et al.*, 2007b). Una muestra más de este comportamiento es la pregunta que interroga por el rechazo de los hipster. En ella se enfrentan una vez el contenido del texto y las actitudes implícitas. Desde el texto, el rechazo se justifica por la falta de originalidad; los hipsters están en el nivel más bajo de una escala de aceptación (Figura 6, izquierda) toda vez que son meras copias de otras culturas. Por el contrario, las actitudes implícitas de los adolescentes permite conservarlos en un buen nivel de aceptación (Figura 6, derecha) apelando justamente al observador, quien en último término los juzga en la medida de su tolerancia. Desde esta perspectiva, la única justificación de dicho rechazo es la intolerancia. De ahí que el peso de la interpretación está en el observador más que en el objeto observado, por lo tanto, entre más tolerante, comprensivo y benevolente sea el sujeto, el grado de aceptación del hipster o de cualquier otra persona o grupo crecerá.

Figura 6. Representaciones antagónicas del texto y de las actitudes implícitas



Elaboración propia.

En cuanto a los datos, la respuesta correcta siguiendo el texto fue “Los hipsters no les parecen auténticos a los otros grupos porque mezclan”, cuya elección representó 20.8%; en cambio, la respuesta más elegida, con 43.8%,⁵ fue “Los hipsters son despreciados porque no los comprenden”, constituyendo así más del doble que la anterior. Este ejemplo muestra claramente la

⁵ Los porcentajes restantes para alcanzar el 100% se encuentran repartidos entre los distractores de la pregunta.

fuerza de las actitudes implícitas, al grado de constituir un precepto que ignora la información importante y puntual sobre un hecho muy particular: lo que otros piensan según el texto.-

Un punto a destacar es que la fuerza de las actitudes implícitas sin más, impide comprender el texto con base en la información explícita. Obsérvese los datos de un último ejemplo estadísticamente significativo ($p = 0.000$, $F = 7.863$) en el que las actitudes implícitas actuaron en detrimento de la respuesta correcta justo por la consigna de ser tolerante. Esto no ocurrió con los grupos de control.

Figura 7. Influencia negativa de la variable independiente

	No responde	Incorrecto	Distractor	Correcto	Total
Sin mensaje persuasivo Sujetos	21	14	32	43	110
%	19.1 %	12.7 %	29.1 %	39.1 %	100.0 %
Con mensaje persuasivo Sujetos	6	43	35	46	130
%	4.6 %	33.1 %	26.9 %	35.4 %	100.0 %

Elaboración propia.

Los grupos de control dan cuenta de una interpretación del texto más apegada a la información explícita porque, suponemos, no hubo una influencia tan clara de las actitudes implícitas por el reforzamiento del mensaje persuasivo. Aunque las respuestas correctas fueron más y las incorrectas menos, también hubo muchas abstenciones, por lo que no puede considerarse que su desempeño fuera mejor. La motivación por responder la prueba de comprensión es un efecto directo de las actitudes implícitas, es decir, la alta elaboración cognitiva hizo posible que los adolescentes actuaran respecto de un tema del que tienen actitudes implícitas, aunque esto signifique simplemente responder (cf. Padilla, 2022; Briñol *et al.*, 2007b).

Finalmente, se expone el único caso en el que las actitudes implícitas favorecieron una respuesta correcta en la prueba de comprensión ($p = 0.00$, $F = 19.796$). La pregunta por el significado del enunciado “El *hipster* es un *especimen* de esa medio nueva tribu urbana”, además de sus distractores, tuvo dos opciones de respuesta contrastantes: “El *hipster* es un *caso raro* entre las tribus urbanas” y “El *hipster* es *otro caso más* de las tribus urbanas” (respuesta correcta). La última elección registró valores más altos en los grupos con el mensaje persuasivo. Esto ocurrió a pesar de que la intención comunicativa del texto los considera “un caso raro” entre las tribus urbanas.

La dificultad para responder correctamente esta pregunta estriba en que la información explícita y la intención comunicativa del texto se contradicen. Las contradicciones latentes de-

berían oscurecer la comprensión de los sujetos simplemente por el hecho de mantener constantemente dos posibles interpretaciones (Belinchón *et al.*, 2005; Zwaan, Singer, 2003). Sin embargo, esto no ocurrió por efecto de las actitudes implícitas. Se aprecia que el contar con actitudes implícitas sobre la tolerancia y la aceptación en la construcción de identidad y su aplicación con independencia del texto, causó paradójicamente que los adolescentes eligieran la respuesta correcta:

Figura 8. Interpretación del enunciado “El *hipster* es un espécimen de esa medio nueva tribu urbana”



Elaboración propia.

Así pues, entre más rara sea considerada una persona, menos aceptación se mostrará hacia ella, lo cual implica que el sujeto que juzga es poco tolerante. De modo inverso, entre más natural nos parezca la conducta de un grupo de personas, aumenta nuestro grado de aceptación y tolerancia. Este razonamiento fue empleado por 64.6% de los adolescentes con la variable independiente, frente a 40.0% de los grupos de control. Además, en los grupos de control la respuesta correcta no contrasta en cantidad respecto de los distractores 28.2% y 31.8%. De manera diametralmente opuesta, en los adolescentes con un reforzamiento de sus actitudes implícitas, la elección se juzga consciente porque hay una lógica discursivo-argumentativa que le da sentido al enunciado y proyecta una marcada tendencia en la elección de la respuesta.

Discusión y conclusión

Innegablemente, todo sujeto tiene actitudes explícitas e implícitas que le ayudan a juzgar la información que le rodea y a orientar sus acciones. En una sociedad se condensan las actitudes de todos los sujetos, generando valores compartidos cuya función es lograr el entendimiento y procesar nuestro mundo de manera eficaz. Esto lleva a construir lugares comunes o *topoi*. Un lugar común no es el mejor lugar para razonar en todos los casos, y está lejos de ser el más deseable, pues tiene como consecuencia un estancamiento social, por decir lo menos. Mercier y Sperber (2011) hablan de la falta de racionalidad en sentido estricto y señalan que es más fácil actuar por automatismo o inclinado por un deseo no racional que hacerlo de manera fundamentada. De este razonamiento se desprende que el valorar argumentos sea una ilusión que

oculta otros procesos más fáciles y automáticos (Mercier, Sperber, 2011: 64). Rivano, desde hace tiempo (1999), coincide con lo anterior e incluso afirma que las emociones son las responsables de una gran parte de nuestras conductas. En esto los adolescentes no son la excepción. Hay estudios que muestran el poco reconocimiento de las contradicciones argumentativas y de actuación cuando sus emociones y actitudes se ven comprometidas (Bascón, 2007: 22; Torralva, 2019), lo que implica un sesgo por las actitudes (Geers *et al.*, 2018). La incorporación de las escalas argumentativas, y su relación en *topoi*, hicieron visibles estos razonamientos de los adolescentes.

Consideramos que la meta de la escuela consiste en que los estudiantes sean capaces de comprender todo tipo de texto, aunque el contenido no coincida con sus intereses, con el fin de lograr una ampliación de conocimientos y, también, de fomentar el debate científico. En esta investigación se observó una gran influencia de las actitudes implícitas de los adolescentes, erigiéndose como la base de sus razonamientos incluso en una tarea de comprensión de textos. Además, ante el enfrentamiento entre el contenido del texto argumentativo y sus actitudes implícitas, el adolescente mostró una marcada tendencia por las últimas. Pese a lo que pudiera parecer a simple vista, esto no necesariamente representa un beneficio para los procesos educativos, para la sociedad en general ni para el adolescente en particular (Ibáñez, García, 2011: 29). No resulta prometedor que sea la información, en el mejor de los casos originada por mera repetición, la estrategia que ejerza mayor peso en la comprensión de textos. Lo desafortunado de este hecho se hace patente al considerar los múltiples escenarios actuales cargados de violencia y discriminación.

La comprensión, pero, sobre todo, un proceso de adquisición de conocimientos por medio de textos como al que tiende la educación formal, está ligado a la capacidad de conciliar y juzgar la información de todas las fuentes para asimilar y adquirir múltiples conocimientos. De esta forma, entre más eficaz sea un sujeto en ello, obtendrá mejores resultados de su aprendizaje (García *et al.*, 1995; Willingham, 2011). Por lo que contentarnos con que los adolescentes apliquen simplemente las actitudes explícitas e implícitas en la escuela podría ser un error.

En este estudio se comprobó el éxito de un mensaje persuasivo relacionado con las actitudes implícitas en un grupo de adolescentes. Este éxito es adjudicado principalmente a la necesidad de conocimiento sobre el tema que tienen los adolescentes por sus características típicas, como la necesidad de construir su identidad y sus valores por propia cuenta, lo que los lleva a concentrar gran parte de sus pensamientos y su energía en ello (Torralva, 2019; Gaete, 2015). Sin embargo, no todos los discursos, sobre todo los educativos, tienen la misma fuerza persuasiva, ni la resistencia de los sujetos puede ser tan débil frente al mensaje persuasivo, o bien, no todos los mensajes persuasivos en general son deseables (*cf.* Inzunza-Acedo, 2017). Por tanto, existe un inminente peligro en dejar que las actitudes implícitas desempeñen la mayor fuerza en los procesos educativos, simplemente porque no sabemos a ciencia cierta cuáles son.

Es evidente y necesario que los adolescentes reciban orientación y acompañamiento en sus procesos de comprensión y de aprendizaje como parte de su formación, pero al mismo tiempo es necesario que desarrollen habilidades para comprender información ante cualquier escenario. Aunque las prácticas de lectura son diversas, en gran medida los sujetos buscan obtener conocimientos, resolver problemas y actuar en el mundo a través de lo escrito, por lo que en su proceso de aprendizaje la escuela debería ayudarlos a negociar realmente con las informaciones, para tomar buenas decisiones y proyectarse como seres autónomos y autogestores de su comprensión y aprendizajes.

Bibliografía

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Francia: Nathan.
- Alexander, P.; E. Fox (2011). Adolescents as Readers. En Kamil, K.; P. Pearson; E. Birr; P. Afflerbach (eds.). *Handbook of Reading Research*. New York: Routledge, 157-176.
- Andrade, E. (2016). Reflexiones en torno al concepto alfabetización académica. *Letras*, 57(93), 63-80. <https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/letras/article/view/5954>
- Anscombe, J.; O. Ducrot (1994). *La argumentación en la lengua*. España: Gredos.
- Aristóteles (1990). *Retórica. Libro I*. España: Gredos.
- Bascón, M. (2007). *Género, adolescencia y argumentación. El discurso como acción situada en contextos de resolución de conflictos*. Tesis doctoral. España: Universidad de Sevilla.
- Belinchón, M.; J. Igoa; Á. Rivière (2005). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. España: Trotta.
- Briñol, P.; J. Horcajo; A. Becerra; C. Falces; B. Sierra (2002). Cambio de actitudes implícitas. *Psicothema*, 14(4), 771-775. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7917>
- Briñol, P.; R. Petty; C. Wheeler (2006). Discrepancies between Explicit and Implicit Self-Concepts: Consequences for Information Processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 154-170.
- Briñol, P.; C. Falces; A. Becerra (2007a). Actitudes. En Morales, J.; M. Moya; E. Stewart; I. Cuadrado (coords.). *Psicología social*. Tercera Edición. México: McGraw Hill, 457-490.
- Briñol, P. Horcajo, J., Valle, C. De Miguel, J. M (2007b). Cambio de actitudes a través de la comunicación. En Morales, J.; M. Moya; E. Stewart; I. Cuadrado (coords.). *Psicología Social*. Tercera Edición. México: McGraw Hill, 491-516.
- Campos, D.; P. Contreras; P. Riffo; M. Véliz; A. Reyes (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ctrl>

- Castorina, J.; M. Carretero (2012). Cambio conceptual. En Carretero, M.; J. Castorina (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación [II]. Procesos y contenidos específicos*. Argentina: Paidós, 73-96.
- Cuetos, F.; A. Domínguez (2012). Lectura. En Cuetos, F. (ed.). *Neurociencia del lenguaje. Bases Neurológicas e implicaciones clínicas*. España: Panamericana, 137-151.
- Ducrot, O. (1980). *Les Échelles argumentatives*. Francia: Minuit.
- Echeverría, B. (1995). *Las ilusiones de la modernidad*. México: UNAM, El equilibrista.
- Falcón, C.; S. Orejudo; T. Fernández; F. Zarza (2016). The Emergence and Evolution of Optimistic Expectations in Schoolchildren. *Anales de Psicología*, 32(2), 492-500. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.239351>
- Ferreiro, E.; A. Teberosky (2017 [1979]). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://www.revistachilenadepediatria.cl/index.php/rchped/article/view/3268/2998>
- Galindo, A. (2021). Ser, tener y leer. La identidad lectora y el capital lector: ¿son elementos clave en la configuración de las prácticas lectoras vernáculas de un adolescente de secundaria? *Diálogos sobre Educación*, 12(23), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.964>
- García, J.; J. Martín; J. Luque; C. Santamaría (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. España: Siglo XXI.
- Gawronski, B.; G. Bodenhausen (2014). Implicit and Explicit Evaluation: A Brief Review of the Associative-Propositional Evaluation Model. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(8) 448-462. <http://bertramgawronski.com/documents/GB2014SPCO.pdf>
- Gawronski, B.; R. Sritharan (2010). Formation, Change, and Contextualization of Mental Associations Determinants and Principles of Variations Implicits Measures. En Gawronski, B.; B. Payne (eds.). *Handbook of Implicit Social Cognition. Measurement, Theory, and Applications*. New York: The Guilford Press, 216- 240.
- Geers, A.; P. Briñol; E. Vogel; O. Aspiras; F. Caplandies; R. Petty (2018). The Application of Persuasion Theory to Placebo Effects. *International Review of Neurobiology*, 138, 113-136. <https://doi.org/10.1016/bs.irn.2018.01.004>
- Ibáñez, R.; J. García (2011). Knowledge and Question Asking. *Psicothema*, (23), 26-30. <https://www.psicothema.com/pdf/3845.pdf>
- Inzunza-Acedo, B. (2017). Los medios de comunicación como fuente de información en la construcción de representaciones sociales de la delincuencia. *Comunicación y Sociedad*, (29), 185-201. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i29.5749>
- Jara, I.; B. Riffo (2009). Conocimiento experto en comprensión de noticias especializadas. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 35-52. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514137002.pdf>
- Jiménez, M.; V. Álvarez; J. Lago (2005). La argumentación en los libros de texto de ciencias. *Tarbiya*, (36), 35-58. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7232/7588>

- McCarthy, K.; S. Goldman (2015). Comprehension of Short Stories: Effects of Task Instructions on Literary Interpretation. *Discourse Processes*, 52(7), 585-608.
- Mercier, H.; D. Sperber (2011). Why Do Humans Reason? Arguments for an Argumentative Theory. *Behavioral and Brain Sciences*, (34), 57-111. <https://www.dan.sperber.fr/wp-content/uploads/2009/10/MercierSperberWhydohumansreason.pdf>
- Padilla, P. (2018). Las figuras retóricas en el proceso de comprensión del texto argumentativo. En Sánchez-Loyo, L.; A. Gallegos; V. (eds.). *Tópicos de lingüística aplicada. Vol. I: Niveles y componentes lingüísticos, mente y cultura*. México: Universidad de Guadalajara, 139-160.
- Padilla, P. (2021). Acercamiento a los aspectos cognitivos en la comprensión de la lectura a partir de los detalles y las ideas generales. En Montiel, T. (coord.). *El desarrollo teórico-metodológico en el estudio de la cognición y el aprendizaje*. México: Universidad de Guadalajara, 397-445.
- Padilla, P. (2022). ¿Se puede influenciar la comprensión? Un abordaje empírico en un contexto escolar. En Núñez, Y.; P. Padilla (coords.). *La educación en contextos emergentes. Acercamientos contemporáneos a problemáticas educativas*. México: Universidad de Guadalajara, 55-77.
- Perelman, Ch. (1997 [1977]). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Colombia: Norma. <https://juancarloslemusstave.files.wordpress.com/2015/07/perelman-chaim-el-imperio-retc3b3rico-retc3b3rica-y-argumentacic3b3n.pdf>
- Riffo, B. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso. Del significado lineal al modelo de situación. *Signos*, 49(1), 205-223. <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v49s1/art10.pdf>
- Ramos, S.; A. Carranza (2013). *Español 3. Secundaria Fundamental. Tercer Grado*. México: Castillo. <https://libros.conaliteg.gob.mx/secundaria.html>
- Rivano, E. (1999). *De la Argumentación*. Chile: Bravo y Allende. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/historia-del-derecho-mexicano/1-5073508119301062973/14821258>
- Sekaquaptewa, D.; P. Vargas; W. von Hippel (2010). A Practical Guide to Paper-and-Pencil Implicit Measures of Attitudes. En Gawronski, B.; B. Payne (eds.). *Handbook of Implicit Social Cognition. Measurement, Theory, and Applications*. USA: The Guilford Press, 140-155. <https://polpsy.ca/wp-content/uploads/2019/05/Vargus3.pdf>
- SEP (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/mode-lo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
- SEP (2017b). *Guía para el docente. Talleres de convivencia. Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública. <https://www.seducoahuila.gob.mx/pnce/assets/pnce-guia-doc-secu-baja.pdf>
- Siegel, D. (2013). *Brainstorm. The Power and Purpose of the Teenage Brain*. USA: Jeremy P. Tarcher/Penguin.

- Toulmin, S.; R. Rieke; A. Janik (1984). *An Introduction to Reasoning*. New York: Macmillan.
- Torralva, T. (2019). *Cerebro adolescente. Riesgos y oportunidades*. Argentina: Paidós.
- van Dijk, T.; W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk, T. (1993). Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 39-55. [http://www.discursos.org/Art/Modelos en la memoria.pdf](http://www.discursos.org/Art/Modelos%20en%20la%20memoria.pdf)
- van Eemeren, F.; R. Grootendorst (2006). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- van Eemeren, F.; A. Snoeck (2017). *Argumentation. Analysis and Evaluation*. New York: Routledge.
- WLF World Literacy Foundation (2019). *Annual Report 2018-2019*.
<https://worldliteracyfoundation.org/about-us/>
- Willingham, D. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? Las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula*. España: Graó.
- Zwaan, R.; M. Singer (2003). Text Comprehension. En Graesser, A.; M. Gernsbacher; S. Goldman (eds.). *Handbook of Discourse Processes*. USA: Lawrence Erlbaum, 83-121.