

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Departamento de Sociología VI (Opinión Pública y Cultura de Masas)



**LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS COMO MEDIOS DE
COMUNICACIÓN: LA “AGENDA-SETTING” DE LOS
ALUMNOS Y PROFESORES**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Raquel Rodríguez Díaz

Bajo la dirección del doctor

Fermín Bouza Álvarez
Maxwell McCombs

Madrid, 2001

ISBN: 84-669-2222-9

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Sociología VI
Opinión Pública y Cultura de Masas

LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS COMO MEDIOS DE
COMUNICACIÓN: *LA AGENDA-SETTING* DE LOS
ALUMNOS Y PROFESORES

Tesis doctoral presentada por **Dña. Raquel Rodríguez Díaz**
Dirigida por: Dr. D. Maxwell McCombs y Dr. D. Fermín Bouza Álvarez
Madrid, 2.000

A mi familia

“Cuando comienzo la preparación de una película, las dudas e incertidumbres sobre cómo resolver y convertir en imágenes las secuencias que hasta ese momento sólo existen (con mayor o menor explicitud) en el guión, se manifiesta de forma tan abrumadora que, a veces, parecen insalvables. Solamente la convicción de que todos esos interrogantes tienen sus respuestas adecuadas (a pesar de que, por el momento no logre acceder a ellas) me anima a seguir adelante y a entender el trabajo como un reto”.

Montxo Armendáriz

INDICE

INTRODUCCIÓN	11
--------------------	----

I PARTE: TEORÍA DE LA AGENDA-SETTING

CAPÍTULO 1 TEORÍA DE LA AGENDA-SETTING

1.1.- ¿QUÉ ES LA AGENDA-SETTING?	19
1.2.- USO DEL TÉRMINO AGENDA-SETTING	24
1.3.- LAS TRES AGENDAS: LA AGENDA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, LA AGENDA PÚBLICA Y LA AGENDA POLÍTICA.	
1.3.1.- La agenda de los medios de comunicación	28
1.3.2.- La agenda pública	34
1.3.3.- La agenda política	39
1.3.4.- Indicadores del mundo real	43
1.4.- LOS PRECEDENTES E INICIOS DE LA TEORÍA DE LA AGENDA- SETTING	
1.4.1.- Primeros enunciados	46
- Primera etapa, inicio del siglo XX	47
- Segunda etapa, años cuarenta	50
- Tercera etapa, a partir de los años sesenta	54

CAPÍTULO 2 TERMINOLOGÍA

INTRODUCCIÓN	59
--------------------	----

2.1.- ELEMENTOS QUE COMPONEN LA AGENDA	60
2.1.1.- Los temas (<i>Issues</i>)	60
2.1.2.- La relevancia (<i>Salience</i>)	63
2.1.3.- Temas familiares o cercanos (<i>obtrusive</i>) y temas desconocidos o lejanos (<i>unobtrusive</i>)	66
2.2.- DIFERENTES FACTORES QUE AFECTAN AL PROCESO DE LA AGENDA SETTING.	
2.2.1.- El marco temporal	71
2.2.2.- La naturaleza de los temas	78
2.2.3.- Variables demográficas	80
2.2.4.- Tipo de medio de comunicación	82
2.2.5.- Otros factores	84
2.3.- EL SELECCIONADOR DE NOTICIAS O <i>GATEKEEPER</i>	85
2.4.- TIPOS DE AGENDA	
2.4.1.- La agenda intrapersonal	88
2.4.2.- La agenda interpersonal	89
2.4.3.- Agenda de los medios, agenda pública y política	90
 CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA	
INTRODUCCIÓN	93
3.1.- LA MEDICION DE LAS AGENDAS	95
3.1.1.- Medición de la agenda pública o del público	95

3.1.2.- Medición de la agenda de los medios de comunicación	99
3.2.- EL PROBLEMA MÁS IMPORTANTE	104
3.3.- DIFERENTES FACETAS	107
3.4.- TIPOLOGIA DE ACAPULCO: DIFERENTES MEDICIONES DE LA AGENDA	111

CAPÍTULO 4 FASES Y ESTUDIOS MÁS REPRESENTATIVOS

INTRODUCCIÓN	115
4.1.- DIFERENTES FASES HISTÓRICAS	115
4.2.- CHAPEL HILL: PRIMER ESTUDIO DE McCOMBS Y SHAW	120
4.3.- OTROS ESTUDIOS Y GENERALIZACIONES	131

CAPITULO 5 SEGUNDO NIVEL DE LA AGENDA SETTING

INTRODUCCIÓN	137
5.1.- INTRODUCCIÓN DE LA SEGUNDA DIMENSIÓN	143
5.2.- EFECTO PRIMING O PREPARACIÓN	146
5.3.- EFECTO FRAMING O ENCUADRE	150
5.4.- MÁS ALLÁ DEL SEGUNDO NIVEL	156

CAPITULO 6 CRÍTICAS

6.1.- CRÍTICAS	159
----------------------	-----

II PARTE

LA INFLUENCIA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN LAS AGENDAS DE LOS ALUMNOS

INTRODUCCIÓN	175
--------------------	-----

CAPÍTULO 1 METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN	179
1.1.- HIPÓTESIS	181
1.2.- CUESTIONARIO ABIERTO Y AGENDA DE LOS ALUMNOS	188
1.3.- ESTUDIO PANEL Y CUESTIONARIO	199
1.4.- CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	210

CAPÍTULO 2 RESULTADOS

INTRODUCCIÓN	223
2.1.- AGENDA DE PREGUNTAS GENERALES SOBRE LA ASIGNATURA	227
2.2.- PRINCIPALES PREGUNTAS SOBRE LA AGENDA DE LA ASIGNATURA	234

2.3.- AGENDA DE PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL PROFESOR	277
---	-----

CAPÍTULO 3 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

3.1.- INTRODUCCIÓN	289
3.2.- CONCLUSIONES	291
3.2.1.- Primera hipótesis	292
3.2.2.- Segunda hipótesis	297
3.2.3.- Tercera hipótesis	304
3.3.- DISCUSIÓN	306

BIBLIOGRAFÍA	311
---------------------------	-----

APÉNDICE A	335
-------------------------	-----

- Plantilla para pretest: Modelo A y Modelo B.
- Cuestionario del mes de mayo.
- Respuestas abiertas del cuestionario en el mes de febrero.
- Respuestas abiertas del cuestionario en el mes de mayo.
- Plan de Estudios de la Licenciatura de Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid.

APÉNDICE B 361

- Tablas de contingencia 363

- Lista de recodificación de variables 401

APÉNDICE C 403

- Puntos Fuertes y de Débiles de los estudios de Ciencias de la Información según el Centro.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende exponer, de forma sencilla, en su I Parte la Teoría de la *Agenda-setting*. Teoría que analiza cómo los medios de comunicación social establecen agendas temáticas que hacen alusión a la reconstrucción de la realidad social. Una realidad a la que en la mayoría de los casos no tenemos acceso directo, de ahí nuestra dependencia de los medios de difusión.

En este sentido, los medios nos cuentan lo que ocurre en el exterior, siendo percibido como real por la audiencia, con todas las consecuencias cognitivas que conlleva. Esto es lo que Thomas (1928) planteó en su teorema afirmando que lo que se define como real es real en sus consecuencias. “No es importante si la interpretación es correcta o no; si los hombres definen a las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias” Thomas (1928, p. 572).

Una parte de este trabajo supone una puesta al día de la *Agenda-Setting*, al igual que un breve manual básico de esta línea de investigación para aquellos que ya conocen el tema. Un segundo aspecto de la tesis presenta una aplicación novedosa dentro del proceso comunicativo, consiste en la aplicación de la teoría y metodología de la *agenda-setting* en la relación profesor- alumno.

Como punto de partida se han fijado, en los seis capítulos de la I Parte de la tesis, los conceptos básicos que se emplearán en la II Parte para entender el proceso de estudio del profesor como medio o vehículo de comunicación social.

El primer capítulo es una introducción de los principales aspectos que estudia la *agenda-setting*, en donde se presenta el funcionamiento de las agendas de los medios de comunicación, la agenda pública y la política. Igualmente se incluyen los precedentes e inicios históricos de los estudios sobre los efectos de los medios de difusión que llevan a enunciar la propia teoría.

Debido al número de términos que maneja la agenda, se incluyó un segundo capítulo dedicado a terminología que facilitase la familiarización con los conceptos para aquellos no lo estuvieran y sirviera para definirlos. También se incluyeron los diferentes factores que intervienen en el proceso *agenda-setting*, la figura del seleccionador de noticias (*gatekeeper*) y los distintos tipos de agenda.

La metodología ha ocupado otro de los capítulos de la tesis, considerándose fundamental desarrollar las formas de medición de las distintas

agendas. Exponer lo que supone la pregunta relacionada con el Problema Más Importante (PMI) y la tipología de Acapulco, también han sido parte de este apartado metodológico.

En el cuarto capítulo se ha realizado una presentación histórica, y más común, de lo que han sido las fases y estudios más destacados sobre la *agenda-setting*. Menciono lo de “común” porque considero que los contenidos que aparecen en este capítulo son los más comentados sobre la *Agenda-setting*. Muy pocos son los manuales de teorías de los efectos de los medios de comunicación que, en castellano, se detienen en explicar los trabajos de campo, el significado y aportación de los resultados estadísticos.

Al igual que se han incluido las fases históricas por las que ha ido pasando la agenda, el quinto capítulo está enfocado en lo que se ha denominado en llamar “segundo nivel de la agenda”, nivel o fase actual en la que se encuentran las últimas investigaciones que emplean los conceptos de *priming* y *framing*. Finalmente, y para concluir la I Parte, enfocada en el estudio de la Teoría de la Agenda, se ha incluido un apartado dedicado a las críticas que han surgido a lo largo del tiempo.

La II Parte desarrolla el trabajo de campo en el que, a través de un estudio estadístico de tipo panel, se conocen y analizan las agendas temáticas que tienen los alumnos universitarios sobre aquellos aspectos que más les preocupan e interesan sobre las asignaturas que cursan.

Estudiar la influencia que puede ejercer el profesor, como si de un medio se tratara, hace que desde la perspectiva de la *agenda-setting* este trabajo se ubique en diferentes áreas disciplinares como son la comunicación y la educación, además de ser un diseño experimental.

La metodología empleada por dicha teoría es la que se ha aplicado en el trabajo de campo, llegándose a conocer las agendas de los alumnos universitarios y observar cómo los profesores influyen en ellas. De esta forma, se pretende confirmar si los profesores (medios) transmiten la relevancia de uno o varios aspectos de una asignatura (noticia o tema) a la agenda que tienen los alumnos (agenda pública).

AGRADECIMIENTOS

Agradezco la constante ayuda de **Fermín Bouza** en la dirección de esta tesis, su disposición y haberme permitido usar su despacho como lugar de trabajo. También agradezco a **Maxwell McCombs** su dirección, paciencia y atención durante mis estancias en Texas al igual que su constante preocupación e interés por mí persona y esta investigación.

Doy las gracias a **Marta Ríos** por su inestimable ayuda en la corrección, lectura y sugerencias de este trabajo y a **Pablo Rodríguez** por el tiempo dedicado en la impresión del texto. Finalmente agradezco a la **Universidad Complutense de Madrid** y a la **Fundación Santa María** su aportación económica en la financiación de esta tesis doctoral.

I PARTE

TEORIA DE LA AGENDA SETTING

Capítulo 1: TEORÍA DE LA AGENDA-SETTING

1.1.- ¿ QUÉ ES LA AGENDA-SETTING?

“La prensa no tiene mucho éxito en decir a la gente qué tiene que pensar pero sí lo tiene en decir a sus lectores sobre qué tienen que pensar” (Cohen, 1963, p. 13)

Con esta frase se podría iniciar lo que es la *Agenda-setting* Function, una de las teorías actuales más representativas de los medios de comunicación. En ella se estudia cómo los medios ejercen influencia en las audiencias sobre los temas considerados de mayor relevancia. El medio no decide por el público qué es

lo que éste tiene que pensar u opinar sobre un tema aunque sí decida cuáles son los temas que van a estar en el candelero o en la opinión pública. A este conjunto de temas se le denominará la agenda.

Desde el punto de vista de la Teoría de la *Agenda-setting* cuando se habla de agenda se usa en un sentido metafórico para expresar cómo las agendas o temas que son considerados por los medios como relevantes pasan a ser subrayados también en las agendas de la audiencia. Las personas no sólo reciben información a través de los medios sobre determinados temas o asuntos que ocurren en el mundo y son considerados relevantes, también aprenden de ellos la importancia y el énfasis que les deben dar.

Ya a principios de siglo, Walter Lippman señala en su obra Public Opinion, en el capítulo “El mundo exterior y las imágenes que tenemos en nuestra cabeza” (“*The World Outside and the Pictures in Our Heads*” 1922, p. 3-20), que los medios de comunicación son la fuente principal de creación de imágenes del mundo exterior en nuestras mentes. Con esto se destaca que el mundo que nos rodea es demasiado grande como para poder acceder a la información de primera mano por nosotros mismos. Por ello, los medios nos cuentan cómo es ese mundo o información al que no tenemos acceso con el riesgo de poder reproducir en nuestras mentes un mundo distinto al real ya que éste está “fuera del alcance, de la mirada y de la mente” (Lippman 1922, p.29). En este sentido hablar de *Agenda-setting* es hablar de las imágenes de los temas que

destacan los medios y su transferencia a las imágenes en nuestras cabezas o mundo interior. La idea principal se centra en observar que las imágenes destacadas también en los medios llegan a ser destacadas en las imágenes de la audiencia.

No obstante, la teoría no se limita a esta primera dimensión (McCombs M. y Evatt D., 1995), no se refiere sólo a los temas de la agenda, sino que incluye las imágenes y las perspectivas que entran dentro del plano subjetivo y de opinión. Tiene que ver con cómo se produce la transferencia de prioridades y el énfasis que se da a cada uno de los temas. Este segundo nivel de estudio se ha denominado segunda dimensión de la *agenda-setting* (McCombs, 1994).

El proceso de *agenda-setting* o de selección de temas se ve influido por diferentes elementos que más adelante se explicarán con detenimiento. “La teoría de la *Agenda-setting* ofrece una explicación de por qué la información sobre ciertos temas, y no otros, resulta de interés para el público que vive en democracia; cómo se forma opinión pública y por qué ciertos temas inducen a adoptar acciones políticas mientras que otros no. El estudio de la “*agenda-setting*” es el estudio de los cambios sociales y de la estabilidad social” (Dearing J. y Rogers, E. 1992, p. 2). Por otra parte, los individuos cuando deciden cómo y por qué usan unos determinados medios forman parte activa del proceso comunicativo según sea su contexto y trasfondo individual, actitudes y acciones (Wanta, W., 1997).

Desde el enunciado de la teoría a principios de los años setenta en Estados Unidos, muchos han sido los trabajos de investigación centrados en el estudio de la influencia de los medios en la opinión pública. Partiendo del punto de vista teórico, también son muchos los elementos que pueden formar parte de las agendas de los medios y la audiencia aunque a la hora de estudiar la “*agenda-setting*” la mayoría se centra sólo en aspectos públicos como son temas sobre política, medio ambiente, crimen o elecciones. En estos trabajos siempre se ha partido de la hipótesis principal que pone el énfasis sobre cómo determinados temas en los medios influyen en la prioridad que da el público a dichos temas.

Según afirma Wanta (1997) el concepto de la *agenda-setting* es mucho más complejo de lo que hemos planteado hasta aquí. “No todas las personas demuestran idénticos efectos de la *agenda-setting*. No todos los temas influyen de la misma manera en los individuos. No todos los tipos de cobertura influyen igual. Una infinidad de factores intervienen en este proceso” (Wanta, 1997, p. 1).

A lo largo de más de 25 años de existencia de la teoría se han realizado más de 200 estudios con diferentes trabajos de campo (Dearing and Rogers, 1996) destacando el tema de elecciones o política como los más prolíficos, aunque hoy se pueden encontrar estudios sobre más de treinta asuntos diversos.

Los estudios de distintos medios como son radio, prensa, televisión o publicidad; la diversidad geográfica en la que se ha investigado; el estudio y evolución de la influencia en diferentes periodos de tiempo hacen que la

bibliografía sobre el tema sea muy abundante y enriquecedora en muchos aspectos. Estados Unidos, Alemania, España, Corea y Taiwan son algunos de los países más representativos cuando se estudia la relación medio-audiencia desde la perspectiva de esta teoría. Otras investigaciones, incluidas algunas realizadas en laboratorio, se han dirigido al estudio del tiempo como variable independiente a la hora de observar cambios entre emisor y receptor. Parte de la bibliografía que ocupa estos temas se irá comentando en este trabajo destacando y deteniéndome en aquellas investigaciones más relevantes por su aportación a la comunidad científica internacional.

1.2.- USO DEL TÉRMINO *AGENDA-SETTING*

Hablar de *agenda-setting* como anglicismo es referirse al conjunto de temas seleccionados que forman parte de un índice o agenda. En este sentido lo que plantea la teoría es que los medios de comunicación cuentan en su haber o seleccionan de alguna manera el índice de temas resaltados. Temas o índices que serán traspasados por la agenda de los medios a la agenda del público. “Su nombre metafórico proviene de la noción de que los mass media son capaces de transferir la relevancia de una noticia en su agenda a la de la sociedad” (McCombs, 1996, p.17).

“Con la Teoría de la *Agenda-setting* se consolidó un método empírico para mostrar cómo los medios de difusión consiguen transferir a sus audiencias las listas jerarquizadoras de los “temas” o “problemas” más destacados para la sociedad. Mediante el análisis de contenido de los medios y el sondeo a la audiencia se descubre que, en efecto, existe una elevada correlación entre los temas a los que dan importancia los medios de difusión y los temas que interesan a sus audiencias” (López-Escobar, *et ali*, 1996e, p. 9).

Diferentes autores se han referido a la teoría o a la llamada “*agenda-setting function*” de diversas maneras. Hay que apuntar que el hecho de ser traducida al castellano ha motivado diferentes menciones del concepto, destacando algunas como “función del establecimiento de una agenda temática” o

variaciones como “jerarquización de noticias”, “canalización o fijación de la agenda” (Dader, J.L., 1990b, p. 86). En este trabajo se ha preferido adoptar el anglicismo “**agenda-setting**” (D. McQuail y S. Windahl, 1984; McQuail, 1985; E. Saperas, 1987; O. Bezunartea, 1988) por considerarlo ampliamente extendido y asimilado dentro del vocabulario español dedicado a las teorías de los efectos de los medios de comunicación .

Otras expresiones a emplear han sido la de “**construcción del temario**” (M. Rodrigo Alsina, 1989), “**tematización**” (L. Vilches, 1989) o la expresión “**tematización**” como traducción del italiano “**tematizzazione**” introducida en España en el libro de Saperas (1987) y supuestamente atribuible al autor alemán N. Luhmann (Dader, J. L., 1990b, p. 86), aunque dicha expresión ya se empleaba en los años setenta en Francia (“*thématisation*”) para traducir al francés los trabajos anglosajones de “*agenda-setting*”.

Las expresiones de “tematización de la realidad” o “fenómeno de tematización” han sido las utilizadas por el estructural-funcionalismo alemán (Niklas Luhmann) para referirse el mismo concepto. Para algunos autores (Dader 1990a y Roda Fernández 1989) la Teoría de la *Agenda-Setting* y la de la Tematización consisten en un mismo proceso, abordado desde una perspectiva mucho más profunda y nada empirista en la segunda de sus líneas. Esta otra forma teórica de plantear la discusión sobre el fenómeno ha llevado a pensar a algún

especialista como Saperas (1987) que se trataba de dos efectos diferentes aunque relacionables.

Abundando en aspecto, en la línea italiana de la tematización, autores como Agostini mantienen que la Teoría de la Agenda y la de la tematización no son lo mismo: “Nuestra línea es más compleja. Para poder hablar de tematización no basta con saber cómo es la relación que existe entre “los diez problemas más importantes de un momento” – definiendo sólo sus nombres y etiquetas – establecidos entre los medios de comunicación y la audiencia, esta línea es mucho más articulada y elaborada que la de la Agenda Setting” (Agostini, 1984, p. 539). Por otro lado, en opinión de Dader (1990a, p. 226), un mínimo de análisis de la cuestión permite concluir que el fenómeno es exactamente el mismo aunque el enfoque positivista o el de la sociología teórica lo analicen desde perspectivas distintas” (DADER, J. L., 1990a, p. 226).

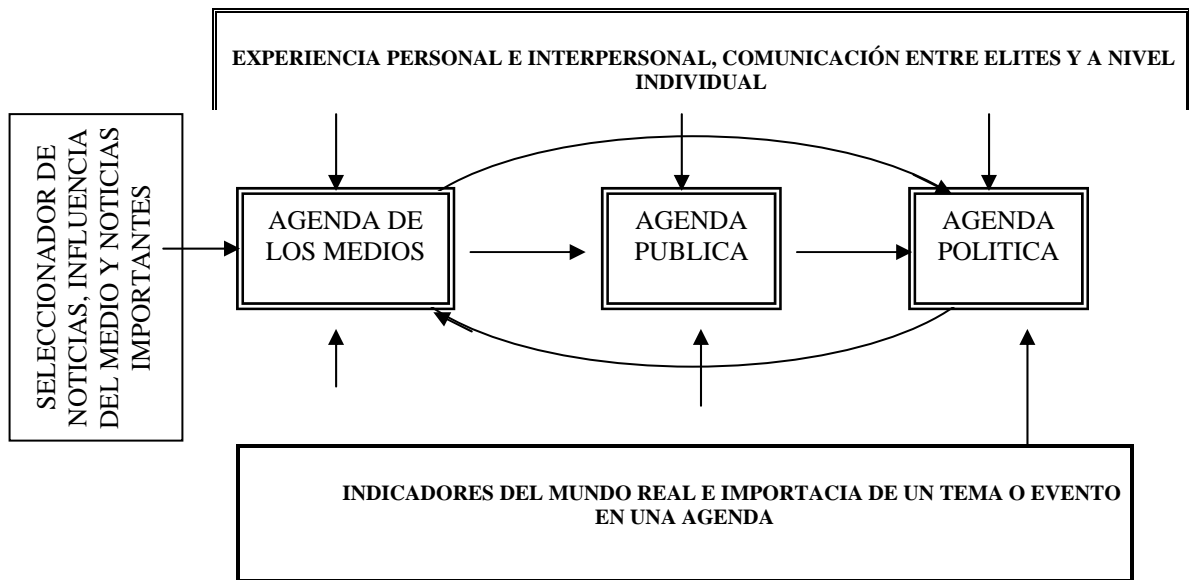
1.3.- LAS TRES AGENDAS: LA AGENDA DE LOS MEDIOS, LA AGENDA PÚBLICA Y LA AGENDA POLÍTICA.

Cuando se habla de *agenda-setting* la teoría contempla tres tipos de agendas que se relacionan en el proceso comunicativo, existiendo diferentes estudios que se centran de forma individual en cada una de ellas.

Dentro de los estudios tradicionales el primero es el llamado “*agenda-setting* de los medios” ya que su principal variable reside en la medición de un tema en cualquiera de los medios de comunicación. El segundo investiga la “*agenda-setting* del público”, midiendo la importancia que tiene la selección de determinados temas entre la audiencia o público. En último lugar figuran los estudios realizados sobre la “*agenda-setting* política” que se distingue de las anteriores por centrarse en el tipo de respuestas que dan los grupos políticos o gubernamentales sobre determinados temas que, en parte, han aparecido en las agendas de los medios de comunicación o en las del público.

Dentro del proceso informativo las tres agendas se relacionan, al mismo tiempo que se ven influenciadas individual o colectivamente por diferentes factores que intervienen en la mayor parte del desarrollo comunicativo. En la **FIGURA N° 1** se muestran los diferentes elementos del proceso y las direcciones en las que se ejerce la influencia.

FIGURA N° 1: Principales elementos del proceso de la *Agenda-setting*



Fuente: Rogers, E. M. y Dearing, J. W. (1988). *Agenda-setting* research: Where has it been? Where is it going? In J. A. Anderson (Ed.), *Communication yearbook*, 11 (p. 555-594). Newbury Park, CA: Sage.

1.3.1.- La agenda de los medios

La agenda de los medios de comunicación (*the media agenda*) es una de las variables más resaltadas a la hora de generar el índice de temas que ocuparán las portadas de los medios durante un periodo de tiempo. El número de noticias que aparecen sobre un tema o asunto de estudio se miden en función de su importancia, páginas que ocupa, tiempo dedicado, ...

Supuestamente la audiencia dará una relevancia al tema en función de la cobertura que haya tenido el mismo en los medios. Históricamente, la *agenda-setting* del público se ha medido para saber la respuesta a la pregunta clave relacionada con el problema más destacado sobre un tema, pregunta introducida en los años treinta por George Gallup. Es decir, antes de nada las investigaciones comienzan preguntando al público cuál cree que es el Problema Más Importante (PMI) que tiene el objeto de estudio, en muchos casos el objeto es el país o política del país en general, aunque a este respecto son muchos los temas que se han ido introduciendo a lo largo de muchos años de investigaciones.

Haciendo un pequeño inciso sobre la agenda pública, de la cual hablaremos luego, hay que mencionar que la pregunta de Gallup sobre cuál es el problema más abultado que tiene este país ocupa un papel muy estratégico. No sugiere la respuesta al encuestado, es una pregunta abierta con muchas posibilidades de ser muy informativa y libre de las posibles influencias que pueda ejercer el encuestador o investigador ya que no se da ningún tipo de “pistas” sobre las respuestas. “En lo relativo a la única forma que tiene la gente de saber cuál es el problema al que hay que hacer frente en América le viene dado por las pistas que ofrecen los medios. La correspondencia entre las noticias o la agenda del medio y la opinión pública ... quizás sólo sea aportada por lo que los medios muestran en las noticias, que guardan pequeña relación o ninguna con lo que el encuestado considera destacado” (FUNKHOUSER, G. R. 1973 a, p. 69). De esta manera la medición o uso del problema más importante como pregunta inicial del

estudio de la *agenda-setting* puede observar la relación existente entre la agenda del medio y la agenda pública.

Después de haber realizado una medición del análisis de contenido de los temas que ocupaban la agenda de los medios, los iniciadores de la teoría (McCombs y Shaw, 1972; Funkhouser 1973a) se fijaron en esos temas haciendo una comparación con el Problema Más Importante (PMI) medido en la agenda del público, centrándose sólo en aquellos temas que eran comunes en ambas agendas.

Tabla N° 2: Ranking de la Agenda de los medios y la Agenda del público

<i>TEMAS</i>	<i>AGENDA DEL MEDIO (por número de artículos aparecido)</i>	<i>AGENDA PUBLICA (el problema más importante)</i>
1. Guerra del Vietnam	1 Lugar	1 Lugar
2. Disturbios raciales y urbanos	2°	2°
3. Revueltas universitarias	3°	4°
4. Inflación	4°	5°
5. Violencia en los m. de comunicación	5°	12°
6. Crimen	6°	3°
7. Drogas	7°	9°
8. Medio ambiente y polución	8°	6°
9. Salud y fumar	9°	12°
10. Pobreza	10°	7°
11. Revolución sexual	11°	8°
12. Derechos de las mujeres	12°	12°
13. Ciencia y sociedad	13°	12°
14. Crecimiento de la población	14°	12°

Fuente: Funkhouser, G. R. (1973 a). "The issues of the sixties: An exploratory study in the dynamics of public opinion". *Public Opinion Quarterly*, 37 (1).

En la **Tabla Nº 2** aparecen algunos de los resultados publicados en 1973 sobre la investigación que realizó Funkhouser relacionada con los temas que los medios y la audiencia consideraban los más destacados durante la década de los sesenta, periodo en el que realizó el trabajo de campo. En los resultados se puede apreciar cómo se relacionaron entre sí los diferentes temas que resultaron ser los más importantes en las agendas de los medios y la del público.

Los catorce temas que parecen en la lista corresponden a los asuntos que los ciudadanos norteamericanos consideraron los temas de mayor énfasis. Funkhouser obtuvo estos datos en una encuesta que realizó a nivel nacional. Las revistas semanales *Time*, *Newsweek* y *U. S. News* fueron las que se usaron para hacer el seguimiento de análisis de contenido en los medios.

Puede deducirse de los resultados que hay una alta relación entre la cobertura que realizaron los medios, y que aparecía como la agenda de los medios, y la de la audiencia, especialmente en temas como la Guerra del Vietnam (1º-1º), Problemas Raciales (2º-2º), Problemas Universitarias (3º- 4º), Inflación (4º- 5º), ...

Los datos mostrados por Funkhouser no sólo fueron muy destacados en estudios sobre la influencia de los medios de comunicación, también coincidieron con los hallazgos de M. McCombs y D. Shaw en su clásico estudio, “*The Agenda-setting function of the mass media*” publicado en 1972 en la revista *Public Opinion Quarterly* que comentaremos más adelante.

Los autores Dearing y Rogers (1996, p. 24) afirman que el proceso de la *agenda-setting* comienza cuando un tema aparece en la agenda de los medios de comunicación. Pero, ¿qué es lo que hace que un tema aparezca en los medios y no otro cualquiera? “Durante la primera década de investigaciones sobre la *agenda-setting* los científicos de la comunicación no trataron mucho este tema. Los investigadores tomaron la agenda de los medios como algo dado, necesario para la relación existente con la agenda del público. Fue en 1980, en el *International Communication Association Meeting*, cuando Steve Chaffee realizó la destacada pregunta de cómo es seleccionada la agenda de los medios” (Dearing J. y Rogers, E. 1992, p. 24). Sobre este aspecto son muchos los estudios que se han hecho del “gatekeeper”, de quien hablaremos más tarde, como la persona de responsabilidad en un medio encargada de hacer una selección previa de noticias que se considerarán los temas importantes del día.

Abundando es este aspecto, Donsbach (1995) sostiene que existen diferentes factores de noticia como la sorpresa, la tematización, la personalización y el negativismo que favorecen la publicación. Sobre estos factores Bouza (1998) hace un comentario de cada uno de ellos añadiendo algunos otros introducidos por Tabachnik (1992) como son la regla de la volubilidad, la de la equivalencia, la focalización de lo minúsculo y la de la amnistía temática.

Como ya hemos mencionado al inicio de este capítulo la medición de la agenda de los medios se hace con un análisis de contenido. Se realizan diferentes

mediciones del tema objeto de estudio. Se contabiliza el número de artículos publicados, el número de páginas o columnas que ocupan, la ubicación que tienen dentro del medio o el número de minutos dedicados durante un periodo de tiempo si se trata de un medio no escrito.

El tiempo de duración del estudio no siempre es el mismo, dependerá de cuál sea la finalidad para conocer cómo se ve influenciada la opinión pública por los medios durante un periodo corto o largo de tiempo, tal es el caso planteado por autores como Eyal, Winter y DeGeorge (1981) así como Stone y McCombs (1981).

En un estudio a lo largo del tiempo el proceso de medición de la agenda de los medios comienza con la selección de un tema y haciendo un seguimiento de su cobertura en los medios semana tras semana, mes o incluso años. En el caso del estudio que realizaron Rogers, Dearing y Chang (1991) sobre la aparición del tema del SIDA en la agenda de los medios se hizo un análisis de contenido sobre las noticias que aparecieron sobre este tema en tres revistas nacionales y tres televisiones durante 91 meses en la década de 1980. Se comparó el índice de la agenda de los medios con la del público teniendo en cuenta otra serie de factores como son las políticas gubernamentales contra el SIDA y otra serie de variables resaltadas que iban apareciendo mensualmente.

1.3.2.- La agenda pública

Además de la agenda de los medios, la agenda del público o pública (*the public agenda*) es la otra gran agenda que contempla el proceso de la *agenda-setting*. Normalmente la agenda pública se mide por encuestas realizadas a parte de la población y en ellas a una muestra de individuos se le pregunta: ¿Cuál es el problema más importante al que tiene que hacer frente este país?. Pregunta denominada el Problema Más Importante (PMI), con los resultados que se obtengan se pretende ver la posición relativa que tiene un tema o varios en la agenda del público.

“La agenda pública es el grado o jerarquía de importancia que da el público a determinados temas durante un periodo de tiempo. Dos tipos de estudios de *agenda-setting* han conducido a conocer la agenda pública: **a) estudios de jerarquización** centrados en los temas más cruciales que a juicio de la audiencia forman la agenda pública, y **b) estudios longitudinales** en donde las investigaciones de la *agenda-setting* han medido las subidas y bajadas de un tema o varios a lo largo de un periodo largo de tiempo” (Dearing J. y Rogers, E., 1992, p. 41 – 42)

En los estudios iniciales sobre la teoría destacaron las investigaciones centradas en la importancia o jerarquización que daba el público a determinados temas. Uno de los trabajos más destacados podría ser el realizado por McCombs y Shaw, publicado en 1972, sobre las elecciones norteamericanas de 1968. Estos

autores recopilaron datos sobre cinco temas determinados obtenidos en sus estudios previos en Chapel Hill (Carolina del Norte) que hacían referencia a las elecciones aunque su principal objetivo no era saber si los temas se encontraban dentro de la campaña de las elecciones. Lo que McCombs y Shaw quisieron explorar fue el grado de relación entre la relevancia que daba la agenda del público a esos cinco temas y la cobertura que daban los medios de comunicación a esos mismos temas.

En el caso de un estudio longitudinal el interés reside en hacer un seguimiento de las agendas en diferentes periodos de tiempo. Normalmente la investigación se centra en el estudio de un solo tema y su seguimiento, en la búsqueda de los puntos álgidos y bajos que tiene el tema en la audiencia y además de terminar cómo la incursión de otros asuntos pueden modificar o afectar colateralmente el interés o prioridad del público.

A la hora de medir la agenda pública se busca la actitud del encuestado sobre un aspecto de un tema considerado como el más notable. Por ejemplo, se pregunta: ¿qué opina usted sobre las drogas?, ¿está a favor del aborto?, ¿qué opina de este o aquel candidato político?. Hay que matizar que muchos de los estudios no sólo se centran en un único tema sino que recogen diferentes aspectos relacionados con el mismo. Este es el caso de unas elecciones presidenciales en donde se pregunta además de por la figura de los candidatos, por sus políticas y

tendencias y también se valoran la implicación social, los temas de educación, salud,

Al realizar la pregunta sobre cuál sea el problema más destacado del país (PMI), se busca indexar o jerarquizar los temas que ocupan la agenda del público. Según los datos obtenidos en diferentes estudios realizados en Estados Unidos, se han agrupado en diferentes apartados los temas nacionales que dominan o han dominado la agenda pública norteamericana durante algunos periodos de tiempo.

El primer apartado, basado en un estudio realizado entre 1946 y 1976 (Smith 1980) refleja que entre un 40% y 50% de los temas que dominaban la agenda pública estaban relacionados con **problemas en el exterior** como guerras o incursiones militares.

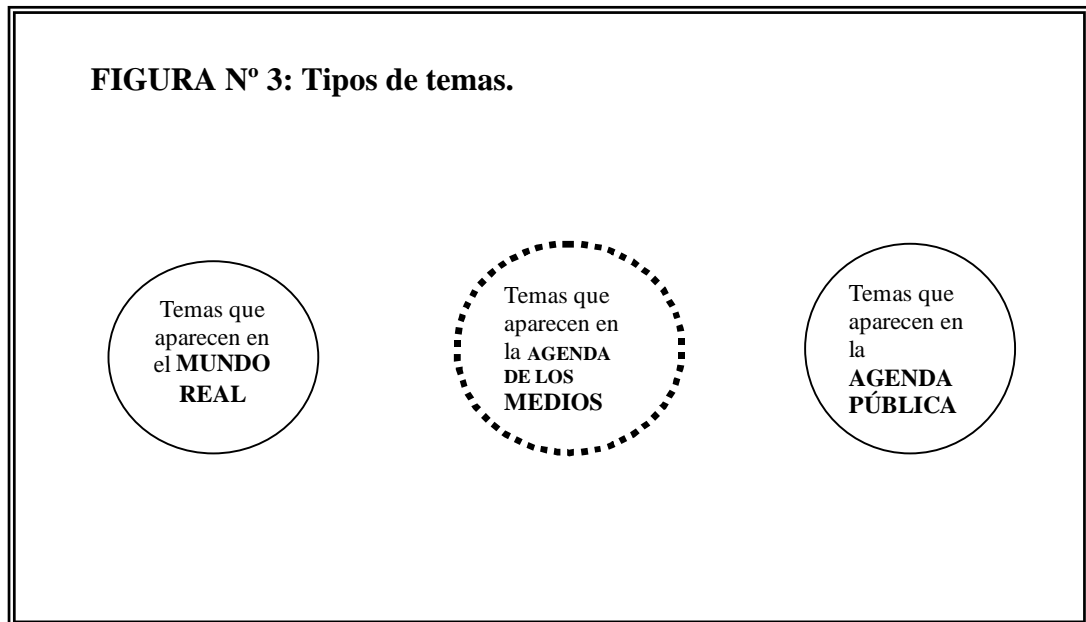
Temas económicos acerca de la inflación, el desempleo y los trabajadores formaron un segundo apartado; temas sobre el **control social** como el crimen, la violencia y la baja moral ocuparon a finales de los años sesenta un tercero. En el inicio de los setenta **temas raciales** y **desórdenes universitarios**, seguidos del **crimen**, fueron los principales temas de las agendas públicas.

El último de los apartados está dedicado a los **temas gubernamentales** como la corrupción, la ineficacia o la falta de liderazgo ocupando una baja posición dentro de la jerarquía de la agenda a excepción del escándalo del “Watergate” en 1974 (Neuman, 1990; Smith, 1980, Zhu, 1992).

La investigación realizada por Smith a lo largo de más de 40 años refleja que los temas más destacados durante este periodo han sido los antes mencionados; y que este estudio de series temporales ha evidenciado la agenda pública norteamericana. Una agenda que no ha cambiado aunque se encuentren algunos temas más diversificados, con un promedio de duración menor y con una tendencia hacia un cambio mayor de temas en la agenda pública, quizás mostrando una mayor segmentación temática en la sociedad americana (McCombs y Zhu, 1995).

En la **FIGURA N° 3** se encuentran dibujadas tres circunferencias que reflejan además de la agenda de los medios y la pública, los temas que aparecen en el MUNDO REAL, mundo en el que nacen y se conciben todos los temas que serán objeto de las respectivas agendas. Sobre la dirección de la influencia que ejerce cada una de las agendas, incluido el mundo real, Dearing y Rogers (1996) afirman que “... la conclusión general de las investigaciones realizadas sobre la *agenda-setting* es que la agenda de los medios selecciona la agenda del público” (Dearing J. y Rogers E., 1996, p.50).

FIGURA N° 3: Tipos de temas.



Con respecto a esta relación entre la agenda de los medios y la del público, cerca de dos terceras partes de los estudios revisados en 1992 (59 de 92 estudios empíricos) confirmaron dicha relación y un predominio de influencia de la agenda del medio sobre la agenda pública. Además de los estudios ya citados existen numerosas investigaciones que apoyan esta relación y tendencia. Destacan análisis como los de MacKuen (1981) con un seguimiento a lo largo del tiempo con ocho temas concretos. Iyengar y Kinder (1987) con un experimento de laboratorio en donde la agenda de los medios se ve alterada por los autores para ver sus efectos en las agendas individuales del público. Y el de Brosius y Kepplinger (1990) con un estudio temporal en el que analizan el proceso de la *agenda-setting* entre la

relación agenda del medio – agenda del público en 16 temas localizados en Alemania.

1.3.3.- La agenda política

La agenda política (*policy agenda*) es la tercera de las agendas que figura dentro del proceso de la *agenda-setting*, aunque los estudios realizados sobre ésta son mucho menores. Mide el tipo de acciones políticas que se toman por parte de los gobiernos, parlamentos u órganos políticos que más tarde formarán parte desencadenadora de debates así como los temas de actualidad incluidos en la agenda de los medios y en la agenda pública.

Desde el punto de vista de autores como Dearing y Rogers (1996, p.72), la agenda política representa la “llave” de la importancia de todas las agendas ya que es la encargada de generar temas nuevos que influenciarán la agenda de los medios y la del público. Distintos autores, reconocidos como clásicos en los enunciados básicos de la teoría de la *agenda-setting* (Lippmann, Park, Almond, Cohen), no se centraron tanto en esta agenda ya que la consideraron como un elemento particular dentro de los medios de comunicación. Sin embargo autores más contemporáneos (McCombs, Shaw, Shanto, ...) han afinado más sobre las consecuencias que tienen las políticas públicas en el resto de agendas. Pese a ello, no son muchos los estudios de *agenda-setting* que se han centrado en esta agenda

política debido a su complejidad ya que son numerosas las variables que hay que tener en cuenta. Por el contrario, es más frecuente ver estudios sobre la influencia que ejercen los medios y el público en la agenda política. Sirva de modelo el estudio realizado por Erikson, Wright y McIver en 1993 en Estados Unidos con una encuesta telefónica realizada a 142.000 personas de todos los estados norteamericanos. Después del análisis de los datos, se concluye diciendo que “la opinión pública es la que influye predominantemente en los tipos de políticas que se hacen” (Erikson R., Wright G. y McIver J., 1993, p. 244).

Un segundo enfoque de lo que hemos denominado “Agenda política” (*policy agenda*) aporta otra perspectiva que tan sólo mencionaremos de pasada denominada (Dader 1990a) “canalización institucional” (**Agenda-building**). Esta estudia el proceso por medio del cual una serie de factores (incluidas las agendas de los medios y las agendas públicas) influyen en las agendas políticas de los líderes políticos (Perloff, 1998, p. 207). “Los mass media quedan en un segundo plano o, todo lo más, en factor causal coadyuvante de la cuestión central. La pregunta planteada aquí es: ¿Cómo un tema de preocupación pública (“*public issue*”) alcanza el rango de prioridad institucional (“*policy agenda*”)?” (Dader, J.L. 1990a, p. 299).

Los principales estudios de la agenda política se han concentrado en ver cómo un tema exclusivamente político destaca en la agenda de una ciudad, estado o gobierno, aunque hayan existido otros temas especiales como plantea B. Nelson

(1984) sobre la aparición de un asunto que hace referencia al abuso de menores, y que es una muestra de reconstrucción de cómo temas no sólo políticos pueden ocupar las diferentes agendas, ya sea en el ámbito local, estatal o nacional.

En general los periodistas a la hora de seleccionar temas prefieren aquellos que sean actuales y novedosos antes que alargar y estirar los que ya ocupan durante tiempo las portadas (Jamieson, 1992; Patterson, 1993). El aspecto novedoso de la noticia es uno de los que están relacionados con el mencionado factor *sorpres*a que comenta Donsbach (1995) dentro de los que engloban los factores de noticias. Ya Shulz (1976) mencionó que estos factores son usados por los comunicadores para la construcción de la realidad.

La relación entre los reporteros y los políticos o aquellos encargados de hacer las políticas públicas (“*policymakers*”) llega a ser simbiótica en el sentido de ser necesarios los unos para los otros. Los periodistas necesitan información para publicar al igual que el acceso a las fuentes de noticias; en el otro lado los políticos necesitan difundir sus programas a los ciudadanos, en este caso audiencia. A este respecto Linsky (1986) matiza que los medios de comunicación en la sociedad actual llegan a ser “omnipresentes” y centrales en el mundo del hacer político.

Un modelo de estudio de la *agenda-setting* política y pública podría ser el que presentaron Derksen y Gartrell (1993) cuando buscaban demostrar la importancia que tenía el contexto social en el comportamiento acerca del

reciclado y su repercusión en el medio ambiente en Canada. Las personas que habían sido informadas sobre las políticas de reciclado y que, además, tenían una tendencia favorable hacia el medio ambiente se comprometían con este tipo de actitud política. Por otra parte estaban las personas que no habían sufrido ninguna “presión política o de campaña que fomentara el reciclado”, y que pese a tener una actitud positiva hacia el reciclaje, tendían a no hacerlo.

Sobre la relación existente entre las tres agendas, Larson (1986) realza el papel de los medios en la opinión pública pudiendo llegar al extremo de pedir cualquier tipo de reforma a las autoridades competentes: “El repertorio de lo público – o aquello sobre lo que la gente discute, toma en consideración o se preocupa, llegando incluso en ocasiones a pedir reformas legales sobre ello -, está fuertemente delimitado y canalizado por los asuntos que los medios deciden publicar”.

Muchos son los factores que influyen en la construcción de los temas que forman la agenda política, destacando el Gobierno o los partidos políticos. En distintos trabajos norteamericanos (Bosso 1987 y Kingdom 1984) se señala que históricamente el presidente del país siempre ha ejercido una gran influencia sobre el resto de agendas. Esto no significa que con su cargo y la influencia de su poder en la agenda política pueda llegar a controlar o tan siquiera saber qué está en la *agenda-setting* pública y de los medios.

Aunque se han dicho algunos de los factores del mundo real que influyen en la agenda política, por supuesto habría que resaltar otros elementos que aún no se han mencionado y que son claves en la elaboración de esta agenda, al igual que en la de las otras. Acontecimientos mundiales de primera magnitud como puedan ser las guerras, acontecimientos deportivos como las olimpiadas, cumbres políticas, accidentes masivos, desastres geográficos ... pueden ser algunos de los ejemplos que desbordarían durante un periodo de tiempo todas las agendas.

En la **FIGURA N° 3**, mostrada anteriormente, donde aparecen tres circunferencias que representan al mundo real, la agenda de los medios y la del público, habría que añadir la política. Esta última a su vez se encuentra integrada por un grupo de políticos que a nivel colectivo lideran una posición que determina la agenda política y a nivel individual, forman parte del público y de la agenda pública. “Las pruebas reunidas hasta aquel momento, y asimismo las posteriores, estaban compuestas de datos que demostraban una correspondencia entre el orden de importancia que recibían los “temas” en los medios de comunicación y el orden de significación que otorgaba a los mismos temas el público y los políticos” (McQuail, D., 1985 (v.o. 1983), p. 245).

1.3.4.- Indicadores del mundo real

De forma breve tan sólo señalar en este apartado que la teoría de la *agenda-setting* recoge en todo momento que existe un mundo real, pese a que – según los temas – nosotros no lo conozcamos de forma directa sino a través de las imágenes que reproducen los medios de comunicación. Este mundo real “y no manipulado” es objetivo en el sentido de que se refleja en datos, cifras y hechos, y que tiene una serie de indicadores (ya sean demográficos, económicos, ...) que orientan la conducta humana o acontecimientos del momento.

Los indicadores del mundo real son los índices, elementos, pautas sociales, ... que contextualizan un hecho o conjunto de temas, o sea, son indicadores de orientación. En los estudios sobre *agenda-setting* muchos de los indicadores se convierten en variable individual como pueda ser el caso de los estudios sobre crimen, salud o tráfico. Cuando se habla de indicadores del mundo real se habla de un concepto separado de las agendas comentadas hasta ahora, es decir, se busca conocer los elementos y tasas de referencias del mundo que nos rodea aunque éste se ciña principalmente a los problemas que más preocupan a los hombres. “Los indicadores del mundo real son una variable que mide más o menos objetivamente el grado de severidad o riesgo que tiene un problema social” (Dearing y Rogers, 1992, p.28.).

Algunos de los indicadores son el detonante o punto de partida de muchos trabajos: Un aumento de muertes por casos de SIDA en la ciudad de San

Francisco (Dearing y Rogers 1992b), un aumento de accidentes de tráfico (Walker, 1977), el estudio del crimen en Texas (Ghanem 1997), el consumo de drogas (Shoemaker, 1989) ... En ellos existe la intención de conocer cómo a partir de unos datos reales la agenda de los medios es capaz de comentarlos, criticarlos, silenciarlos o reproducirlos. También se trata de ver el tipo de impacto o efecto que, ya sea duradero o permanente, consigue en la agenda pública y qué tipo de medidas se adoptan en la agenda política.

Un ejemplo de los expresados en el párrafo anterior sería el caso del tráfico (Walker, 1977). Durante más de una década los accidentes de tráfico habían descendido en Estados Unidos hasta que en 1960 los términos se invirtieron y los indicadores del mundo real sobre este aspecto o tema cambiaron. Del año 1960 a 1967 las muertes por accidente aumentaron de 525.000 a 563.000. Este dato llamó la atención, si se tiene en cuenta que en las dos décadas anteriores el índice había descendido mucho. En el inicio de los años cincuenta estaba en 750.000 y consiguió rebajarse, en menos de diez años, hasta 525.000 muertes. El posterior incremento del número de accidentes se convierte en un claro indicador del mundo real que es capaz de plantear preguntas como: ¿a qué se debe este aumento?, ¿es seguro conducir un automóvil?, ¿está haciendo el gobierno algo al respecto?. Esta última pregunta fue el motor de arranque del estudio, conocer la agenda política que tenía el gobierno del momento y su actitud sobre el tema del tráfico, tema que llevó a Walker al estudio de la *agenda-setting* haciendo un

seguimiento de la cobertura y tratamiento que dieron los medios a muchos de esos accidentes.

1.4.- LOS PRECEDENTES E INICIOS EN LA TEORIA DE LA AGENDA-SETTING

1.4.1.- Primeros enunciados

“En lo que llamamos nuestro conocimiento de las realidades sociales del mundo, es muy poco lo que hemos adquirido de primera mano. Debemos la mayoría de “las imágenes que están en nuestra mente” a esos medios, hasta el punto de que, con frecuencia, no creemos lo que ven nuestros ojos, hasta que lo leemos en la prensa o nos lo cuentan por la radio. ... Los medios no sólo nos dan información: guían nuestras propias experiencias. Nuestras normas de credulidad, nuestras normas de realidad, tienden a fundarse en dichos medios más que en nuestra experiencia fragmentaria”¹.

Desde los inicios del siglo XX, y no sólo desde la perspectiva del campo de la comunicación sino también de la sociología y de la psicología social, han sido muchos los autores que han esbozado algunos de los aspectos que sirvieron de precedente, y en muchos casos de pilares, a la Teoría de la *Agenda-setting*. Por mencionar algunos de ellos destacan Walter Lippmann, Robert Park, Harold Lasswell, Paul Lazarsfeld, King Merton, Kurt y Gladys Lang y Bernard Cohen

¹ Lippman W. Public Opinion p. 1-25 y 59-121, según selección de párrafos en Mills, C. Wright, La élite del poder (1978), (v.o. 1956), Fondo de cultura económica, (8ª edición), México, p. 289.

entre otros. Haciendo una exposición breve de las aportaciones de algunos de ellos a la *Agenda-setting* paso a citarlos según su aparición cronológica.

En una **PRIMERA ETAPA** que iría desde el **inicio del siglo XX hasta finales de los** años veinte, se concedió a los medios y a su influencia una gran importancia: “poder omnipotente de homogeneización de las mentes y control de una sociedad de individuos atomizados, mediante irresistibles técnicas de persuasión colectiva” (Dader, J.L. 1990a, p. 223).

Este fue un periodo en el que la idea dominante fue que los medios eran instrumentos de influencia directa, bajo el modelo de estímulo - respuesta. “Los efectos son respuestas específicas a estímulos específicos, de tal manera que se puede esperar y predecir una correspondencia estrecha entre el mensaje de los medios y la reacción de la audiencia” (McQuail y Windahl, 1997, p. 93). Por decirlo con otras palabras, aquel que tuviera acceso a ellos podría dominar los temas más relevantes de su contexto, ciudad o entorno.

Walter Lippman, en su obra Public Opinion (1922), recoge el papel que tiene la prensa para dar imágenes a los lectores, “para **crear imágenes en la mente** sobre lo que ocurre en el mundo exterior”. Este autor enuncia “el rol de la prensa en la **orientación** de la atención de los lectores”, que es la creación de un

pseudoentorno o una “realidad de segunda mano” (Monzon, C. 1990, p. 224) y que luego comentarán Kurt y Gladys Lang.

En el capítulo de la obra de Lippman titulado “El mundo exterior y las imágenes de nuestra mente” se aprecia la figura del medio como el intermediario, o “puente”, como señala López-Escobar (1996), entre lo que la audiencia percibe y lo que verdaderamente forma el mundo real. “La investigación sobre la organización de la agenda convierte en una realidad cuantitativa y empírica el intento expresado por W. Lippmann en Public Opinion de vincular el mundo exterior con las imágenes de nuestro cerebro a través de los medios informativos” (McCombs, M., 1992, p. 815).

Casi un siglo después de que Lippman hablara del pseudoentorno que crean los medios de comunicación aún se parte de este principio en muchos estudios sobre *agenda-setting*. Tal es el caso del trabajo realizado sobre el tema del crimen en torno al cual las estadísticas indican que se encuentra en una espiral descendente en Estados Unidos, “pesar a ello, el porcentaje de público que considera el crimen como el mayor problema del país, es ahora más alto. Esta reacción del público tiene que deberse a algo distinto a las tendencias actuales del crimen: quizá a algún tipo de pseudoambiente creado por los medios de comunicación de masas. Porque, según Lippmann, la gente reacciona ante un pseudoambiente como si se tratara de un ambiente real” (Ghanem, S, 1997, p.151).

Robert Park, en sus obras The Immigrant Press and its control (1922) aunque principalmente en The City (1925), destaca como en la nueva sociedad industrial de masas, los medios adoptan un papel muy relevante. Establecen un orden de preferencias cuando tienen que seleccionar los temas que van a aparecer en la prensa.

Durante la década de los veinte y treinta, **Harold Lasswell**, dedicó gran parte de su obra sobre comunicación al estudio de la persuasión, en el que “presupone la capacidad de establecer una agenda temática por parte de los medios. Por citar un solo ejemplo, la función de vigilancia del entorno presupone una función de “*Agenda-setting*” (Saperas, E. 1987, p. 57). Sus estudios (Lasswell, 1927) realizados sobre el análisis de los métodos de construcción de mensajes propagandísticos en Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania durante la Primera Guerra Mundial afirman sus postulados teóricos sobre el impacto directo de las técnicas de propaganda.

Recapitulando algunas de las premisas de Lasswell (1955) sobre los procesos de comunicación de masas se pueden establecer los siguientes apartados:

- 1) Son exclusivamente asimétricos, con un emisor activo que produce un estímulo y una masa pasiva de destinatarios que, atacados por el estímulo, reacciona conforme a él;
- 2) La comunicación es intencional y tiende a un fin, da lugar a un comportamiento relacionado con esa finalidad, a un efecto previsto que es en cierto sentido mensurable, porque es observable;
- 3) Los papeles de comunicador y

destinatarios aparecen aislados, la comunicación se queda desprovista de contexto situacional (fuera de las relaciones sociales y situaciones en las que realmente se producen los procesos comunicativos) y es finita en el tiempo.

El planteamiento de Lasswell venía a sintetizar los postulados de toda una corriente de investigación, dentro de la cual la variable independiente era el grado de exposición a los medios, y la dependiente era el cambio cuantificable e inmediato de la conducta u opinión. El vínculo entre los medios y el público aparecía como reducible a una relación causal donde las reacciones, comportamientos y actitudes de los segundos eran efectos de las emisiones de los primeros.

Una **SEGUNDA ETAPA**, a partir de los **años cuarenta** y hasta los **sesenta** se caracterizó por considerar que la influencia de los medios era limitada, con una capacidad de influencia menor que otros agentes sociales. Katz y Lazarsfeld (1979) consideraron como muy importantes otra serie de factores intervinientes entre los medios y la audiencia. Entre ellos figuran la exposición de la gente a los diversos medios, el contenido de las comunicaciones y su retórica, el potencial persuasivo de cada medio y las actitudes y predisposiciones previas de cada sujeto. Entre estos factores mencionados dichos autores darán un valor especial al de las relaciones interpersonales.

En 1944, **Lazarsfeld, P., Berelson, B. y Gaudet H.**, comentan en su obra People's Choice que los medios no son tan poderosos, eficaces, y directos,

como se había pensado hasta entonces aunque no se deje de reconocer que influyan de alguna manera en el cambio de opiniones y actitudes. “Refuerzan las ya existentes y, en todo caso, necesitan de la influencia personal para conseguir el efecto deseado” (Böckelmann, 1983, p. 112). En lo que respecta a su aportación a la *agenda-setting* resaltan el poder de los medios para establecer la estructura de los temas (McQuail, 1985).

Por otro lado se encuentran **Lazarsfeld y Merton** (1960) que entienden la selección temática de los medios como el resultado de la influencia que tenían, de un modo “encubierto” algunos de los grupos de influencia o poder del momento como empresas y otros grupos de presión.

Otro autor norteamericano que se suma a aquellos que contribuyeron a algunos de los enunciados previos de la teoría fue **Wright Mills**, quien en 1956 publicó La élite del poder. En mi opinión, creo que este autor con su interesante obra interdisciplinar destacó algo que podría aportar algún matiz a nuestro estudio. Cuando dice que “los medios no sólo dan información, sino que también guían nuestras experiencias” (Wright Mills, 1973, p. 289) está añadiendo una doble función a los medios, no sólo informan sino que también indican u orientan nuestra forma de actuar.

Se puede decir que ya dentro de esta etapa son el **matrimonio Lang** quienes en 1959 abren la “brecha” de lo que en unos pocos años más sería el enunciado de la Teoría de la *Agenda-setting*. “Los medios fuerzan la atención

hacia ciertos temas. Ellos construyen la imagen pública de las figuras políticas. Constantemente presentan objetos sugiriendo qué deben pensar sobre ellos los individuos, qué deben saber y qué sentir” (Severin, W. y Tankard, J., 1979, p. 253).

Finalmente, y no es porque no haya más autores o trabajos que puedan preceder a la teoría que estamos estudiando, aparece la figura de **Bernard Cohen** quien con su popular frase en el trabajo de 1963, The Press and Foreign Policy, quedó inmortalizado en la mayor parte de la literatura de la agenda: *“La prensa no tiene mucho éxito en decir a la gente qué tiene que pensar pero sí lo tiene en decir a sus lectores sobre qué tienen que pensar”* (Cohen B. 1963, p.13). Esta frase supuso un hito en las investigaciones sobre los medios de comunicación referidos a los efectos de los “media” en la audiencia. “La famosa frase de Cohen hizo una distinción relevante entre el **pensamiento** como **conocimiento** (cognición) y como **opinión** y **sentimiento**” (Semetko, H. 1995, p. 223).

La **TABLA N° 4** resume las publicaciones y autores de las investigaciones más representativas sobre los precedentes de la teoría de la *agenda-setting*, entre ellos figuran muchos que ya se han comentado en los párrafos anteriores. También se han incluido algunos estudios que no son precedentes sino los primeros trabajos empíricos que demostraban la teoría en alguna de sus modalidades.

TABLA N° 4 Algunas investigaciones sobre el desarrollo del proceso de la *Agenda-setting*.

INNOVACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	APARICIÓN DE ARTÍCULOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduciendo la relación entre la agenda de los medios y la agenda del público. 2. Identificando las funciones de los medios y su papel a la hora de destacar los temas. 3. Enunciando la metáfora de la <i>agenda-setting</i>. 4. Dando un nombre al proceso de la <i>agenda-setting</i>. 5. Investigando el proceso de la agenda pública y la jerarquía de temas que otorgan. 6. Explicando un modelo de proceso de agenda política. 7. Iniciando el estudio temporal de la agenda pública en un nivel de análisis macro e investigando la relación de los indicadores del mundo real con la agenda de los medios. 8. Investigación experimental de agenda pública en un nivel de análisis micro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Walter Lippmann (1922). 2. Paul F. Lazarsfeld y Robert K. Merton (1948/1964). 3. Bernard Cohen (1963). 4. Maxwell McCombs y Donald Shaw (1972). 5. Maxwell McCombs y Donald Shaw (1972). 6. Roger Cobb y Charles Elder (1972/1983). 7. G. Ray Funkhouser (1973). 8. Shanto Iyengar y Donald Kinder (1987)

Fuente: DEARING J. and ROGERS, E. (1992), Communication Concepts 6: *Agenda-setting*, Thousand Oaks, CA: Sage., p. 9.

En una **TERCERA ETAPA**, a partir de los **años sesenta y hasta la actualidad**, aparece de nuevo la idea del destacado poder que tienen los medios de comunicación en la sociedad contemporánea. Es una etapa en la que se reevalúa el poder de influencia de los medios (Wolf, 1994, p. 48), el objeto de estudio de la influencia ya no es a corto plazo, como en la etapa anterior, sino a largo plazo. El consumo masivo de los medios como la radio y la televisión hacen que los estudios se centren sobre el colectivo de la sociedad (“sociedad de masas”) más que en grupos individuales.

En la década de 1960 comenzaron los estudios que hacían alusión a la *agenda-setting*, entre los primeros destaca el de McLeod (1965) que hacía referencia a la campaña presidencial estadounidense de 1964. Fue en este periodo, en concreto en 1968, durante las elecciones presidenciales norteamericanas, cuando **Maxwell McCombs y Donald Shaw** (McCombs M. y Shaw, D. L., 1972, p. 176- 187) realizaron un trabajo que probaba de forma empírica la influencia de los medios en la audiencia. Su metodología consistió en recoger simultáneamente datos de la agenda de los medios de comunicación y del público sobre aquellos aspectos relacionados con el tema de las elecciones y sus candidatos. Dicho estudio, realizado en Chapel Hill (Carolina del Norte), partió de un sondeo entre votantes y el tipo de comunicación que usaban, analizando su asiduidad a los medios locales y nacionales tanto en prensa como en otros medios de difusión. El alto grado de correspondencia entre las agendas de los medios y la pública estableció un nexo central con lo que posteriormente se convirtió en una

cadena de evidencia sustancial para fijar el papel de la *agenda-setting* en la prensa (Maxwell McCombs y Donald Shaw, 1972). Por la relevancia que tuvo este estudio en los inicios de la teoría nos detendremos más y se le dedicará un apartado dentro del capítulo de investigaciones más representativas o históricas.

“Otra definición de la *agenda-setting* afirma que es la capacidad de los mass-media de seleccionar y destacar ciertos temas sobre otros, y con ello causar que los temas destacados sean percibidos como importantes por el público” (McCombs M. y Shaw, D. L., 1977, p. 12). A los argumentos aportados hasta ahora hay que resaltar que la influencia de los medios no llega a ser crucial por la capacidad que tienen en nuestro pensamiento sino por la fuerza canalizadora de nuestro pensamiento hacia unos temas. Es decir, los medios de comunicación seleccionan unos temas y “desprecian” otros, relegándolos al silencio.

Con relación al enunciado de la frase de Cohen y al “primer estudio” sobre la *agenda-setting*, McCombs y Shaw (1972) dirán que la gente considera unos temas más destacados (agenda del público) que otros en proporción directa con la importancia que le den los medios (agenda de los medios) aunque estos no sean quienes decidan por la audiencia cuál será su actitud o decisión sobre esos temas que proponen como agenda. La hipótesis de partida es que son los medios quienes establecen la agenda durante una campaña política, es decir aquellos puntos que los medios de comunicación destaquen como los temas más relevantes de una campaña, serán considerados por la audiencia (potenciales votantes) como los más

interesantes sobre los que tendrán que fijarse o habrá que tener en cuenta durante las elecciones.

Cuando en el párrafo anterior se entrecomillaba “primer trabajo” quiero expresar que quizás sea el primer trabajo oficial que reconociese la teoría con ese mismo nombre pero no el único ya que otros trabajos demostraron lo mismo años antes o incluso al mismo tiempo. Este es el caso de Funkhouser al que ya nos referimos al inicio de este capítulo con su trabajo “The issues of the sixties: An exploratory study in the dynamics of public opinion” publicado en *Public Opinion Quarterly*.

Sin tener nada en común, al mismo tiempo y al igual que McCombs y Shaw, **Funkhouser** midió la relación entre un conjunto de temas que aparecía entre la agenda de los medios y la opinión pública correlacionando las dos agendas. Y a diferencia de ellos, Funkhouser realizó un cuestionario no sólo en un estado o ciudad de los Estados Unidos sino que lo hizo a nivel nacional. Los resultados fueron similares, ambos estudios detectaron una alta correlación estadística entre las dos agendas, esto supuso un gran hallazgo en la época y reforzó las hipótesis teóricas.

En este trabajo he querido recoger el estudio de Funkhouser por considerarlo al mismo nivel que el de McCombs y Shaw aunque hay que reconocer que gran parte de la bibliografía sobre el tema ha sido “silenciada”. En

los siguientes párrafos se mencionan algunas de las causas que, en opinión de Dearing y Rogers (1992, p. 45), podrían responder al porqué de este silencio:

- 1) No puso un nombre al proceso que explicaba la relación “agenda de los medios – agenda pública”, cosa que si hicieron los investigadores de Chapel Hill cuando introdujeron el término de “*agenda-setting process*”.
- 2) Funkhouser no fue muy bien visto por la comunidad científica del momento ya que no utilizó datos de su propia encuesta, partió de datos procedentes de otras encuestas. Por otro lado su trabajo no impulsó a otros investigadores a realizar estudios parecidos, cosa que sí ocurrió con el de McCombs y Shaw.
- 3) Un tercer factor, el que en mi opinión más pudo inducir a que Funkhouser no tuviera tanta relevancia como “creador – enunciador” en la teoría de la *agenda-setting*, fue que no continuara investigando más sobre ella ni exhortara a sus alumnos a hacerlo. En contraste con McCombs y Shaw, ellos publicaron conjuntamente un total de 32 artículos sobre la *agenda-setting*, cifra que representa un 9 % de la literatura publicada sobre el tema hasta el año 1996.

En líneas generales, se podría concluir este capítulo genérico diciendo que la *Agenda-setting* está en un proceso de innovación y evolución investigativa. “La tendencia de los artículos más recientes indica un alejamiento de la cuestión electoral, pues si entre 1978 y 1981 un 30 % de las publicaciones de esta corriente estaban dedicadas a campañas políticas, entre 1982 y 1991, el porcentaje había descendido al 12 %. De hecho, el enfoque de la canalización temática se utiliza actualmente en un amplio abanico de cuestiones: historia, publicidad, información internacional o noticias médicas” (Wimmer, R.D. y Dominick, R. 1996, p.372).

CAPÍTULO 2: TERMINOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

Este segundo capítulo tiene por objeto traducir, identificar y exponer algunos de los términos fundamentales que emplea la Teoría de la *Agenda-setting*. He considerado interesante incluir este apartado dedicado al vocabulario indispensable de la teoría para que todos aquellos que quieran enfrentarse a los estudios empíricos puedan reconocer y ubicar los conceptos básicos, que desde un punto de vista crítico han podido parecer confusos a algunos investigadores de este ámbito.

El hecho de que la inmensa mayoría de la literatura se encuentre en inglés y sin traducir, hace que aún hoy, después de más de treinta años de estudios, se empleen anglicismos cuando, en castellano, nos refiramos a muchos términos. Los términos que vamos a introducir y definir en este capítulo son los que en su

enunciado original corresponden a *issue, subjects, events, item, objects, salience, obtrusive, unobtrusive, gatekeeper* ... entre otros.

Por otro lado, también forman parte de este capítulo apartados como son los diferentes marcos que influenciarán las distintas agendas, entre ellos figuran el marco temporal, el de proximidad geográfica, la naturaleza de los propios temas, etc. Las agendas individuales, interpersonales, de los medios, pública e institucionales serán objeto de estudio en este capítulo.

2.1.- ELEMENTOS QUE COMPONEN LA AGENDA

2.1.1.- Los temas (*Issues*)

Lo que en inglés se denomina “**issue**” en el contexto de la agenda viene a ocupar la columna vertebral de la teoría ya que este engloba lo que en castellano se traduciría como los **temas** que van a formar parte de las agendas, principalmente la de los medios. “Un tema se define como un problema social, a menudo conflictivo, que ha aparecido y es cubierto por los medios de comunicación” (Dearing y Rogers, 1992, p.3). Algunos autores (Ansolabehere e Iyengar, 1994) otorgan una relevancia complementaria o añadida a este concepto por aplicarlo a los ámbitos políticos y reflejándose posteriormente en los medios de comunicación.

El término “issue” o “**subject**” traducido como tema o temas que forman parte de la agenda se refiere a un tema general, o por decirlo de alguna manera, serían los temas “de siempre” que más preocupan a la sociedad como son política, sanidad o economía. Donald Shaw (1977) definió *issues* como el conjunto de temas o acontecimientos que aparecen de forma continua en los medios y son fácilmente agrupables dentro de grandes temas o categorías.

El elemento conflictivo que conlleva siempre el término “*issue*” fue resaltado por Cobb y Elder (1983) cuando definieron el término enfocándolo hacia los diferentes asuntos que aparecían en los temas de los medios de comunicación. También el matrimonio Lang (1981) ratificó esta tendencia afirmando que un tema puede ser cualquier cosa que resulte problemática. Es decir, el elemento problemático es lo que hace que los medios de comunicación comiencen a publicar noticias relativas al tema (“issue”) y lo saquen al ámbito de lo público.

Por otro lado hay que resaltar que, muy unido a los *issues* o “temas constantes” pero distintos de ellos, existen otros temas colaterales denominados “**events**” o acontecimientos que según el momento y las circunstancias, aparecerán conjuntamente en las portadas de los medios como si fueran *issues*. Estos *events* o acontecimientos noticiosos son aquellos relacionados con accidentes, entrega de premios o bien desastres naturales. Shaw (1977) destacó como una de las diferencias más notorias entre *events* e *items* que los *events* no son acontecimientos que ocurren de forma fija o constante, son discontinuos y no

se centran, de forma sistemática, en un tiempo y espacio concreto. Esto hace de los *events* que no sean los temas más propicios para ocupar lugares destacados en las distintas agendas.

Otros términos que se emplean cuando nos remitimos a hablar de los temas de la agenda de forma genérica son “**object**” e “**item**”. Estas palabras se usan de forma indistinta cuando se emplea “tema” en su sentido genérico o global sin referirse a un caso de estudio concreto de *agenda-setting*.

TABLA N° 1: Seguimiento de algunos temas (Issues) en las televisiones ABC, CBS y NBC durante un periodo de dos semanas.

	<i>N° de apariciones</i>
1. Conflictos en Oriente Medio	729
1. Economía nacional	696
2. Desempleo nacional	330
3. Fuentes y usos de energía	309
4. Mercado de stocks	235
5. Transporte aéreo	202
6. Agricultura y armamento	140
7. Política internacional	127
8. Ciencias médicas (anatomía, psicología, etc)	125
9. Educación	113
10. Racismo	101
11. ...	

Datos extractados del estudio realizado por David Hill (1985) “Viewer Characteristic and Agenda – Setting by Television News”, *Public Opinion Quarterly*, vol. 49, p 340-350.

En la tabla anterior aparecen algunos temas que pueden servir de modelo o idea para ubicar lo que en el vocabulario de la *agenda-setting* se considera un *issue*. Los temas de la tabla fueron, entre otros, los que se tomaron como objeto de medición en tres televisiones nacionales de los Estados Unidos (ABC, CBS y NBC) para un estudio temporal sobre la influencia de los medios en las agendas personales.

2.1.2. – La relevancia (*Salience*)

Dentro de las agendas son muchos los temas que aparecen en ellas pero no todos tienen la misma importancia ni tampoco a todos se les da el mismo tipo de relevancia. La distinción entre los temas de la agenda viene dada por el *salience* o relevancia, es decir, “*salience* es el grado de importancia por medio del cual un tema (“issue”) de la agenda es percibido como relativamente importante” (Dearing y Rogers, 1992, p.8). Estos autores mantendrán que aquí está el punto capital de la agenda ya que la teoría se centra en observar cuando la relevancia (*salience*) o interés por un tema cambia (sube o baja) en la agenda de los medios, en la pública o en la política. Otros expertos sostienen que el grado de relevancia de un tema en la agenda de los medios determina cómo se forma la agenda pública, cuál es la dirección de su posible influencia y cuáles son los temas más considerados por los políticos para ocupar sus agendas.

En las traducciones realizadas en castellano, el término *salience* ha sido interpretado como “unidades de contenido” (Saperas, 1987) y “relevancia” cuando se emplea como término individual o bien como “aspecto particular de un tema” (Dader, 1990) cuando se usa el binomio “**salience angle**”. La reinscripción al mundo laboral de la mujer podría ser un “*salience angle*” o incluso un tema de relevancia o *salience* “a secas” dentro del tema genérico (*issue*) de la agenda que sería el desempleo.

Saperas (1987, p.66) dirá que “para la mayor parte de los analistas las “saliences” no deberán identificarse con el contenido o la comunicación recomendada, sino con los ítems de diverso contenido”. Esta afirmación que el propio autor considera dificultosa se basa en la obra de Cohen realzando la frase que dice que los medios no determinan qué piensa la gente, sino sobre qué piensa. “El contenido, desde esta perspectiva comportaría una determinada actitud, expresada mediante una opinión, hacia determinado tema. En el segundo caso cuando nos referimos a los medios de comunicación como fuentes de influencia que determinan sobre qué piensa la gente, nos planteamos la “saliences” como un ítem temático que otorga prioridades a ciertas informaciones”, matiza Saperas. Desde mi punto de vista, y después de estudiar este concepto en la literatura sobre el tema, considero que este término está bastante más enfocado hacia el segundo caso planteado por el autor. *Saliences* en muchos casos está relacionado con *issue* o tema, pero para destacar o enfatizar la relevancia (*saliences*) que tiene un aspecto de dicho tema en la agenda. Es decir, hablar de *saliences* no es lo mismo que hablar de *issue*, *event* o *item*, ya que pertenece al ámbito de la jerarquización de

los temas, destacando unos sobre otros. Por este motivo, creo que es oportuno fijar el concepto considerado como la llave maestra o central (Dearing y Rogers, 1992, p.7) del estudio de la Teoría de la *Agenda-setting*.

Otro especialista en el tema como es Wanta (1991, p. 2) sostiene que “las personas aprenden sobre la importancia relativa que tienen los temas en la sociedad a través de la cobertura que se les da a esos temas en los medios de comunicación. Así, cuanto mayor es la cobertura de un tema en los medios, mayor es el interés de los individuos sobre ese tema”. Con esta cita lo que se pretende realzar es que las personas o sociedad aprenden e identifican la relevancia que dan los medios a ciertos temas con su propio interés por ellos o incluso, como se comentó en el Capítulo 1, pueden llegar a formar parte de su agenda cuando los consideran los problemas más importantes del país (PMI).

La unión de los dos conceptos anteriores, temas (*issues*) y relevancia (*salience*), o su estudio al unísono ha hecho un dúo de palabras que se ha convertido en el principal objetivo de estudio de la *agenda-setting*. Ya en el trabajo inicial de McCombs y Shaw (1972) que tenía como tema principal las elecciones presidenciales norteamericanas observaron esta relación entre los temas y la relevancia que ocupaban algunos de ellos en los medios. Los autores estadounidenses afirmaron que: “Los medios parecen ejercer un considerable impacto en el juicio de lo votantes, respecto a lo que ellos consideraban que son los temas más destacados de la campaña” (p.177).

2.1.3. - Temas familiares o cercanos (*Obtrusive*) y temas desconocidos o lejanos (*unobtrusive*).

Dos elementos a los que la teoría de la *agenda-setting* tampoco es ajena están relacionados con la proximidad, no sólo geográfica sino empática o según el grado de vinculación, que tenga la audiencia con un tema. Esto es, no todos los temas cuentan *a priori* con el mismo grado de atención de la gente. Existen temas con los que el público se siente más identificado ya que los experimenta de forma directa sin necesidad de remitirse a los medios. Son aquellos que afectan a su entorno inmediato o vida personal como pueden ser los relacionados con el trabajo, con los temas locales de su ciudad, subida de precios de alimentos, ...

Esta familiaridad con el tema hace que el público sea mucho más crítico y menos influenciable por los medios de comunicación, su experiencia personal le otorga una “posición privilegiada o de ventaja”. Por ello, a estos temas, considerados próximos o familiares, se les ha dado el calificativo de *obtrusive* o en una traducción literal se les puede llamar “entrometidos”. Se consideran entrometidos precisamente porque el público ya los conoce directamente y no necesita de los medios para emitir un juicio aunque sea de forma superficial. Esto hace que los medios no sean tan influyentes en sus mentes como en aquellos temas donde la gente no tiene ninguna referencia personal como es el caso de los temas *unobtrusive* sobre los que sí necesita de los medios de comunicación para ser orientada.

Weaver (1976) resaltó la necesidad psicológica de orientación que tiene la gente ante ciertos temas considerados relevantes en la agenda de los medios y sin embargo lejanos o poco familiares (*unobtrusive*) a la audiencia. Es en estos casos de mayor orientación cuando el público está más abierto, y con menos filtros, para asumir como cierto o fiable todo lo que el medio cuenta. Aunque sobre este aspecto hay que apuntar que no todas las personas son igualmente influenciables o confían en los medios con la misma intensidad. Influyen diferentes factores en el proceso como son el grado de conocimiento o desconocimiento que tenga el público y, como señala Iyengar *et al.* (1986), el interés por el tema. Distintos autores (Sherif C. y Nebergall, (1973); Saunders y Rothschild (1978); Garramone G. (1984)) contrastaron en sus trabajos empíricos la importancia del propio interés e implicación de la audiencia por un tema. Cuanto menor es la implicación mayor es el efecto que produce el mensaje del medio en el público. Por el contrario, una audiencia comprometida, como es el caso de los votantes de un partido político, es mucho más crítica al mensaje que recibe de los medios sobre este tema ya que tiene una experiencia directa y no necesita del medio de comunicación para buscar una orientación.

Los temas denominados *unobtrusive* o “demasiado apartados de la vida cotidiana de las personas” son los que por su temática particular no se encuentran, en la mayoría de los casos, próximos a las personas. Este es el caso de temas relacionados con política internacional, con nuevos avances tecnológicos, ...

Según Zucker (1978), uno de los principales especialistas en estos dos términos, señala que un tema, desde el punto de vista de la audiencia, se considerará *obtrusive* o “intruso” si el público tiene una relación directa con él. Sobre el concepto *unobtrusive* o “tema lejano” dirá que es aquel en donde no hay un contacto directo entre el tema y el público. Algunos de las demostraciones empleadas en su trabajo “The variable nature of news media influence” que mostraban lo que era un tema *obtrusive* son las relacionadas con la economía doméstica, inflación y desempleo. Como temas *unobtrusive* más representativos dirá que son los internacionales. Eyal (1979) incluyó temas como inflación, desempleo, economía en temas *obtrusive* y consideró *unobtrusive* aquellos relacionados con medio ambiente y asuntos internacionales entre otros.

La diferenciación de ambos términos es crucial para introducirnos en el siguiente paso, enfocado a saber cuál es la actitud del público ante dichos temas cuando se presentan en los medios de comunicación. Diferentes estudios empíricos han demostrado la existencia de una relación distinta por parte de la audiencia ante temas familiares (*obtrusive*) y ante los lejanos (*unobtrusive*).

La agenda de los medios es más influyente en la audiencia cuando se trata de temas lejanos o *unobtrusive* ya que, al no tener ésta una experiencia directa con ellos, confía en la información que le dan los medios de comunicación sobre el tema concreto. Esta afirmación ha quedado respaldada en las investigaciones de Eyal (1979) en su tesis doctoral sobre el estudio del *time frame* en el proceso de la *agenda-setting*, y por el mencionado Zucker (1979).

Por otro lado, se vio cómo la audiencia está menos influenciada menos o casi nada por la agenda de los medios cuando se trata de temas familiares a ella como son los *obtrusive*, donde las personas cuentan con sus propias fuentes de información. Diferentes estudios realizados como son los de Iyengar (1979), Palmgreen y Clarke (1977) y Winter (1980) apoyaron esto.

En el caso español también se pueden encontrar estudios empíricos sobre *agenda-setting* que destaquen la diferenciación entre los temas *obtrusive* y *unobtrusive* cuando se observa la actitud del público hacia determinados temas. Una muestra de ello puede ser el trabajo de M^a. J. Canel, J. P. Llamas y F. Rey (1996) sobre “los problemas más importantes” de la ciudad de Pamplona. “De los seis temas de la agenda de nuestro estudio hemos considerado que “tráfico” y “disturbios” son *obtrusive*: la gente experimenta directamente los embotellamientos y disturbios callejeros. “Reconstrucción”, “manifestaciones HB” y “peatonalización”, por hacer referencia a zonas muy específicas de Pamplona, son *unobtrusive* para una parte destacada de los encuestados. Resulta difícil clasificar “paro” en estas categorías. Bien es verdad que el paro se experimenta directamente, pero sólo por aquellos que, o han sido afectados o tienen familiares directos afectados. Entendemos que puede ser *obtrusive* para unas personas y *unobtrusive* para otras” (Canel *et al* 1996, p.24).

2.2.- DIFERENTES FACTORES QUE AFECTAN AL PROCESO DE LA *AGENDA-SETTING*

Dentro del proceso de la *agenda-setting* existe una numerosa serie de factores intervinientes, enumerarlos todos sería imposible ya que son muchos y muy distintos según el caso, el medio, la finalidad del estudio o el tipo de población.

Pese al gran número de elementos que influyen en el proceso de la *agenda-setting* entre el medio y la audiencia, destacaré los que considero afectan de modo más directo al efecto cognitivo del proceso. Durante más de treinta años de estudios empíricos sobre la *agenda-setting* se ha desarrollado una amplia literatura que, en numerosos trabajos, hace referencia exclusiva a estos factores. Factores personales que hacen referencia al subjetivismo y a las preferencias de los individuos, factores de tiempo o de organización, temporales, geográficos o técnicos son sólo algunos de los elementos que influyen en la relación entre los medios de comunicación y la gente.

2.2.1. El marco temporal

Una de las variables más destacadas es la del tiempo o **marco temporal** en inglés referido al *time frame*. Este factor, dentro de la terminología de la *agenda-setting*, englobaría todo el proceso que comienza con la aparición de un tema en las agendas que se estudien, su desarrollo y su desaparición de las mismas. Según señalan Wimmer y Dominick (1996, p. 370) es conveniente dividir en tres los marcos temporales: “1) la duración del periodo de medición de la agenda temática de los medios; 2) el desfase temporal entre la medición de la agenda temática observada en los medios y la medición de las agendas personales de los individuos consultados; y 3) la duración de la medición de la agenda de la audiencia”.

Conocer cuál puede ser el tiempo mínimo o máximo necesario para que un tema aparezca o desaparezca de la agenda de los medios y repercuta en la agenda pública está condicionado, de nuevo y como es normal en las ciencias sociales, por muchos factores. Puede depender de la naturaleza del tema, del medio de comunicación empleado,... , es decir, en cada estudio será diferente, no existe una respuesta fija o infalible. Pese a ello, se han realizado estudios bastante indicativos sobre el marco temporal general (“**time frame**”), sobre el tiempo que tarda una agenda en entrar en otra (“**time lag**”), duración temporal de un tema en cualquiera de las agendas (“**media-public-policy agenda**”) o sobre el periodo óptimo de influencia de una agenda en otra (“**optimal effect span**”).

Los estudios enfocados en el marco temporal no están marcados por una pauta: se han realizado estudios de análisis de contenido de un medio de comunicación que varían desde una semana, varias semanas, meses a incluso varios años. Dichos análisis se han desarrollado desde el seguimiento de un tema concreto hasta un conjunto de temas o subtemas. En cuando al tipo de medios empleados se puede decir que ha predominado el seguimiento de los temas en periódicos, televisiones y revistas, ya sean del ámbito nacional, regional o local.

Sobre cada uno de los periodos de tiempo antes comentados existen numerosos estudios que explican cómo afecta el tiempo en la evolución de los temas de las agendas. Como muestra, comentaré algunos de los estudios realizados sobre el tiempo que tarda una agenda ya sea pública, de los medios o política en aparecer en otra (“time lag”). Wanta (1997, p 147-148) ha considerado los cinco trabajos siguientes como representativos de estudios de *time lag* ya que comparan diferentes medios de comunicación y metodologías.

- 1) Winter y Eyal (1981) se centraron en el diario *New York Times* y realizaron un estudio longitudinal enfocado en un solo tema (derechos civiles) a lo largo de 22 años.
- 2) Zucker (1978) se centró en tres medios de comunicación y realizó un estudio longitudinal comparando el proceso de la *agenda-setting* referido a seis temas independientes durante ocho años.

- 3) Salwen (1988) estudió en tres periódicos locales y regionales un solo tema (el medio ambiente) e investigó el proceso de la *agenda-setting* no en temas sino en subtemas como son el agua contaminada y aire contaminado. Se empleó un método panel de tres pases o fases con un análisis de cobertura de los medios durante 239 días.
- 4) Wanta y Hu (1994) se centraron en cinco medios de comunicación para realizar un estudio seccional específico, según temas e índices comunes y los compararon con la cobertura de un periódico regional, otro local, una televisión nacional, otra local y una revista nacional.
- 5) Wanta y Roy (1995) observaron tres medios de comunicación para realizar un estudio por secciones utilizando un índice de temas afines. Compararon los temas con la cobertura que tenían en un periódico local, en una televisión nacional y en otra local.

En estos cinco trabajos se realizó un estudio de correlaciones entre el tiempo que tardaba en aparecer un tema de la agenda de los medios en las agenda pública (“time lag”), el tiempo que duraba en decaer el tema estudiado (“decay lag”) y el tiempo que transcurría desde su cima hasta su caída. En la **TABLA N° 2** aparecen, de forma resumida, los resultados de dicho trabajos.

TABLA N° 2 Comparación de resultados de cinco estudios sobre el tiempo de retraso en la aparición de las agendas (“time lag”)

<i>Estudios</i>	<i>Medios de comunicación</i>	<i>Correlación</i>	<i>Óptimo time lag</i>	<i>Tiempo en caída</i>	<i>Tpo. entre subida-caída</i>
1) Winter y Eyal (1981)	- <i>The New York Times</i>	.71	De 4 a 6 semanas	Al tercer mes	2 meses
2) Zucker (1978)	- Televisión	.80	De 2 a 4 semanas	Se sugieren 6 semanas	De 2 a 4 semanas
3) Salwen (1988)	- 3 periódicos locales	.98	De 7 a 10 semanas	25 semanas	18 sem. después de la subida
4) Wanta y Hu (1994)	- Medio nacional - Medio local - Periódico regional - Periódico local - <i>Newsweek</i>	.92 .91 .88 .60 .58	1 semana 2 semanas 3 semanas 4 semanas 8 semanas	8 semanas 12 semanas 26 semanas 26 semanas 26 semanas	7 sem. después de subida 10 s. después se subida Más de 22 semanas “ “
5) Wanta y Roy (1995)	- Medio nacional - Medios local - Periódico local	.68 .67 .81	De 4 a 5 días De 6 a 7 días 15 días	14 días 14 días 28 días	10 días después de subida 7 a 8 d. después de subida 13 días después de subida

Fuente: Wayne Wanta (1997) “The Messenger and the Message: *Differences Across News Media*”, en McCombs, Shaw y Weaver (1997), *Communication and Democracy. Exploring the intellectual frontiers in Agenda-setting theory*, New Jersey, Laurences Erlbaum Associates, p. 149.

En otro estudio realizado por Brosius y Kepplinger (1990) sobre los boletines informativos en Alemania se emplearon diferentes series temporales para observar las posibilidades de influencia que tenía un tema a lo largo del tiempo (modelo lineal) y las que tenía el mismo tema sin tener en cuenta el factor tiempo (modelo no lineal). A este respecto Wimmer y Dominick (1996, p. 376) dicen que, en general,: “El **modelo lineal** plantearía una correlación directa entre la importancia del tema y la magnitud de la cobertura periodística, asumiendo además que un incremento o reducción de dicha cobertura se correspondería con una variación similar en la relevancia del asunto. Desde una perspectiva **no-lineal**, en cambio, llegaron a examinar cuatro posibilidades distintas:

- 1) Modelo del umbral: Sería indispensable un cierto nivel mínimo de cobertura periodística para que pudiera detectarse el efecto de la canalización.
- 2) Modelo de la aceleración: La relevancia del tema crecería o decrecería en mayor medida que la cobertura periodística.
- 3) Modelo de la inercia: La importancia del tema crecería o decrecería en menor medida que la cobertura periodística.
- 4) Modelo de efecto eco: Una cobertura periodística extremadamente intensa provocaría que la atención pública al asunto se prolongara bastante más tiempo que el mantenimiento real del tema en la información periodística”

Considero que el marco temporal ha ocupado y ocupa un lugar muy destacado como factor interviniente en el proceso de la Teoría de la *Agenda-setting*. Por este motivo me gustaría detenerme, a modo de muestra en lo que ha sido el trabajo recogido en la **TABLA N° 2** de Wanta y Hu (1994), no por considerarlo más o menos destacado sino por parecerme adecuado para ilustrar cómo se realiza un trabajo de campo con una metodología específica muy empleada en gran parte de los trabajos sobre *agenda-setting*.

Wanta y Hu trabajaron, dentro de lo que es el marco temporal, el concepto específico de *time lag* o periodo de tiempo (llamado de retraso o demora) que transcurre desde que un tema aparece en la agenda de los medios y pasa después a formar parte de la agenda del público. En el artículo publicado en 1994 en el *International Journal of Public Opinion Research* y titulado “Time-lag differences in the *agenda-setting* process: An examination of five news media” estudiaron la cobertura de cinco medios de comunicación: las televisiones de ámbito nacional *ABC*, *CBS* y *NBC*, el periódico local *Southern Illinoisan Newspaper* y como periódico regional el *St. Louis Post-Dispatch*.

Los autores realizaron una encuesta telefónica a 341 personas en la ciudad de Illinois, que cuenta con una población aproximada de 50.000 habitantes, durante el mes de octubre de 1990, tres semanas antes de las elecciones a gobernador y senador en los Estados Unidos. La pregunta que se hizo fue la introducida por Gallup: “¿Cuál es el problema más importante (PMI) que afecta a nuestro país?”. Los entrevistados ofrecieron once respuestas que formarían lo que es considerado la agenda pública de este estudio. En la siguiente **TABLA N° 3** aparecen los once temas de la agenda del

público ordenados de mayor a menor según el número de respuestas que obtuvo cada uno de ellos.

TABLA N° 3: Agenda pública del estudio de Wanta y Hu (1994)

<i>Ranking</i>	<i>Temas (“Issue”)</i>
1	Problemas Internacionales
2	Déficit presupuestario
3	Economía
4	Drogas
5	Medio Ambiente
6	Desempleo
6	Insatisfacción con el gobierno
8	Problemas sociales
8	Educación
10	Pobreza y mendicidad
11	Impuestos

Fuente: WANTA. W. y HU Y. (1994), “Time-lag differences in the agenda-setting process: An examination of five news media”, *International Journal of Public Opinion Research*, 6, p. 230.

Con respecto a la metodología y al tiempo de estudio, durante 6 meses (del 15 de abril al 15 de octubre de 1990) se realizó un seguimiento de temas en los medios de comunicación citados antes de realizar la encuesta. Semanalmente se establecieron durante este periodo las agendas de los medios con los ítems más representativos que más tarde pasaron a formar parte de la agenda pública (Wanta y Hu, 1994, p. 11).

Algunos de los resultados estadísticos de este estudio reflejaron que “en tan sólo una semana la televisión (*ABC*) obtuvo el *time lag* más corto de todos los medios mientras que *Newsweek* obtuvo el más largo con 8 semanas. Esto afirma la hipótesis inicial del estudio que dice que la confluencia de aparición (*time lag*) de los temas en las agendas de los medios y la del público es mayor en el caso de las revistas de información nacional” (p.232). En cuanto a la diferenciación de los medios, la investigación observó que el tiempo de aparición (“*time lag*”) de un tema en la televisión era más corto con respecto a otros medios aunque los autores matizaron que la duración de los temas de la agenda eran mucho más efímeros.

Para concluir este apartado tan sólo señalar que el factor temporal general (“*time frame*”) ha obtenido una mala crítica entre la comunidad científica debido a la irregularidad de resultados. Se ha considerado al factor temporal como un término impreciso en el sentido de no poder dar un periodo orientativo sobre el tiempo que puede tardar en aparecer un tema en las diferentes agendas pese a que se hayan realizado mucho trabajos para conseguirlo.

2.2.2.- La naturaleza de los temas

No todos los temas que aparecen en las agendas tienen la misma importancia, especialmente muchos de los que aparecen en los medios de comunicación no son tan destacados en las agendas del público, incluso puede que ni se incluyan. La necesidad humana de orientación sobre el entorno en que se vive es muy necesaria en

el hombre y será más o menos fuerte en función de la naturaleza del tema y del individuo (Jones y Gerard 1967; McCombs y Weaver 1973).

Relacionado con la percepción que tiene el público de un tema está, de nuevo, lo planteado en el inicio del capítulo cuando se diferenciaba entre temas generales (“**issues**”) que siempre suelen estar en la agenda de los medios y los temas ocasionales o impredecibles (“**events**”) que por algún motivo excepcional ocupan una gran cobertura en los medios. Es decir, existen temas como política nacional, local o salud que siempre van a figurar en las agendas aunque de modo esporádico aparezcan otros relativos a situaciones del momento ya sean accidentes o terremotos. Los temas fijos, pese a su rutina o desgaste, son referencia fundamental en las agendas de los medios, y por consiguiente y según afirma la Teoría de la *Agenda-setting*, la audiencia considerará relevantes dichos temas en su agenda.

Por el otro lado están los acontecimientos impredecibles y ocasionales (“**events**”) del día a día de la sociedad, temas que van renovando esos temas fijos mencionados antes, y que a veces ocupan un periodo de tiempo limitado, con un inicio y un final, y otras veces se instalan permanentemente en las agendas convirtiéndose en temas fijos o *issues*. Cuando se da este segundo caso hablaríamos de la irrupción de un tema nuevo (“**emergence**”).

Al igual que con el factor temporal, la naturaleza del tema puede determinar los efectos que tendrá el proceso de la *agenda-setting* en los medios y la audiencia. En el libro recopilatorio sobre la investigación en los medios de comunicación de Wimmer y Dominick (1996) se comenta como en el citado estudio de Brosius y

Kepplinger (1990) se observó que “la naturaleza del tema influía en el tiempo requerido para que esa canalización temática surtiera efecto. En el caso de temáticas generales, como protección ambiental, el tiempo requerido podía ser de un año o dos, mientras que para temas de incidencia electoral, durante una campaña política, podían bastar de 4 a 6 semanas. Por último, ante situaciones de un suceso impactante, como el accidente de Chernobil, una dilación de una semana era suficiente” (p. 375).

En este tipo de factor habría que resaltar también, lo dicho en el apartado anterior sobre el tipo de experiencia que tiene la audiencia con el tema, la información personal que se tenga de un tema próximo (“obtrusive”) hace que el efecto de los medios sea inferior a si se trata de un tema desconocido para la audiencia (“unobtrusive”). **Con esto lo que se pretende decir es que cuanto mayor familiaridad se tiene con un tema, menor es el efecto *agenda-setting* o canalización que produce el medio.** Por el contrario, como señala Weaver (1982, p. 549) la gran mayoría de las personas no pueden tener acceso directo a todos los temas que comprenden la agenda de los medios, por ello “no les queda más opción” que ser dependientes de los medios para percibir la naturaleza e importancia de aquellos temas de escasa incidencia personal.

2.2.3.- Variables demográficas

Otro de los factores intervinientes cuando se está midiendo la influencia que los medios de comunicación ejercen sobre las audiencias viene dado por variables

demográficas como el sexo, la educación, la edad o nivel de ingresos. Estas variables, consideradas básicas en las ciencias sociales, son herramientas fundamentales en todo tipo de estudios y con multitud de aplicaciones. En el caso del estudio de los medios de comunicación ocurre lo mismo, se observan las respuestas en función del status social, del grupo de edad, ...

Los factores demográficos influyen tanto de forma directa como indirectamente en el proceso de la *agenda-setting*. En general y sin particularizar en ninguno de los estudios realizados sobre este aspecto se puede decir que todos han realizado cruces de variables en donde estos factores demográficos han marcado diferencias y han ido dando pistas sobre cómo influyen los medios. “Las personas de cierta edad, con mayor educación e ingresos altos dan el principal perfil de los lectores de periódicos” aportó el estudio de Stone (1987, p.110). En palabras de la *agenda-setting*, vendría a significar que este tipo de personas son más susceptibles de ser influenciados por la agenda que establezcan los periódicos que otro grupo de personas que no cumplan con estos requisitos.

Sobre la variable **género** añadir que tanto hombres como mujeres hacen un uso similar de los medios de comunicación y de la variedad de contenidos que aparecen en ellos. Aunque como refleja el mencionado estudio de Stone se observaron pequeñas diferencias entre el tipo de temas por los cuales se interesaban las mujeres frente a los hombres. Las mujeres se detenían más en las columnas de

consejos o en temas relacionados con la moda mientras que los hombres preferían leer temas sobre deportes o negocios.

Otro estudio (Hill, 1985) realizado en Estados Unidos y enfocado hacia la variable relativa a la educación de la audiencia detectó que las personas que tienen una educación mayor o de grado universitario son aparentemente más influenciadas por las agendas de los medios que aquellos que tienen un nivel inferior de educación. Sobre los otros tipos de variables demográficas el mismo estudio no encontró correlaciones significativas entre la agenda del público y la de los medios.

2.2.4.- Tipo de medio de comunicación

Otro de los factores intervinientes en el proceso de la *agenda-setting* es el uso de un medio u otro, pues no todos los medios de comunicación ya sean radio, prensa, televisión o revistas influyen de la misma manera ni demandan del receptor una misma serie de cualidades.

La mayor parte de las investigaciones han tomado a los periódicos y a la televisión como principales objetos de estudio, en ellos se ha observado cómo muchos de los temas han formado agendas parecidas con informaciones semejantes aunque con diferencias cuando transfieren sus agendas de temas a las agendas del público.

En la televisión predomina la inmediatez, los temas ocupan un periodo “corto” de tiempo en oposición a la prensa en donde los temas aparecen durante un periodo mayor de días. La televisión no dedica tanto espacio para ofrecer detalles sobre un tema, la prensa sí, se detiene en ellos, es más visual en el sentido de que se puede reconocer la importancia que se le otorga por el tipo de titular, número de páginas que ocupa, ... Esto hace, que la influencia de la prensa predomine sobre la televisión: “la influencia de los periódicos persiste durante un tiempo, mientras que la de la televisión se evapora rápidamente” (MacKuen, 1984, p.24).

En el artículo sobre prensa frente a televisión de McClure y Patterson (1976) también se observa que la prensa tiene un efecto más directo en la opinión pública que la televisión. Según los autores, esto es debido a que los medios escritos ofrecen muchos más matices y elementos diferenciadores entre unas noticias y otras que la televisión, que tan sólo se detiene un par de líneas por información.

En oposición al párrafo anterior, otras opiniones consideran la televisión, pese a no profundizar en los temas que presenta, como el medio que cuenta con mayor ventaja de influencia al tener un mayor número de seguidores. Según Hoffsteter (1976) aunque la televisión tan sólo tenga tiempo de introducir los temas de su agenda en el público, como si de un barniz o “aerosol” se tratara, considera que éste es elemento suficiente para jerarquizar los temas en las agendas de lo que el público percibe como destacado.

2.2.5.- Otros factores

Enunciar todos los factores que intervienen en la relación medio-audiencia es imposible por ser muchos y porque creo que no se podrían citar todos los que son. En los siguientes párrafos mencionaremos algunos de ellos.

En cuanto a la proximidad al tema o **marco geográfico** y en relación con los temas cercanos o no con el público (“obtrusive” o “unobtrusive”) habrá que decir que la audiencia se sentirá más afín a los temas próximos a su entorno físico como pueden ser los relacionados con la información local frente a la internacional. Esto quiere decir que la audiencia demandará más información, pese a que ya tenga información propia y pueda emitir un juicio más crítico que disminuya el efecto *agenda-setting*, acerca de aquellos temas que se relacionen con su entorno. Para aclarar este concepto MacKuen y Coombs (1981) pusieron como modelo el aumento de la criminalidad en una zona para exponer que la proximidad geográfica de un tema no afecta a la audiencia por igual: “un incidente aislado afectará solamente a los que vivan en las cercanías y no a los habitantes del otro lado de la ciudad cuyos espacios de la vida no se ven afectados” (p. 84).

La credibilidad de la fuente como señala (1987, p.77) “actúa como un factor externo al proceso comunicativo que afecta notablemente al aumento de la susceptibilidad para la consecución de efectos cognitivos, al igual que también sucedía en los estudios sobre los efectos como consecuencia de una acción persuasiva”. Sobre este factor tan sólo añadir que Wanta (1997, p. 24) lo considera un elemento actitudinal considerable en los individuos y dice: “Es de lógica asumir

que si la gente ve de forma positiva (creíble) la información de los medios, ellos mismos se expongan a los medios y sean fuertemente influenciados por sus mensajes”.

Tan sólo decir sobre este apartado que existen otros factores circunstanciales, en los que no me detendré que han sido considerados, entre otros muchos, como modificadores del efecto *agenda-setting*. Algunos de esos factores, no comentados en los párrafos anteriores, y que Dader (1990, p. 307 - 309), junto a otros autores considera intervinientes son: “duración y abanico de la exposición a un asunto de actualidad”, “potencial de contrarréplica” y “situación de homogeneidad o diversidad en las agendas de los diversos medios”.

2.3.- EL SELECCIONADOR DE NOTICIAS O GATEKEEPER

“El seleccionador de noticias”, posible traducción del término inglés “gatekeeper”, ocupa un lugar central en la Teoría de la *Agenda-setting*. Si la teoría afirma que “es la selección temática de los medios la que influye en la selección o percepción temática del público, y no a la inversa, como sostendría la hipótesis alternativa” (Wimmer y Dominick, 1996, 375) habría que preguntarse entonces ¿quién determina la agenda de los medios? Diferentes estudios que comentaré en este epígrafe hacen indicar que, entre otros factores, es el *gatekeeper*, también traducido como guardabarreras, quien determina la agenda de los medios de comunicación.

William DeGeorge (1981, p. 219-220) menciona la palabra *gatekeeper* para referirse a las personas que, individual o colectivamente, en los medios de comunicación son los encargados de seleccionar las noticias que aparecerán en su medio de comunicación. El autor enumerará las funciones de esta figura diciendo que: 1) es la persona encargada de enjuiciar qué temas son periodísticamente interesantes de los que no; 2) determina el tiempo o espacio, según el medio, que ocupará un tema además del tipo de cuerpo, titular o ubicación; 3) impondrá la importancia que haya de dar a un ítem o el género periodístico con el que tiene que ser tratado. Es una especie de “hombre tamiz” que deja pasar unas informaciones y otras no, que realza, comunica o silencia unos temas sobre otros.

Desde los primeros enunciados de la teoría, el sociólogo Robert Park definió el término *gatekeeper*, poniendo nombre, junto a Kurt Lewin, a uno de los factores más reconocidos cuando se trata de estudiar los elementos que determinan las agendas de los medios de comunicación. “Sobre todos los acontecimientos que ocurren y son seguidos por los periodistas, corresponsales y agencias de noticias, el editor (- seleccionador de noticias o *gatekeeper* -) elige sólo algunos temas que considera más relevantes e interesantes que otros para ser publicados. El resto de noticias desechadas van a parar a la papelera. Se podría decir que hay un montón de “asesinatos” todos los días”. (Park, 1922, p. 328).

Diversos factores enunciados por algunos autores (White 1949; Roshco, 1975; Nicolai y Riley 1972; Galtung y Ruge 1973) muestran cómo pueden influir los *gatekeeper* en la selección de las noticias. En primer lugar están los relacionados con el **factor humano o subjetividad** de la persona que selecciona las noticias, sus

preferencias, gustos, presiones por parte de manuales de estilo o escuelas aprendidas. En segundo lugar destacan los factores relacionados con el **espacio y el tiempo**, si hubiera que resumirlo en una frase habría se decir que son muchas las noticias que llegan a las redacciones y muy pocas las que, después de un proceso rápido de selección, tienen espacio para salir a la luz. En tercer lugar estarían los **factores circunstanciales** que por su naturaleza pueden resultar ajenos al seleccionador de noticias pero terminan convirtiéndose en los temas destacados como es el caso de acontecimientos destacados (*events*) que ocurren a última hora y no están previstos en la agenda. En cuarto lugar algunos de los autores mencionados dirán que los **factores psicológicos o de percepción** son los que favorecen que unos temas sean más lucidos que otros y por consiguiente llamen más la atención del *gatekeeper* o de cualquier otra persona incluida en el conjunto de la sociedad.

En la literatura relacionada con el tema de quiénes son los seleccionadores de noticias, muchos trabajos norteamericanos (Gilbert et al., 1980) han defendido la postura de que el presidente de los Estados Unidos, bien en cierta manera, es uno de los principales *gatekeeper* ya que todo lo que está relacionado con su persona se convierte en noticia de los medios de comunicación. Otros trabajos experimentales han hecho diferencias entre los tipos de editores o guardabarreras según sea el medio, este es el caso del trabajo de Whitney y Becker (1982) sobre los efectos de las noticias de agencia en los *gatekeeper*, publicado en *Journalism Quarterly*.

Whitney y Becker ofrecieron otra visión del seleccionador de noticias, en su estudio recopilatorio sobre los trabajos de White (1949), Gold y Simmons (1965), Hirsch (1977) y McCombs y Shaw (1976). Todos los resultados de las

investigaciones realizadas por los mencionados autores confirmaron la hipótesis que hacía referencia al tema de quién determina la agenda. Las agencias de noticias eran quienes determinaban las agendas del resto de medios de comunicación que iban a ser seleccionadas por los *gatekeepers*. Los temas proporcionados por las agencias servían de referencia a los medios (como si fuera la única materia prima), indicando cuáles iban a ser los temas más destacados del día.

2.4.- TIPOS DE AGENDA

En este apartado comentaré algunas de las divisiones que se suelen hacer cuando se estudian los diferentes tipos de agenda que existen en el proceso comunicativo. Además de las mencionadas agenda de los medios, pública y política están lo que algunos autores como De George (1981), o como resume Saperas (1987) han denominado agendas intrapersonales e interpersonales. Tan sólo añadir que desde la perspectiva de la *agenda-setting* se estudiará principalmente la agenda o agendas que influyen de forma más directa a las restantes.

2.4.1.- La agenda intrapersonal

Este nivel inicial de agenda vendría a recopilar como temas de propios de la misma aquellos que estén relacionados con las preocupaciones personales del individuo, su mundo familiar o laboral. Se trata de conocer las actitudes y opiniones

a nivel individual de un tema, es el tipo de agenda que ocupa el pensamiento de las personas (Roda Fernández, 1989, p. 280)

La mayoría de las investigaciones sobre la *agenda-setting* no han considerado este tipo de agenda para sus estudios ya que cuando sólo se estudian individuos, los medios de comunicación no son el elemento más influyente en las percepciones del mundo exterior. Existen otros factores personales que mitigan la influencia de los medios (McLeod *et al.*, 1974). “Sin embargo, cuando el público carece de experiencia personal en un tema que puede afectar la agendas personales, los medios tienen más posibilidad de influir” (Erbring *et ali.*, 1980).

2.4.2.- Agenda interpersonal

El nivel interpersonal en el mundo de la psicología social es lo que en palabras de Roda Fernández (1989, p. 280) se ha dado en llamar “el mayor nivel de apertura del sujeto hacia la realidad social”. En lo relativo a este tipo de agenda están los temas que los sujetos, a nivel individual, perciben como los más destacados o de actualidad entre el conjunto de seres que les rodean. De esta manera, se convierten en temas “puente” o de conversación entre las personas con las que se rodean.

La agenda interpersonal rebosa de temas cotidianos que a veces están incluidos en la agenda de los medios y otras veces no. Si la información que se tiene de un tema es personal o directa y suficiente para una conversación, la gente no recurrirá a los medios para saber más.

Por el contrario aunque el tema sea cotidiano si no existe una experiencia personal los individuos recurrirán a los medios para orientarse sobre el tema. Es decir, el proceso de socialización se ve afectado por la formación de opiniones y cogniciones que propician los medios de comunicación (McCombs, 1986, p.107). En el caso de las campañas políticas (McCombs y Shaw 1972), donde no suele haber un conocimiento directo de los candidatos, las personas se informan a través de los medios sobre los candidatos aunque después intercambien opiniones con un gran número de personas que, a su vez, influyen en la percepción que tienen sobre el tema. Se han dado casos (Palmgreen P y Clack P., 1977) en los que la relación o conversación interpersonal refuerza en vez reducir el efecto *agenda-setting*.

Por el otro lado están los temas que los medios no consideran relevantes en sus agendas pero los individuos sí. En este caso, en la agenda interpersonal (DeFleur *et ali* 1975) primarían las preferencias del grupo por un tema antes que la selección periodística o jerárquica. Por consiguiente, la opinión pública respecto a ese tema no estaría influenciada por el efecto *agenda-setting*.

2.4.3.- Agenda de los medios, agenda pública y política

Sobre estas tres agendas, comentadas en el Capítulo 1º, tan sólo hacer una breve alusión a cada una de ellas.

La **agenda de los medios** junto con la agenda pública son los principales objetos de estudio de la Teoría de la *Agenda-setting*. Cuanta más relación exista entre

ambas agendas mayor será el grado de influencia cognitiva que ejercen, principalmente, los medios sobre la audiencia.

Desde el punto de vista de la agenda de los medios, son estos los que renuevan el repertorio temático, sacando temas nuevos que saturan o invaden las mentes de la audiencia para orientarles sobre aquellos que son considerados como los problemas cruciales en los que pensar. Según apuntan DeFleur *et ali.*, se produce un mayor efecto o influencia de los medios en el público cuando aparecen temas nuevos (“emergence”) que refrescan los ya fijos o institucionalizados.

La **agenda pública**, como señala DeGeorge (1981) se puede ver como un conjunto de temas que están relacionados con: lo que piensa una persona (agenda intrapersonal), lo que comenta o habla con otros (agenda interpersonal) y lo que esa persona percibe como temas de actualidad dados por los medios de comunicación (agenda de los medios).

En último lugar aparecen lo que son las **agendas políticas o institucionales** que hacen alusión al conjunto de temas que más interesan a los políticos o instituciones más representativas de un país o comunidad internacional. Dentro de esta agenda se incluiría lo que se ha dado en llamar “agenda building” como línea sociopolítica paralela a la *agenda-setting*.

CAPITULO 3: METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

Este apartado está dedicado a la metodología de la Teoría de la *Agenda-setting*. Por tratarse de una teoría, que quiere ser fundada y empírica, necesita de unas claras bases metodológicas que la sostengan. En los siguientes párrafos veremos qué tipo de metodologías han empleado diferentes investigadores para medir las agendas del público, de los medios y la política.

Se puede decir que, en general, la metodología más difundida en los estudios de *agenda-setting* incluye varias etapas según la finalidad de cada investigación específica. En los siguientes párrafos enunciaré esas etapas, deteniéndome más adelante en cada una de ellas.

En primer lugar, si lo que se pretende medir o conocer es la agenda de los medios de comunicación, se hace un **análisis de contenido** de los medios ya sea de programas de televisión o prensa.

En segundo lugar, si lo que se quiere conocer es la agenda de la audiencia, se hace una **encuesta** al público con preguntas que hacen referencia al tema de estudio y que al mismo tiempo está siendo seguido en el análisis de contenido de los medios.

En tercer lugar está el factor tiempo, que en el capítulo anterior se ha mencionado como el **marco temporal** (“time frame”) y el tiempo de demora (“time lag”) que conlleva la aparición de un tema de la agenda de los medios en la agenda pública. Para poder observar esto es necesario que en la metodología se empleen series longitudinales o temporales como son los estudios de medidas repetidas o panel.

Una vez que se han fijado los objetivos de la investigación y se conoce cuál es el tema sobre el que se quiere trabajar, se pasa a la fase de cuantificación de los contenidos de las agendas, que servirá para contrastar las agendas de los medios con la del público y ver su grado de influencia.

Tan sólo añadir en esta introducción sobre metodología que, pese a que la mayoría de los estudios sobre la *agenda-setting* siguen una misma línea metodológica, existen estudios o diseños experimentales que no pretenden incidir

en todas las fases o incluyen alguna variante. Este es el caso de trabajos dedicados a una sola de las agendas, como puede ser el seguimiento de un tema en la agenda del público, sin buscar su correlación con la agenda de los medios. Puede que a un investigador sólo le interese ver cómo un tema, presentado inicialmente en la agenda de los medios, es seguido durante un periodo de tiempo en la agenda del público para saber sus puntos altos y bajos de audiencia.

3.1.- LA MEDICIÓN DE LAS AGENDAS

3.1.1. La agenda pública o del público

En este apartado me detendré a explicar cómo es la metodología que se usa para la medición de las agendas del público y de los medios de comunicación. La agenda del público se suele medir con una pregunta abierta (aunque no siempre) en la que se interroga a una muestra por el problema más relevante dentro de un tema. En muchos casos esta pregunta se corresponde con: “Según su opinión, ¿cuál es el problema más importante al que tiene que hacer frente este país?” (PMI). Las posibles contestaciones que dé el público servirán para considerar esas respuestas como los temas más destacados en la agenda del público. Un ejemplo sería el estudio temporal de Shoemaker *et al.* (1989) centrado en el seguimiento e importancia que se daba al tema de las drogas en los Estados Unidos, donde se vio cómo en el año 1989 el 54 % de una muestra nacional consideró que las drogas

eran el problema más destacado del país. En 1991, dos años después, se observó que sólo el 4 % de la muestra contestaba que el tema de las drogas era el problema más destacado al que tenía que hacer frente el país. Este seguimiento temporal, junto a otros muchos, puso en evidencia cómo un tema aparece de forma muy destacada en la agenda del público en un momento determinado y puede llegar a desaparecer con el tiempo, dando de esta forma mucha movilidad a los temas que aparecen en la agenda pública o que más interesan a la audiencia.

En cuanto a metodología se refiere, el hecho de hacer una pregunta abierta inicial del tipo (PMI) “¿cuál es el problema más importante sobre ...?”, genera una multitud de respuestas que orientan al investigador en el momento de elaborar el cuestionario “oficial” sobre el tema objeto de estudio. También, como sucede en la mayoría de los casos, esta pregunta sirve para hacer la lista de temas de una agenda.

Otro de los métodos más usados para conocer los temas o subtemas que más interesan a la audiencia y que, por lo tanto, forman parte de las agendas del público es el de puntuar los temas de una lista cerrada. Este consiste en pedir a los encuestados, miembros de una muestra seleccionada, que clasifiquen de menor a mayor o por orden de prioridad los temas que aparecen en una lista dada.

En la **Tabla N° 1** aparece un modelo que sirve para ilustrar la agenda que el público estableció en 1995 como los temas destacados que afectaban a la ciudad de Pamplona cuando se pasó un cuestionario telefónico tipo Gallup (PMI) a una

muestra aleatoria de 299 individuos de la mencionada ciudad española. En ella se puede observar el porcentaje alcanzado de cada tema según el número de respuestas repetidas y el rango (“ranking”) alcanzado por cada tema.

TABLA N° 1: AGENDA DEL PUBLICO

<i>Problema</i> ¹	<i>Porcentaje</i>	<i>Rango</i>
Disturbios	30,1 %	1
Paro	29,6 %	2
Tráfico	22,1 %	3
Reconstrucción	10,2 %	4
Manifestaciones de HB	4,0 %	5
Peatonalización	3,5 %	6

Fuente: CANEL, M., LLAMAS J.P. y REY R.(1996), “El primer nivel del efecto *agenda-setting* en la información local: los “problemas más importantes” de la ciudad de Pamplona”, *Comunicación y Sociedad*, vol IX, N° 1 y 2, p. 18.

Las diferentes formas de cuantificar presentadas cuentan con ventajas y desventajas, como señalan Wimmer y Dominick (1996, p. 374): “La alternativa de las preguntas abiertas otorga gran espontaneidad a la hora de enunciar asuntos, pero favorece a los encuestados con mayor destreza verbal para expresar sus ideas. Las dos opciones de puntuación y jerarquización de los temas de una lista igualan a todos los encuestados pero suponen que todos los interrogados son conscientes por igual de los asuntos de controversia pública y, al mismo tiempo,

¹ Los temas que aquí aparecen se han contabilizado 226 veces, lo que representan el 75% de los temas mencionados sobre un total de 302 respuestas.

restringen su intervención a expresar un punto de vista sobre la propuesta de los investigadores”.

Otro de los factores que determina la medición de la agenda pública viene dado por el factor temporal. Aunque se pueden medir las agendas (tanto la pública como la de los medios) en un sólo periodo de tiempo, es frecuente encontrar estudios panel o de medidas repetidas en donde se pasa el mismo cuestionario a un grupo de individuos durante diferentes momentos que pueden ir de varios días a meses o años. De esta manera lo que se pretende ver es la evolución de respuesta de los encuestados y sus posibles cambios cuando aparecen otra serie de factores intervinientes, entre los que destaca la intervención de los medios de comunicación con sus agendas temáticas. En este sentido la Teoría de la *Agenda-setting* viene a resaltar, con más de 150 estudios diferentes en los que apoyarse, que las agendas del público son determinadas por las agendas de los medios de comunicación.

Además de los medios, se consideran, entre otras, variables intervinientes a los factores mencionados en Capítulo N° 2: el marco temporal, el status social, el nivel de educación, la experiencia familiar (“obtrusive” / “unobtrusive”), el tipo de medio de comunicación más usado por la audiencia, etc. A este respecto, Dearing y Rogers (1992, p. 51) resaltan que las conversaciones interpersonales sobre un tema propuesto por las noticias son la variable más influyente en la relación entre la agenda de los medios y la del público.

3.1.2.- Medición de la agenda de los medios de comunicación

En lo que se refiere a la agenda de los medios, la metodología a emplear es el análisis de contenido de un tema en una o varias publicaciones o medios audiovisuales. Lo más común es hacer un seguimiento cuantitativo en los medios de comunicación sobre un tema determinado, que sea de interés para el investigador o que venga dado por la agenda del público. En el caso de las drogas, mencionado antes (Shoemaker *et al.*, 1989), se hizo un recuento de todas las noticias que aparecieron sobre el tema en el tipo de medios que más interesaron a los investigadores. En este tipo de análisis no sólo se hace un recuento de informaciones publicadas o visionadas, también se tiene en cuenta el tipo de importancia que se le da al tema, el lugar en el que aparecen o bien el tipo de titular empleado.

Cuando se han agrupado los temas que han aparecido en el medio por sus características se suelen emplear categorías amplias para facilitar la inclusión de un subtema dentro de un tema. En el caso en que el artículo esté relacionado con el subtema “huelga de estudiantes”, este se incluirá en el gran tema al que pertenece que es “educación”.

Sobre el tipo de medios empleados para hacer el seguimiento de cobertura han destacado los medios impresos como periódicos y revistas aunque también se

han medido las agendas de diferentes televisiones. La radio ha sido uno de los medios más excluidos en los estudios de *agenda-setting* ya que, desde mi punto de vista, esta teoría desarrollada principalmente en Estados Unidos no cuenta con un gran índice de audiencia radiofónica. Sobre el tipo de medios empleados hay que decir que en la mayoría de los trabajos no se ha llegado a hacer un estudio de seguimiento de un tema en todos los medios más representativos de un país ya que esto supone un gran gasto de presupuesto y de personal involucrado en ello, aunque existan excepciones de gran cobertura como el caso de Williams y Sendlak (1978). El alto coste de las investigaciones hace que lo más frecuente sea hacer un análisis de contenido en 1, 2 ó 3 medios de comunicación suponiendo esto un gran esfuerzo para el investigador ya que hay que tener en cuenta que por el otro lado también se está midiendo la agenda del público con una encuesta.

Sobre el tipo de seguimiento que se hace, hay que decir que puede ser de un solo tema o de varios. El interés por el análisis de contenido puede ser diverso, dependerá del objetivo del estudio, que puede ir desde el “simple” seguimiento del tema en uno o varios medios de comunicación a medir tan sólo el marco temporal, con todas sus facetas (*time frame, time lag, optimal effect span, ...*), que comenzaría con un tema en los medios y su posterior aparición en la agenda pública. Distintos autores como Eyal (1979), Eyal, Winter y DeGeorge (1981) y Stone y McCombs (1981) afirman que dentro de la metodología empleada para conocer la agenda de los medios es necesario el seguimiento de un tema durante un periodo mínimo de tiempo que puede ser de varios meses. De esta manera se

podrá apreciar el tiempo de demora que tardan en aparecer ciertos temas de la agenda de los medios en la del público.

Los estudios tradicionales de *agenda-setting* cuando miden la agenda de los medios no se detienen en la lectura completa de los artículos aparecidos sobre un tema, sino que hacen un recuento del número de artículos publicados sobre ese tema. Hay que añadir, que en el recuento inicial de artículos existen variantes, cada uno es distinto o trata el tema de forma peculiar, considerándose subtema de ese tema general al que verdaderamente pertenece. En el trabajo realizado por Rogers *et al.* (1991) centrado en el tema del SIDA se contabilizaron en los medios 13 subtemas distintos relacionados todos ellos con el tema principal del SIDA.

En la **Tabla N° 2** aparece el análisis de contenido de la agenda de los medios de comunicación (prensa y televisión) que se analizaron en el mencionado estudio de Canel *et al.* (1996) y que se complementa con la **Tabla N° 1**. Se puede observar cómo en ambos medios el “paro” ocupa el primer lugar en cuanto a cobertura, seguido de “disturbios” en donde también coinciden los dos medios de comunicación. El análisis de contenido de la tabla está referido a 136 noticias de periódicos y 36 de televisión, realizado durante un periodo de 15 días de campaña electoral para el Parlamento Europeo y la alcaldía de la ciudad de Pamplona.

TABLA N° 2: AGENDA DE LOS MEDIOS

<i>Problema</i>	<i>% Diarios</i>	<i>Rango</i>	<i>% Televisiones</i>	<i>Rango</i>
Disturbios	13,0 %	2	8,3 %	2
Paro	53,7 %	1	83,3 %	1
Tráfico	13,0 %	2	0,0 %	5
Reconstrucción	13,0 %	2	5,6 %	3
Manifestaciones de HB	1,6 %	6	2,8 %	4
Peatonalización	5,7 %	5	0,0 %	5

Fuente: CANEL, M., LLAMAS J.P. y REY R.(1996), “El primer nivel del efecto *agenda-setting* en la información local: los “problemas más importantes” de la ciudad de Pamplona”, *Comunicación y Sociedad*, vol IX, N° 1 y 2, p. 19.

Una vez que se conocen los datos de las agendas a comparar, como es el caso del estudio mostrado de Canel *et al.*, en donde se han medido las agendas de los medios y la del público sobre los 6 temas (disturbios, paro, tráfico, reconstrucción, manifestaciones de HB y peatonalización) considerados más destacados de la audiencia se pasa a correlacionar las agendas. En el estudio mencionado se obtuvo una alta correlación (0,801 para el público y diarios; y 0,662 para el público y las televisiones) entre “los problemas seleccionados y los jerarquizados por los medios de difusión en sus coberturas noticiosas, y los problemas seleccionados por los encuestados como los “más importantes” de la ciudad de Pamplona” (Canel *et al*, 1996, p.19).

TABLA N° 3: CORRELACIONES DE RANGOS

Correlación Público – Diarios 0,801
Correlación Público – Televisión 0,662

Fuente: CANEL, M., LLAMAS J.P. y REY R.(1996), “El primer nivel del efecto *agenda-setting* en la información local: los “problemas más importantes” de la ciudad de Pamplona”, *Comunicación y Sociedad*, vol IX, N° 1 y 2, p. 20.

“Estos resultados confirman una vez más la solidez de la hipótesis central de la teoría de la *agenda-setting*: los medios de difusión transfieren al público, tanto la percepción de los “temas” o “problemas” sobre los cuáles se ha de fijar la atención, como su propia importancia relativa o “prominencia” dentro de la propia “agenda” (Canel *et al.*, 1996, p.20). Esta investigación, de las primeras realizadas sobre la teoría en España, confirma que pese a que las sociedades norteamericana y española tengan culturas algo diferentes, los resultados son coincidentes aunque la realidad contextual sea distinta.

Para concluir este apartado mencionar que la medición de los temas en los medios de comunicación es una de las partes más tediosas para los investigadores. De hecho, en algunas investigaciones se hace uso de los índices temáticos elaborados por algunos de los medios más notables como pueden ser: el de *Los Angeles Times*, que clasifica según varios criterios todos los artículos y editoriales

que son publicados anualmente, las televisiones *ABC*, *NBC* y *CBS*, que hacen índices temáticos indicando su minutado y programa de aparición, ...

3.2.- EL PROBLEMA MÁS IMPORTANTE

Me ha parecido interesante detenerme a comentar los aspectos relacionados con “el problema más importante” (PMI) porque lo considero fundamental a la hora de marcar diferencias cuando se elabora un cuestionario o se hace un ranking o jerarquización de temas. Como estrategia, creo que no es lo mismo partir de una serie de preceptos o aspectos que el investigador cree que son los más relevantes sobre su tema de estudio, que partir de los temas que verdaderamente el público ha considerado como sus principales puntos de preocupación. Desde mi punto de vista, con esta técnica se eliminan malos entendidos y estereotipos confusos que pueden enturbiar la elaboración de un cuestionario o el curso de una investigación.

“¿Cuál es el problema más importante al que, según tu opinión, tiene que hacer frente el país?” (PMI) es la pregunta más destacada en los estudios de *agenda-setting*, retomada de los sondeos realizados por George Gallup a partir de 1935. Al tratarse de una pregunta abierta ofrece al entrevistado mayor libertad para contestar y no sentirse condicionado por una serie de respuestas estructuradas, ya dadas en la encuesta. Durante años esta pregunta ha sido y sigue

siendo la herramienta más utilizada para conocer la agenda de pública en todos sus niveles, ya sea local, regional o nacional.

Conocer la agenda del público con la técnica PMI ha servido para hacer estudios de jerarquización de los temas en un momento dado. En lo que se refiere a periodos largos de tiempo los temas de la agenda pública cambian y se ha observado que sólo perduran o permanecen durante un largo periodo de tiempo los que suelen ser fijos como economía, desempleo, ... según las circunstancias de la sociedad estudiada.

En el caso norteamericano, el más estudiado, cuando se realiza la pregunta abierta PMI el número de problemas que la gente menciona no suele ser muy amplio, la media está entre 5 y 7 temas. En el artículo de McCombs y Zhu presentado en 1994 en el Congreso la *International Communication Association* señalaron que la opinión pública norteamericana es especialmente sensible a 6 de los 17 principales categorías en las que se encuadran las respuestas a la pregunta PMI: trabajo, dinero, marcha general de la economía, gobierno y política. Estos temas han aparecido por lo menos cinco veces a lo largo del medio siglo de encuestas de Gallup y habitualmente se mantienen en la agenda durante un media de 6 ó más meses.

Existen algunas variaciones sobre cómo realizar la pregunta PMI aunque todas vienen a ser resumidas como el problema más crucial de un tema. En el trabajo del japonés Takeshita (1993), realizado durante un periodo electoral, se

elaboró la agenda pública a raíz de la pregunta PMI, aunque esta vez el autor introdujo algunos matices diferenciadores como: “¿Hizo algún comentario con su familia o amigos sobre la campaña electoral durante la semana pasada? Si es así, ¿sobre qué temas conversaron y con quién?”.

Según algunos autores como MacKuen y Coombs (1981, p. 60) la pregunta PMI introducida por Gallup puede tener algunos inconvenientes. Entre ellos destacan que una pregunta como ¿cuál es el problema más importante al que se enfrenta el país hoy? puede sobresaltar al encuestado dando una respuesta no meditada que “probablemente no representa para el entrevistado común algo más que lo primero que le vino a la mente”. Por otro lado critican la línea de dar como válida una sola respuesta, es decir, se induce a la persona a contestar con un solo tema. “Así solamente tenemos un indicador de qué se encuentra a la cabeza de la lista de los temas relevantes para cada individuo, dejando sin cubrir los ordenamientos subsecuentes” (p. 62).

Zhu (1992) señala que los temas considerados como más destacados siempre están en constante pugna entre ellos, como si hicieran concursos para ocupar los primeros lugares en las agendas. De este modo, Zhu afirma que la agenda es una especie de juego con temas que suben y otros que bajan, es decir, “para que un tema adquiriera más relevancia en la agenda tiene que conseguir conversos de los otros temas rivales”.

El hecho es que sólo “un número pequeño de asuntos atraen a un conjunto significativo de personas en cualquier momento determinado, parece que la agenda tiene una capacidad limitada. Esta limitación es quizás el condicionamiento más fuerte sobre el poder de los medios para incluir asuntos en la agenda pública. Del mismo modo esta limitación en el tamaño de la agenda pública constriñe también el poder de la experiencia directa personal para forzar la inclusión de temas en la agenda pública” (McCombs y Evatt, 1995, p.11).

3.3.- DIFERENTES FACETAS

A las etapas mencionadas antes, - análisis de contenidos de los medios de comunicación y la realización de encuestas - , hay que sumar la última de las fases que compara las dos agendas. En ésta se mide la relación entre ambas agendas y para ello se suele usar una de las 5 técnicas metodológicas siguientes: cruces por secciones (*cross-sectional studies*), estudios de tendencias (*trend studies*), estudios panel o de muestras repetidas (*panel studies*), estudios sobre series temporales (*time series designs*) y técnicas no lineales (*nonlinear approaches*) (Gonzenbach y McGavin, 1997, p.116). Sobre las técnicas citadas decir que cada una de ellas opera de diferente manera y que llevaría tiempo explicarlas detenidamente. Por ello, tan sólo destaco el elemento más común que busca la correlación estadística entre ambas agendas. Será significativa cuando las medidas de asociación (Ji Cuadrado, la correlación de Spearman, Pearson ...) así lo

establezcan. Cuanto más próxima sea la correlación entre la agenda de los medios y la del público, mayores serán los indicios para afirmar que la selección de temas ofrecidos por los medios (entre otras variables intervinientes) determinan la agenda del público.

En la siguiente **Tabla N° 4** se puede ver una muestra de correlaciones según el nivel de estudios y el consumo de lectura de periódicos realizado por Chiang (1995) en Taiwan. Se observa que a mayor educación y lectores frecuentes de periódicos aumenta la correlación (.80) frente a los que siendo lectores de periódicos no tienen un nivel alto de educación (.40). Esto quiere decir en términos de la *agenda-setting* que la prensa influye más significativamente (0.80) en las agendas de las personas con mayor formación que en las de menos formación (0.40). En lo que respecta a aquellos con un índice bajo de lectura de periódicos, decir que entre aquellos que tenían un nivel alto de estudios existía una correlación de 0.75 con los temas que aparecían en el periódico y con los de bajo nivel de estudios una correlación negativa de -0.40 .

TABLA N° 4: CORRELACIÓN ENTRE PERIÓDICO Y NIVEL EDUCATIVO

<i>Lectores alto índice en lectura period.</i>		<i>Lectores bajo índice en lectura period.</i>	
1) Alto nivel educativo	0.80	1) Alto nivel educativo	0.75
2) Bajo nivel educativo	0.40	2) Bajo nivel educativo	- 0.40

Fuente: Extractado de Chiang, C. (1995), Bridging and closing the gap of our society: Social function of media agenda-setting, Tesis de maestría, University of Texas at Austin, TX, p. 38.

Los resultados de este estudio, en sus dos vertientes, confirman la hipótesis inicial de la *agenda-setting* afirmando que las personas que tienen un nivel más alto de estudios son más influenciadas por los medios de comunicación, en este caso el periódico. A pesar de esta afirmación que hago tengo muy presente que la relación entre correlación y causalidad es una cuestión compleja en la que ahora no voy a entrar y que podría matizar mucho esta conclusión que expongo en los párrafos anteriores.

En cuanto a las etapas de atención propiamente dichas por las que pasa la percepción que se tiene de un tema no existe mucha literatura aunque puede servir como referencia la distinción que estableció Dows (1972). Este autor

estudió la forma en que reacciona la audiencia en un periodo largo de tiempo cuando emerge un tema que con el tiempo se debilita, pudiendo llegar a desaparecer. En su estudio observó cómo el tema “medio ambiente” evolucionaba en la agenda del público llegando a decir que el público pasaba por 5 etapas de atención. En la primera, se consideraba al tema como un “pre-problema”, como algo que comienza o sobre lo que se está tomando conciencia. En la segunda, se daba un gran entusiasmo al tema, como si se descubriera algo preocupante. En la tercera, la aportación de una mayor información sobre el tema hacía que se vieran las consecuencias que estaba pagando el medio ambiente por vivir en una sociedad de progreso. En la cuarta, el tema comenzaba a decaer en las agendas y en la quinta etapa, el tema pasa a desaparecer o tener muy poca relevancia.

Cuando se habla de la atención que otorga el público a la audiencia son muchos los factores que influyen, como ya se ha mencionado en anteriores capítulos. Pero hay que resaltar que no todo el mundo es igual de influenciado por lo que no otorga el mismo grado de importancia a ciertos temas. Dos de los factores que más afectan a este grado de atención están relacionados con el interés y el tipo de conocimiento sobre el tema (Iyengar, Peters y Kinder 1986). Y como señala Semetko (1995, p. 234) “los novatos en un tema son los que más posibilidades tienen de ser influenciados por los informativos”.

3.4.- TIPOLOGÍA DE ACAPULCO: DIFERENTES MEDICIONES DE LA AGENDA

Desde el inicio de las investigaciones sobre la Teoría de la *Agenda-Setting* se han ido añadiendo con el tiempo diferentes elementos metodológicos que estudian el proceso de la agenda. En lo que se refiere a la metodología de la *agenda-setting* se pueden distinguir cuatro tipos de estudios distintos a la hora de medir la agenda pública. Esta clasificación es lo que se conoce como la “Tipología de Acapulco” ya que fue presentada por Maxwell McCombs en 1981 en el congreso de la *International Communication Association* en Acapulco.

La tipología determina cómo son o se clasifican los estudios realizados a lo largo de varios años en función de los dos componentes básicos de la *agenda-setting*. “En primer lugar está la medición de la opinión pública, que puede basarse en datos acumulados o individuales. Luego está la medición de la “agenda” en términos de temas o asuntos. Los temas pueden ser vistos uno a uno, o estudiados como conjuntos. A partir de estas opciones se puede componer una parrilla de dos columnas dobles en la que se representan las cuatro posibilidades metodológicas” (McCombs y Evatt, 1995, p.14).

La metodología empleada en los estudios de **Tipo I** compara la cobertura de los medios de comunicación sobre un conjunto de temas y su relación con ese conjunto de temas en la agenda del público que se obtiene haciendo un sumatorio del número de personas que contestaban algunos de esos temas en el cuestionario

de tipo PMI. Lo que se trata de ver con este tipo de estudios es si hay una correlación significativa entre la jerarquización o prodominio (de mayor a menor) de los temas que aparecen en los medios con los del público.

TABLA N° 5: TIPOLOGÍA DE ACAPULCO

Tipo de cobertura de los medios de comunicación	Datos de la opinión pública	
	<i>Acumulados</i>	<i>Individuales</i>
<i>Conjuntos de temas</i>	Tipo I	Tipo II
<i>Temas individuales</i>	Tipo III	Tipo IV

Fuente: McCOMBS M. y EVATT D. (1995), “Los temas y los aspectos: explorando una nueva dimensión de la *Agenda-setting*”, *Comunicación y Sociedad*, 8 (1), p. 14.

El Tipo I de estudios ha sido uno de los más empleados durante estas tres décadas, fue el que introdujeron McCombs y Shaw en el estudio inicial que puso nombre al proceso en 1972 y comentaré detalladamente en el capítulo siguiente.

“Los estudios del **TIPO II** también se fundan en conjuntos de temas, pero el orden de los asuntos de la agenda informativa se compara con un conjunto

de respuestas dadas por cada individuo. A diferencia del Tipo I de los estudios de *agenda-setting*, en el que cada individuo menciona sólo un asunto – aquel que le preocupa más -, en los estudios del Tipo II cada individuo ordena los asuntos dentro del conjunto de temas que se estudian. Las agendas individuales se comparan después con las agendas de los medios de difusión” (McCombs y Evatt, 1995, p.15).

En lo que respecta al **TIPO III** se trata de estudios en los que se mide la cobertura de los medios de comunicación sobre un solo tema comparándolo con los datos acumulados de la opinión pública. De esta manera la agenda de los medios es mucho más específica por tratarse de un único tema a observar. Según señalan McCombs y Evatt (p.15), este tipo de estudios busca como objetivo la comparación entre la aparición de un tema y su desaparición con el tiempo a través de las variables “cobertura del tema” y la “relevancia” que da la audiencia a ese tema.

El último de los tipos, **TIPO IV**, también estudia la cobertura que tienen los medios sobre un tema determinado pero – a diferencia del Tipo III - mide su influencia en la gente a un nivel individual y no como grupo o colectividad. “Un experimento de laboratorio o un panel podría comparar medidas individuales de prominencia antes y después de estar expuesto a un mensaje (o a una serie de mensajes) sobre un tema. Con toda probabilidad tal estudio compararía la prominencia del tema entre los individuos expuestos a la comunicación con la

prominencia del tema para quienes no están expuestos a ella”(McCombs y Evatt, 1995, p.15).

CAPITULO 4: FASES Y ESTUDIOS MÁS REPRESENTATIVOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende hacer un resumen global sobre los diferentes periodos y tendencias por los que ha pasado y por los que aún continúa pasando la *agenda-setting*. También me detendré a comentar algunos de los estudios que se consideran clásicos, por ser los pioneros en este tipo de investigaciones, y los tradicionales, por tratarse de un “primer nivel” de la agenda, término que ampliaré cuando hable del “segundo nivel” en un capítulo dedicado a este aspecto.

4.1.- DIFERENTES FASES HISTORICAS

La mayor parte de los estudios relacionados con la *agenda-setting*, sobre todo los de las primeras décadas (finales de los años 60 y 70), tenían como principal objetivo el medir o conocer las agendas del público. Casi se puede decir

que el estudio detenido y minucioso de la otra agenda, la de los medios de comunicación, forma parte de las investigaciones más recientes.

Sobre esta última agenda Carragee *et al.* (1987, p. 43) comentan que en general la mayor parte de los trabajos siempre han estudiado la agenda de los medios pero no para “grandes cosas”; la han visto como algo que venía dado, sin considerar el proceso por el cual se construye la agenda de los medios. Diferentes factores son los que influyen en la organización de la agenda de los medios de comunicación aunque muchos no han sido analizados todavía. Algunos de ellos son factores personales, de nueva aparición de valores, factores externos que determinan lo que es noticia y lo que no lo es, etc. Aparece también la figura de nuevos, o por lo menos desconocidos hasta ahora, “agenda setters” que a modo de *gatekeeper* o guardabarreras encargados de la selección de noticias hacen destacar unos temas sobre otros. En el caso norteamericano se han denominado *agenda setters* o seleccionadores de agenda a nuevas figuras muy influyentes del ámbito público como son: the *New York Times*, la Casa Blanca, las revistas científicas y resultados de encuestas nacionales (Rogers y Dearing, 1992, p. 17).

Sobre las etapas históricas de la teoría decir que los investigadores más relevantes han dividido en cuatro su desarrollo, que comenzó dándole un nuevo enfoque no persuasivo, y más cognitivo dentro de lo que era el estudio de los efectos de la comunicación de masas a finales de los años sesenta y principios de los setenta.

La **primera fase** coincide con los estudios de Chapel Hill, en Carolina de Norte, en donde diferentes investigadores, entre ellos Donald Shaw y Maxwell McCombs, aplicaron un modelo lineal centrado en buscar la influencia que tenían los medios de comunicación en la audiencia. En esta primera etapa no se dio mucha importancia al papel que jugaba el complejo mundo de la audiencia ni se reparó en la posibilidad de un público activo propuesto por el Modelo de Usos y Gratificaciones, más bien se tendió a darle un papel pasivo. A este respecto MacKuen (1984, p. 22) dice: “El argumento de que la prensa es la que manipula la atención de la ciudadanía es de particular importancia en cuanto a que implica un modelo del ciudadano cuya conciencia de su medio ambiente es mediada por las perspectivas de otros. Este es un panorama muy pasivo y, de hecho sugiere que el concepto de que el público se forma realmente una opinión propia, es en verdad muy endeble”.

En la **segunda fase**, muy seguida en el tiempo de la primera, se introdujo un elemento nuevo que era la necesidad que tiene la gente, en este caso la audiencia, de ser orientada sobre lo que ocurre a su alrededor o en el mundo. La necesidad de orientación marcó diferencias ya que se observó cómo todo el mundo no necesita el mismo tipo de orientaciones ni la misma intensidad para ser “dirigido”. De ahí que se viera a la audiencia como consumidora activa, que selecciona una y otra programación o medio de difusión en función de sus necesidades.

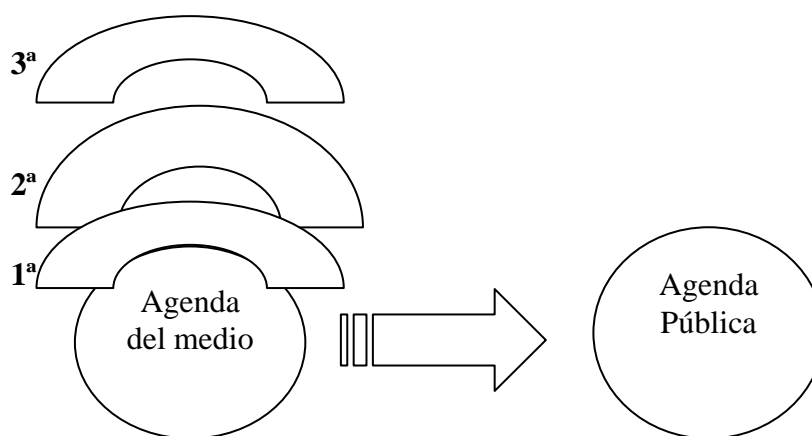
En la **tercera fase** del desarrollo de la teoría, los investigadores ya van más allá de los temas o *issues* de las agendas, es decir, comienza una etapa en la que además de los temas más importantes interesa saber las imágenes que “se venden” en la prensa o medios de masas sobre esos mismos temas. Esto es lo que se ha dado en llamar un segundo nivel de la agenda o segunda dimensión. Muestra de ello sería el estudio panel de Weaver *et al.* (1981) durante un periodo de elecciones presidenciales para saber no sólo la influencia que ejercía la agenda de los medios en la agenda pública, sino también conocer cómo eran percibidos en la gente, a través de los medios, los candidatos políticos. Esta investigación mostró que existía una relación significativa en cómo los medios caracterizaban o hablaban de un candidato y cómo los individuos lo percibían.

La **cuarta fase**, que comenzó en los años 80 y en la que nos encontramos ahora, realiza estudios de *agenda-setting* sobre el primer y segundo nivel mencionados antes pero añade un tercer elemento enfocado hacia: “¿Quién establece la agenda de los media?”. Según McCombs y Evatt (1995, p. 17) esta es quizás la más compleja fase dentro de su evolución. “Entre las variables de esta literatura que se han introducido explícitamente en los estudios de *agenda-setting*, se encuentran las fuentes externas de las noticias, como el presidente de los Estados Unidos; las principales organizaciones informativas, como *Associated Press* y el *New York Times* que influyen en otras agendas; y las convenciones y prácticas del periodismo como profesión, tales como las tradiciones de la narración y el escándalo”. A este respecto hay que mencionar que en el mundo del

Mass Communication Research también se ha comenzado a hablar de la “fuerza” de las coaliciones de agenda, como pueda ser la *agenda melding* (SHAW. D., *et al.*, 1999) o grupos de gente de distinta índole que coinciden y unen sus agendas para ejercer presión en los medios de comunicación.

Sobre esta cuarta fase, añadir que la respuesta a la pregunta de ¿quién determina la agenda de los medios? está condicionada por un conjunto de factores (McCombs y Shaw 1993; Roberts y McCombs 1994) que se van superponiendo unos a otros, es lo que metafóricamente se ha llamado “las capas de una cebolla” como muestra en la **Figura N° 1**.

Figura N° 1: “Las capas de la cebolla”



Fuente: López-Escobar, E., Llamas, J.P. y Rey, F., “La agenda entre los medios: primero y segundo nivel”, *Comunicación y Sociedad*, Vol. IX, nº 1 y 2, 1996, 68.

Dentro de cada una de las tres capas aparecen diferentes factores que condicionan a la agenda del medio de comunicación, estas capas representan un conjunto de variables interrelacionadas más que un compartimento estanco por capas o estratos. Entre ellos destacan (López-Escobar *et al*, 1996d, p. 69) en la primera de las capas los **factores internos**: “estilos y géneros, autoimagen del periodista, personalidad del comunicador, organización del medio, presiones y limitaciones por el carácter público del contenido de los mensajes”. En la segunda de las capas estarían el tipo de **relaciones de influencia** que existen entre las agendas de los distintos medios. En la tercera capa se incluirían las **fuentes externas**: relaciones públicas, agenda de publicidad política y otras instituciones.

4.2.- CHAPEL HILL: PRIMER ESTUDIO DE McCOMBS Y SHAW (1972)

Si el proceso de la *agenda-setting*, como señalan Dearing y Rogers (1992, p. 6) consiste en una competición de temas por destacar en las agendas de los medios, en las agendas públicas y políticas, los estudios iniciales no fueron en esa dirección.

Los estudios pioneros sobre la teoría comenzaron en la ciudad de Chapel Hill, en Carolina del Norte, siendo los fundadores de la *agenda-setting*, Maxwell

McCombs y Donald Shaw, investigadores y profesores de la University of North Carolina. Su estudio se centró en hacer un seguimiento mediático sobre las elecciones de 1968 en los Estados Unidos y la influencia que tenían los medios en los votantes. Como resalta Saperas (1987, p. 59), el estudio de McCombs y Shaw significó una ruptura, “en el marco de la investigación estadounidense, la primera ruptura consolidada respecto del análisis de la comunicación política fuera del ámbito estricto de la persuasión, así como también significó el definitivo paso de la comunicación comercial a la comunicación política como ámbito de estudio empírico en el que se producirá la mayor innovación teórica”.

Los citados autores norteamericanos retoman en su estudio la frase de Cohen (1963, p. 13): “Puede ser que la prensa no tenga mucho éxito en indicar a la gente qué pensar, pero tiene un éxito sorprendente en decirles a sus lectores sobre qué pensar”. Y en ella se fundan para hacer una distinción relevante entre el pensamiento como conocimiento (cognición) y como opinión o sentimiento (McCombs, Einsiedel y Weaver, 1991, p. 13).

En líneas generales lo que McCombs y Shaw pretendían con su estudio publicado en 1972 fue saber cómo era la relación que existía entre la cobertura de los medios y su influencia en la agenda pública. Estos expertos hicieron un estudio de jerarquización sobre cinco temas seleccionados de la campaña política americana de 1968. Los autores del estudio no estaban especialmente interesados en los temas que se habían seleccionado, su principal interés residía en el grado

de jerarquización y correspondencia que esos cinco temas tenían en los medios de comunicación y la agenda del público.

Debido a la trascendencia que tuvo el estudio de McCombs y Shaw en las teorías sobre los efectos de los medios de comunicación de masas, creo interesante detenerme a fondo en el estudio de Chapel Hill. Este estudio marcó la pauta durante mucho años para otros trabajos sobre *agenda-setting*. Por pertenecer a la primera fase de la teoría, se buscó conocer las agendas de los medios y la del público. Para ello se seleccionó aleatoriamente como muestra a 100 potenciales votantes de la ciudad de Chapel Hill que se encontraban “indecisos” sobre a quién votar. Se consideró a este tipo de personas como las más receptivas y por lo tanto influenciables a la hora de obtener información en los medios sobre la campaña política (McCombs y Shaw, 1972, p. 178). Para conseguir a 100 personas indecisas se introdujo en el cuestionario una pregunta filtro por la que se identificaba quiénes de los encuestados no había decidido todavía su voto.

El sondeo se realizó algunas semanas antes de las elecciones, durante los días que van del 18 de septiembre al 6 de octubre del 1968 con una muestra representativa de 100 personas. Y se les preguntó por lo que ya hemos comentado que era la pregunta PMI, es decir: “¿Qué es lo que más le interesa a usted durante estos días?”. Los encuestados contestaron como los temas principales de su agenda en ese momento: política internacional, la ley y el orden, la política fiscal, bienestar público y derechos civiles.

En cuanto a la agenda de los medios de comunicación se realizó un análisis de contenido en los siguientes medios: *Durham Morning Herald*, *Durham Sun*, *Raleigh News and Observer*, *Raleigh Times*, *New York Times*, *Time*, *Newsweek*, *NBC* y *CBS*. En cada uno de estos medios, ya fueran televisivos o escritos, se marcaron reglas muy determinadas para unificar la codificación de las noticias que aparecían sobre los temas planteados por los votantes.

McCombs y Shaw comenzaron con el análisis de los 5 temas reconocidos por el público como los más destacados e hicieron un seguimiento de éstos en los medios de difusión. Al mismo tiempo, y como muestra la **Tabla N° 1**, diferenciaron los temas tratados según se hiciera alusión a uno u otro candidato político de la campaña de 1968.

**Tabla N° 1: Cobertura de los medios de comunicación sobre los temas
PMI y los candidatos**

TEMAS PMI	<i>Nixon</i>	<i>Agnew</i>	<i>Humphrey</i>	<i>Muskie</i>	<i>Wallace</i>	<i>Lemay(a)</i>	TOTAL
- Política Internacional	7 %	9 %	13 %	15 %	2 %	-	10 %
- Ley y orden	5 %	13 %	4 %	-	12 %	-	2 %
- Política fiscal	3 %	4 %	2 %	-	-	-	2 %
- Estado de bienestar	3 %	4 %	(b)	5 %	2 %	-	2 %
- Derechos Humanos	3 %	9 %	(b)	0 %	4 %	-	2 %
- Otros	19 %	13 %	14 %	25 %	11 %	-	15 %

(a) La cobertura sobre este candidato no se incluye en esta casilla pero sí en la del porcentaje total.

(b) No se incluye ningún dato porque la cobertura no llega a un 0,05 %.

Fuente: Extractado de los resultados presentados por McCombs y Shaw (1972), “*Agenda-setting function of mass media*”. *Public Opinion Quarterly*, 36, p. 179.

Como comentario a estos datos decir que el tema de “política internacional”, con un 10 % de cobertura en los medios de comunicación, fue dentro de los temas más destacados por el público el de mayor difusión. Sobre los candidatos políticos decir que Muskie, con un 15 %, seguido de Humphrey, con un 13 %, fueron los que más veces aparecieron en los medios relacionados con el tema “política internacional”. En conjunto, estos datos empiezan a dar pistas sobre en quiénes se fijarán más esos votantes indecisos cuando quieran saber qué

candidatos conocen o hablan más sobre un tema que ellos han considerado de su interés como pueda ser el de “política internacional”.

En la **Tabla N° 2**, McCombs y Shaw muestran cómo es el porcentaje de información que dedica cada partido, y no cada candidato como refleja la tabla anterior, a cada uno de los temas. En la tabla se puede observar cómo es la relación entre los 5 temas y los partidos políticos americanos: los demócratas con un 64 % dedican más espacio en su campaña a interesarse por el tema de política internacional que los republicanos (38 %) o el Partido Americano (26 %). Sin embargo, sobre el tema “ley y orden” es el Partido Americano (52 %) quien se preocupa más por este tema frente a los demócratas (32 %) y los republicanos (23 %). Sobre los otros temas (“política fiscal”, “Estado de bienestar” y “derechos civiles”) los tres partidos coinciden en darles menor importancia, según reflejan los medios de comunicación estudiados.

Tabla N° 2: Cobertura de los medios de comunicación por temas y partidos políticos

TEMAS PMI	REPUBLICANOS <i>(Nixon – Agnew)</i>	P. DEMOCRATA <i>(Humphrey – Muskie)</i>	P. AMERICANO <i>(Wallace – Lemay)</i>
Política	38 %	64 %	26 %
Internacional			
Ley y orden	32 %	23 %	52 %
Política fiscal	6 %	8 %	–
Estado de bienestar	13 %	4 %	10 %
Derechos Humanos	11 %	2 %	13 %
TOTAL %	100 %	101 %	101 %
TOTAL N	119	110	61

Fuente: Extractado de los resultados presentados por McCombs y Shaw (1972), “*Agenda-setting function of mass media*”. *Public Opinion Quarterly*, 36, p. 180.

Según los datos de las tablas, los autores del estudio resaltaron que la aparición de los medios de comunicación ejerció un considerable impacto en las cogniciones de los votantes sobre los temas que ellos consideraban como los más relevantes de la campaña. “La correlación entre el tema que obtuvo mayor énfasis dentro del conjunto de temas que aparecieron en la campaña sostiene que los medios y los juicios de los votantes se relacionan de forma muy significativa (.967) ... En resumen, estos datos sugieren que existe una fortísima relación entre

el énfasis que dan los medios de comunicación a diferentes temas de una campaña electoral y la importancia que dan los votantes a varios de esos temas de la campaña destacados en los medios” (McCombs y Shaw, 1972, p. 180-181).

En lo que respecta a la orientación que buscan los votantes en los medios de difusión, el estudio de Chapel Hill hace una distinción entre aquellas personas que tienen una tendencia política definida y los que no la tienen. Esto es un elemento clave cuando se estudia la influencia que puede ejercer el medio en la audiencia. “Si el votante (comprometido) pone más atención en aquellos temas que se relacionan con el partido político de su elección – es decir ve o hace una lectura selectiva – entonces, la correlación entre los votantes y las noticias/opinión de su partido será fuerte. Esto podría ser una evidencia de lo que es la percepción selectiva. Por el contrario, si los votantes atienden por igual a todo tipo de noticias, sin hacer caso de un sólo candidato o sin centrarse en el partido más destacado, la correlación entre el votante y el contenido de los medios de comunicación puede ser muy fuerte. Esto último es lo que evidencia la función de la *agenda-setting*. La pregunta crucial sería entonces qué tipos de temas son los que ofrecen las correlaciones más fuertes” (McCombs y Shaw, 1972, p.182).

En la **Tabla N° 3** aparecen las correlaciones que se establecieron entre el énfasis que pusieron los votantes sobre los temas más votados y la cobertura que obtuvieron dichos temas en los diferentes medios estudiados. En esta tabla se han

diferenciado en dos los tipos de correlaciones: la que hace referencia a los 5 temas más destacados (PMI) y la relativa a otros temas considerados menores.

TABLA N° 3 : Correlación entre el énfasis de los votantes sobre los temas y la cobertura de los medios de comunicación.

	<i>Newsweek</i>	<i>Time</i>	<i>New York Times</i>	<i>Raleigh Times</i>	<i>Raleigh News and Observer</i>	<i>Durham Sun</i>	<i>Durham Morning Herald</i>	<i>NBC News</i>	<i>CBS News</i>
Temas destacados	.30	.30	.96	.80	.91	.82	.94	.89	.63
Temas menores	.53	.78	.97	.73	.93	.96	.93	.91	.81

Fuente: McCombs y Shaw (1972), "Agenda-setting function of mass media". *Public Opinion Quarterly*, 36, p. 185.

En la tabla anterior, de forma general, se puede apreciar como los periódicos, ya sean locales o nacionales, ofrecen más información acorde con los temas que los votantes consideraron más destacados, las correlaciones son más altas que con las televisiones y que con las revistas de información general como *Newsweek* o *Time*. En cuanto a los llamados "temas menores" (fuera de lo que han sido los 5 temas cruciales o "temas destacados") mencionar que la relación entre la cobertura de los temas dada por los medios y los votantes es algo mayor con los "temas destacados". McCombs y Shaw consideran que la variación existente entre las distintas correlaciones de los diferentes medios de comunicación se debe a las peculiaridades propias de cada medio. "Los periódicos aparecen diariamente y

cuentan con mucho espacio. La televisión también ofrece información diaria pero está delimitada por el tiempo. Las revistas aparecen semanalmente y tocan temas que no son tan de actualidad” (McCombs y Shaw, 1972, p.184).

Los autores del estudio concluyeron diciendo que todos los datos que había arrojado su estudio, incluidas las correlaciones, no probaban de forma categórica la existencia de un efecto *agenda-setting*, pero sí evidenciaban los requisitos necesarios para que esto se produjera. Y aunque esta investigación era pionera en su campo, los datos sí que demostraban que para la muestra del estudio los medios de comunicación tenían mucha influencia en los votantes. En palabras de los autores: “Los medios son la mayor fuente de información política a nivel nacional; para la mayoría, los medios son quienes les proveen – y los únicos- de una aproximación simplificada de esa realidad política que está en continuo cambio” (p. 185).

Según Dearing y Rogers (1992, p.7) el hecho de que McCombs y Shaw concluyeran su estudio afirmando que **los medios son quienes seleccionan la agenda del público** no fue lo más trascendental de los investigadores de Chapel Hill, ni tampoco su metodología. Lo que más han resaltado estos autores, especialistas en la materia, ha sido que McCombs y Shaw se esforzaron para que su incipiente estudio sobre los efectos de los medios fuera seguido por otros investigadores analizando otras facetas aún desconocidas. McCombs y Shaw consideraron su estudio como un primer test o diseño experimental de lo que era

la hipótesis de la *agenda-setting*, necesitado de estudios posteriores para hacer otro tipo de averiguaciones relacionadas con factores sociológicos o bien psicológicos.

A lo largo del tiempo, los estudios sobre la agenda han ido tocando diferentes aspectos de la psicología, de la ciencia política y de la sociología, estudiando los efectos de los medios de comunicación dentro de un ámbito interdisciplinar cada vez más ampliable. Desde el punto de vista de Holli Semetko (1995, p.226) “la validez de la *agenda-setting* está en que ha sido apoyada por datos tomados a lo largo de veinte años de estudios basados sobre una serie de planteamientos metodológicos. Ha alejado a los estudios sobre los efectos de los medios del modelo de “efectos limitados”. Nos ha ayudado a enfocar el papel de los medios informativos, dentro del proceso político, como influyente de varias maneras”.

4.3.- OTROS ESTUDIOS Y GENERALIZACIONES

En el Capítulo 1º ya se mencionó que, aunque el estudio de McCombs y Shaw fuera el más reconocido en los inicios de la teoría de la *agenda-setting*, existen otros muchos autores que también contribuyeron a esbozar algunas partes del proceso e incluso estudios paralelos como es el de Funkhouser (1973). Este último autor, sin saber nada sobre el trabajo de McCombs y Shaw, realizó un estudio de agendas de medios y pública durante la década de los sesenta como muestra la **Tabla N° 4** y que se parece mucho al tradicional estudio de Chapel Hill comentado anteriormente.

Tabla N° 4: Ranking de la Agenda de los medios y la Agenda del público

<i>TEMAS</i>	<i>AGENDA DEL MEDIO (por número de artículos aparecido)</i>	<i>AGENDA PUBLICA (el problema más importante)</i>
1. Guerra del Vietnam	1 Lugar	1 Lugar
2. Disturbios raciales y urbanos	2º	2º
3. Revueltas universitarias	3º	4º
4. Inflación	4º	5º
5. Violencia en los m. de comunicación	5º	12º
6. Crimen	6º	3º
7. Drogas	7º	9º
8. Medio ambiente y polución	8º	6º
9. Salud y fumar	9º	12º
10. Pobreza	10º	7º
11. Revolución sexual	11º	8º
12. Derechos de las mujeres	12º	12º
13. Ciencia y sociedad	13º	12º
14. Crecimiento de la población	14º	12º

Fuente: Funkhouser, G. R. (1973 a). "The issues of the sixties: An exploratory study in the dynamics of public opinion". *Public Opinion Quarterly*, 37 (1).

Otros estudios como los que quedan resumidos en la siguiente tabla también pueden ser considerados como precedentes o pioneros en la investigación sobre la *agenda-setting*.

TABLA N° 5: Algunas investigaciones sobre el desarrollo del proceso de la *Agenda-setting*.

INNOVACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	APARICIÓN DE PRIMEROS ARTÍCULOS
1. Introduciendo la relación entre la agenda de los medios y la agenda del público.	1. Walter Lippmann (1922).
2. Identificando las funciones de los medios y su papel a la hora de destacar los temas.	2. Paul F. Lazarsfeld y Robert K. Merton (1948/1964).
3. Enunciando la metáfora de la <i>agenda-setting</i> .	3. Bernard Cohen (1963).
4. Dando un nombre al proceso de la <i>agenda-setting</i> .	4. Maxwell McCombs y Donald Shaw (1972).
5. Investigando el proceso de la agenda pública y la jerarquía de temas que otorgan.	5. Maxwell McCombs y Donald Shaw (1972).
6. Explicando un modelo de proceso de agenda política.	6. Roger Cobb y Charles Elder (1972/1983).
7. Iniciando el estudio temporal de la agenda pública en un nivel de análisis macro e investigando la relación de los indicadores del mundo real con la agenda de los medios.	7. G. Ray Funkhouser (1973).
8. Investigación experimental de agenda pública en análisis micro nivel.	8. Shanto Iyengar y Donald Kinder (1987)

Fuente: DEARING J. and ROGERS, E. (1992), *Communication Concepts 6: Agenda-setting*, Thousand Oaks, CA: Sage., p. 9.

Thomas Kuhn en The Structure of Scientific Revolutions y publicado en 1962 aporta una serie de “pistas” (ver **Tabla N° 6**) que según Dearing y Rogers (1992, p.8) pueden ayudar a entender todo el contexto de las investigaciones sobre la *agenda-setting*, su aparición, entusiasmo y previsible caída.

TABLA N° 6: Subida y caída de la investigación sobre *Agenda-setting*.

DIFERENTES ESTADOS SEGÚN KUHN	PRINCIPALES ACONTECIMIENTOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajos previos 2. Aparición del paradigma de la <i>agenda-setting</i>. 3. Desarrollo científico normal dentro del ámbito universitario. 4. Comienzo del declive del interés de los investigadores, anomalías y controversias científicas. 5. El interés por el estudio de la agenda es sustituido por otras líneas o tendencias de investigación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Robert Park (1922) (<u>The immigrant Press an Its Control</u>), Walter Lippmann (1922) (<u>Public Opinion</u>) y Bernad Cohen (1963) (<u>The Press and Foreign Policy</u>). 2. Maxwell McCombs y Donald Shaw (1972) crean el paradigma de la teoría en su estudio de Chapel Hill, que es continuado y ampliado con el tiempo por McCombs. 3. Desde 1972 hasta 1994, 357 publicaciones aparecen sobre la <i>agenda-setting</i> confirmando las hipótesis iniciales e innovando en nuevos niveles durante los últimos años 4. Este estado no ha ocurrido todavía en las investigaciones sobre <i>agenda-setting</i>. 5. Este estado aún no ha ocurrido.

Fuente: DEARING J. and ROGERS, E. (1992), Communcation Concepts 6: *Agenda-setting*, Thousand Oaks, CA: Sage., p. 10.

Para terminar este capítulo dedicado a los trabajos tradicionales de la teoría enfocados en el estudio de la transferencia de relevancia de los temas de la agenda de los medios a la agenda del público (primer nivel de la *agenda-setting*), pasaré a comentar algunas de las generalizaciones que se han hecho sobre la teoría y que Dearing y Rogers (1992) resumen en los siguientes puntos.

En primer lugar, muchos de los estudios que se han realizado a lo largo de más de 25 años han reproducido el modelo usado por McCombs y Shaw en 1972 para conocer la agenda de los medios y su influencia en la agenda del público. Estas investigaciones han ratificado muchos de los resultados obtenidos en el estudio de Chapel Hill y han abierto horizontes hacia nuevas líneas de trabajo. El principal objeto de estudio en esta etapa no ha sido conocer los temas más destacados de ambas agendas o profundizar en ellos, lo más interesante para los científicos ha sido observar cómo ha sido esa influencia.

En segundo lugar, Dearing y Rogers (1992, p.91) señalan que “los indicadores del mundo real no son relativamente relevantes para seleccionar la agenda de los medios de comunicación”. Una tercera generalización que hacen estos autores es que “el proceso de la *agenda-setting* es una construcción social a través de la cual los individuos consiguen las pistas u orientaciones necesarias dadas por los medios de comunicación y el entorno para determinar la relevancia que puede tener o pueden dar a cada tema”.

Otra de las generalizaciones que se mencionan para el caso norteamericano es la importancia que tienen la Casa Blanca y el *New York Times* para determinar los temas que van a aparecer en la agenda de los medios. En otros países, también las noticias ofrecidas por fuentes oficiales destacan en la agenda de los medios. En el caso español, cada vez que los ministerios correspondientes sacan informes oficiales como el índice de desempleo, el índice de precios al consumo, tasas de natalidad, deuda, ... ocupan las páginas o los minutos de muchos medios de comunicación.

Otra de las generalizaciones, desde mi punto de vista de las más interesantes, y que se encuentra apoyada por numerosos estudios afirma que “la posición que ocupe un tema en la agenda de los medios determinará la relevancia que tenga ese tema en la agenda del público”.

Hasta este momento se ha hecho una presentación de los estudios iniciales de la *agenda-setting*, con un enfoque clásico que posteriormente se ha dado en llamar el **primer nivel** de la agenda. “Lo que comenzó con un simple modelo que prueba la transferencia de prominencia de los medios de difusión al público se nos presenta hoy como un proceso bastante más dinámico” (McCombs y Evatt, 1995, p.17). Este nuevo proceso es lo que se ha venido en llamar **segunda dimensión** o nivel de la teoría en donde la atención del estudio ya no reside en los temas y su relevancia sino en los aspectos o características más subjetivas con las que se tratan las informaciones o en el caso de las campañas políticas a los candidatos.

“Las noticias no son precisamente un discurso racional, ni conferencias educativas sobre temas de actualidad. Las noticias incluyen tono y drama. Las noticias comunican mucho más que los hechos. Un psicólogo diría que los mensajes noticiosos son a la vez cognitivos y afectivos. Un periodista diría que las noticias son una mezcla de información y entretenimiento” (McCombs, 1992, p.817).

Según Semetko (1995, p. 226) esta segunda dimensión, que ampliaremos en el siguiente capítulo, no sólo ha introducido elementos nuevos en la investigación sino que ha hecho que los trabajos sean “más profundos” “ya que, el énfasis tradicional sobre los efectos de los medios en la importancia de los temas públicos, se extiende ahora más allá de los conocimientos (cogniciones) y se adentra más en el dominio de las actitudes y opiniones”.

CAPITULO 5: SEGUNDO NIVEL DE LA

AGENDA- SETTING

INTRODUCCIÓN

Hasta este momento se ha hablado de la *agenda-setting* en su primera dimensión o nivel, es decir, sobre cómo se seleccionan los temas o noticias y se jerarquizan en la agenda de los medios, influyendo posteriormente en la audiencia. Hablar del segundo nivel o dimensión, término recogido por McCombs en el artículo “Influencing the pictures in our heads: two dimensions of *agenda-setting*” publicado en 1994, es hablar del estudio de las influencias que generan en la audiencia las opiniones y comentarios que dan los medios de comunicación sobre temas o personajes. “La *agenda-setting* no se refiere sólo a los temas, sino que incluye las imágenes y las perspectivas. Tiene que ver con cómo se produce la

transferencia de la prominencia, y no sólo la prominencia de los asuntos sino también la prominencia de los aspectos de esos temas” (McCombs y Evatt, 1995, p. 8). Con esta frase lo que los autores norteamericanos pretenden decir es que cuando un periodista informa sobre un tema es inevitable que se empleen palabras, a las que los autores denominan “aspectos” o “atributos”, que sean totalmente objetivas o carentes de tendencias, tonos y matices. De esta manera todas aquellas palabras cargadas de opinión, denominadas atributos, influirán en la percepción que tengan los individuos sobre esos temas.

Una vez que se llega a este **segundo nivel**, y que como iremos viendo a lo largo de este capítulo ya cuenta con bastantes investigaciones y literatura, la citada frase de Cohen que hace alusión a que los medios de difusión no nos dicen qué pensar y opinar sino sobre qué pensar comienza a ser remodelada. Después de varias décadas de investigaciones con nuevas tendencias y líneas de estudio, un artículo recopilatorio de McCombs y Shaw, publicado en 1993, introdujo un nuevo matiz en la teoría de la *agenda-setting* afirmando que la forma en la que nos cuenten las cosas sí puede afectar en nuestra forma de percibir las. Esta ampliación del concepto supone para Semetko (1995) un progreso en cuanto al estudio de la teoría ya que se va más allá de lo que sería el primer nivel, o en palabras de la autora “rasgos más sobresalientes de un tema o noticia”, y se contempla cómo los medios también incluyen valoraciones que pueden dirigir la opinión pública.

“Los medios de difusión pueden influir en qué temas se incluyen en la agenda pública. Pero, quizás es más relevante que los medios de difusión puedan influir en el modo en que la gente piensa sobre los temas de la agenda pública” (McCombs y Evatt, 1995, p. 9). Estos autores comienzan a destapar un elemento muy interesante de los medios que sobrepasa el “simple” conocimiento de los temas más importantes. Se plantea que los medios son los contextualizadores de la realidad ya que la encuadran dentro de una situación que ellos plantean, pudiendo llegar a condicionar o modificar lo que la gente piensa.

Cuando se emplean los términos primer y segundo nivel de la agenda se está hablando de dos pasos distintos del proceso comunicativo aunque ambos estén relacionados con la forma que tiene el público de percibir los mensajes informativos. Por ejemplo, mencionar que Esperanza Aguirre es la presidenta del Senado español es hablar de primer nivel de la agenda ya que forma parte informativa dentro de un proceso cognitivo. Decir que dicha presidenta desempeña sus funciones de manera inteligente, discreta, buena o mala sería entrar en el segundo nivel de la agenda ya que se tienen en cuenta juicios de opinión, matices y actitudes por parte del emisor de la noticia.

Como muestra el **Gráfico N° 1** se pueden observar las tendencias de los dos niveles de la agenda. Si en un primer nivel los investigadores se ocupaban de estudiar los temas que componen la agenda de los medios de difusión y su

transferencia de temas a la agenda del público, en el segundo nivel lo principal no son los temas sino los calificativos y elementos de opinión que emiten los medios.

GRAFICO N° 1: Primer y segundo nivel de la agenda

AGENDA DE LOS MEDIOS	AGENDA PUBLICA
-----------------------------	-----------------------

Conjunto de temas —————> Conjunto de temas
Efectos del primer nivel de la agenda-setting

Conjunto de calificativos —————> Conjunto de calificativos
Efectos del segundo nivel de la agenda-setting

Fuente: Extractado de McCOMBS, M, SHAW, D. y WEAVER D. (1997), Communication and Democracy. Exploring the intellectual frontiers in agenda-setting theory, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. xi.

En términos generales, el gráfico anterior refleja cómo el conjunto de temas (primer nivel) y atributos o calificativos (segundo nivel) que ofrece un medio de comunicación puede influenciar la percepción que tiene la audiencia sobre esos temas (McCombs, 1992; McCombs y Evatt, 1995). Estos dos niveles de *agenda-setting* hacen que, tanto en la selección de los temas por los medios

como por los calificativos que emplean, se genere un marco comunicativo en el que se desarrolle la opinión pública. Los medios lanzan los temas y los calificativos o tendencias que puede adoptar la audiencia cuando hablen de ellos o los incluyan en sus conversaciones. En este sentido los medios son quienes dirigen y encuadran la opinión pública.

Mencionar el tema del encuadre (*framing*) o segunda dimensión es lo que también se ha denominado una nueva frontera en la teoría de la agenda, no centrada tanto en que los medios nos dicen sobre qué hay que pensar sino en cómo hay que pensar. Esto hace que el citado argumento de Cohen necesite de una revisión y ampliación ya que el segundo nivel de la agenda sugiere que también los medios nos dicen cómo hay que pensar sobre determinados temas.

En los siguientes epígrafes de este capítulo, dedicados a dos de los aspectos más destacados del segundo nivel como son la “preparación” (*priming*) y el “encuadre” (*framing*), desarrollaré las tendencias de esta reciente dimensión y en la que hoy están centradas muchas de las investigaciones; aunque esto no quiere decir que diferentes autores, desde los años setenta, no ofrecieran ya algunos bocetos de esta segunda dimensión. En los años noventa fue cuando McCombs (1994b), McCombs y Evatt (1995), McCombs y Bell (1996) y McCombs y Estrada (1997), entre otros, fraguan el término aportando nuevos datos con investigaciones minuciosas.

En alusión a los diferentes niveles de la agenda, otros autores como es el caso de Kosicki (1993) se refieren “al envoltorio del tema”, es decir, lo externo de los temas se compara con las noticias mientras que los calificativos o atributos forman parte del interior del envoltorio o concha. Por otro lado, Noelle-Neumann y Mathes (1987) sugirieron tres niveles en vez de dos para el estudio de los medios de comunicación y su contenido: 1) composición de la agenda, 2) enfoque y 3) valoración. Y Ghanem (1997) simplificó esos tres niveles en dos refiriéndose a la composición de la *agenda-setting* como el primer nivel y a los restantes (enfoque y valoración) como el segundo nivel de la agenda.

Desde mi punto de vista, esta segunda dimensión ha hecho que la teoría de la *Agenda-setting* se renueve y sobreviva a muchas de las teorías de los efectos de los medios de comunicación. A esta circunstancia, también se suman cientos de trabajos empíricos que avalan las hipótesis clásicas de la teoría que continúa trabajando en otras líneas diferentes, pero complementarias, a las que empezó. Como señalan McQuail D. y Windahl S. (1997, p. 130): “Entre las diversas hipótesis sobre los efectos de la comunicación colectiva, hay una – que ha sobrevivido e incluso florecido en los últimos años – que mantiene que los medios de difusión, por el simple hecho de prestar atención a algunos temas e ignorar otros, tienen un efecto sobre la opinión pública. La gente tenderá a conocer aquellas cuestiones de las que se ocupan los medios de difusión y adoptará el orden de prioridades que se asigna a los diversos temas”.

5.1.- INTRODUCCIÓN DE LA SEGUNDA DIMENSION

Si en el primer nivel de la agenda se estudiaban los temas más importantes y su jerarquización en los contenidos de los medios de comunicación, en el segundo nivel se estudian los elementos subjetivos, calificativos de opinión y comentarios que dan prominencia a un tema en los medios. Es decir, el efecto *agenda-setting* en el segundo nivel tiene que ver con los aspectos relacionados con el encuadre o *framing*, con la subjetividad y las respuestas emocionales, no con los temas (McCombs y Bell, 1995). Las noticias comunican mucho más que hechos (McCombs, 1992).

Cuando se estudia el segundo nivel se hace alusión a las imágenes que los medios de difusión transmiten, ya sean sobre ciertos personajes, temas, subtemas, etc. En el entorno político electoral, donde más se ha desarrollado la teoría, Weaver, Graber, McCombs y Eyal (1981, p. 161) señalan que “los medios de difusión juegan un destacado rol de función *agenda-setting* con respecto a la imagen del candidato”. Con esto confirman que los medios de masas inducen al público no sólo a pensar sobre un tema o temas concretos sino que también sugieren cómo hay que pensar o que opinión dar.

Esta influencia ampliada en el segundo nivel de la agenda hace que los medios modifiquen y alteren las agendas públicas y los estándares de aceptación o

rechazo hacia ciertos individuos, temas, etc. El hecho de que los medios y los gatekeepers o seleccionadores de noticias tengan que decidir qué es publicable y qué no, la forma de hacerlo y el estilo, determina un marco de acción denominado efecto *priming* o preparación del contexto noticioso que va a percibir la audiencia (Iyengar y Kinder, 1987). En opinión de Robinson y Sheehan (1983) los medios de difusión, además de determinar la agenda de noticias, resaltan una serie de temas, omitiendo otros, y son los responsables de todo el entorno emocional en el que se presentan las noticias a la audiencia.

McCombs y Evatt (1995, p. 24) resumen en la siguiente cita algunos de los elementos más sobresalientes del segundo nivel de la agenda. “La investigación inicial sobre *agenda-setting* reconoció esta idea de que el modelo - especialmente en cuanto se relaciona con los aspectos (o calificativos) – subsume otros conceptos como el de conferir *status*, la creación de estereotipos y la fabricación de imágenes. ... McCombs y Shaw vieron que conferir *status* era la idea básica en la actividad de los agentes de prensa, con los medios de difusión influyendo en la prominencia o celebridad de un individuo o un objeto ante la mirada del público. La **construcción de imagen** se asocia con mayor frecuencia con las elecciones, e influye en los rasgos que se asocian con un candidato. ... La creación de **estereotipos** lleva la idea aún más lejos, al hacer más prominentes los aspectos de un individuo o de un objeto, a menudo con resultados negativos o confusos”.

La unión de los dos niveles de la agenda fomenta la conexión entre lo que son las cogniciones, los juicios y las acciones o comportamientos. Es decir, a partir de ahora ya no se hará una división entre las cogniciones y juicios de opinión que sugería en el inicio Cohen. Según propone Canel (1998, p 66), el segundo nivel ha sido considerado como una reformulación de enfoques en la investigación. “Se acerca a la idea de *priming* ya que un atributo es un juicio sobre algo, y el *priming* es el proceso por el que una información se “coloca” prioritaria en el juicio. Se acerca a la *Teoría del Framing*, según la cual los periodistas enfocan la realidad proporcionando al público una manera de interpretar los hechos. Estos “enfoques” están relacionados con los “atributos” del segundo nivel de la *agenda-setting* y hablan no sólo de una efectividad de los mensajes en el ámbito de las cogniciones sino también del ámbito de los juicios y actitudes”.

Esta introducción al segundo nivel de la agenda propone que los medios de difusión no sólo hacen que las personas conozcan las noticias sobre el mundo sino que enseñan la importancia y relevancia que hay que dar a cada tema desde el punto de vista del énfasis y cobertura que den los medios (McCombs, 1998). Esta nueva dimensión que, comienza a ser estudiada con más detalle durante la década de los noventa, está marcada por dos efectos que comentaré en los siguientes epígrafes: *priming* y *framing*.

5.2.- EFECTO *PRIMING* O PREPARACIÓN

El efecto *priming* o “preparación del público” fue definido por Iyengar y Kinder (1987) diciendo de él que estaba relacionado con la selección de temas o ciertos aspectos de esos temas excluyendo a otros. De esta manera los autores señalan que los medios de comunicación ayudan a crear entornos y términos que servirán para que la audiencia, inducida por determinados juicios que emiten los medios, actúe o se incline hacia una acción u otra, especialmente en aquellas relacionadas con la tendencia de voto. “El modo en que las informaciones tratan un asunto cambia los juicios que los votantes tienen acerca del carácter y capacidad de un candidato” (McCombs y Evatt, 1995, p. 21).

En palabras de Jo y Berkowitz (1996, p.70) *priming* es el efecto producido cuando “un sujeto presencia, lee u oye un suceso a través de los medios, en su mente se activan una serie de ideas de significado parecido durante un corto periodo de tiempo”. Con ello lo que se consigue es que el público se cree una “primera impresión” consolidándose la importancia que se le va a dar a un tema aunque pueda modificarse en posteriores contactos.

Dentro de lo que es el ámbito político y lo que son las campañas electorales el efecto *priming* ha adquirido un especial interés ya que está relacionado con las primeras impresiones que emiten los medios sobre los

candidatos a una audiencia que busca o necesita ser orientada. A este respecto autores como Weaver *et al.* (1981) y Patterson (1980) señalan que la imagen inicial que ofrecen los medios sobre los candidatos en unas elecciones determinará toda la información posterior que sobre ellos se ofrezca. Y concluirán diciendo que las imágenes de los candidatos nuevos son las más dependientes de los medios de comunicación. Ampliando el concepto se puede decir que cuando un tema es nuevo la audiencia no tiene otra forma de acceder a él que por los medios, ya que no existe ningún elemento de familiaridad. Por ello lo que estos quieran decir, matizar, incluir o excluir sobre alguno de los aspectos del tema será percibido por el público como lo real o más importante. En este sentido los medios producen el llamado *efecto priming*, preparando a la audiencia sobre aquellos aspectos que ellos han seleccionado.

En términos de psicología social el *efecto priming* o preparación se relaciona con el proceso en que las personas perciben el mundo a través de lo que los medios de difusión les cuentan y de cómo lo cuentan, observando cómo el público elabora sus propias opiniones a raíz de lo que ha recibido. Al igual que como sucede en el primer nivel de la agenda y ha quedado recogido en los capítulos anteriores este tipo de efecto no influye en todos los individuos por igual. Iyengar y Kinder (1987) detectaron en su trabajo que las personas más expertas consumen más información pero no son quienes más acusan el *efecto priming*; por el contrario, aquellas que están menos informadas sí son quienes más acusan este efecto.

El término adoptado por Iyengar y Kinder (definido ampliamente por Fiske y Taylor, 1984) introduce de nuevo la idea que afirma que los medios de comunicación son constructores de la realidad social aunque con algunos matices más sutiles como los que aporta el estudio del *priming*. Cada vez que se contextualiza y se selecciona información participan muchos elementos subjetivos que determinarán la percepción final de la audiencia sobre ese contexto. En este sentido Page *et al.* (1987) aportaron con su trabajo, sobre un amplio conjunto de temas políticos, muchos elementos que relacionaban la *agenda-setting* con la opinión pública. En este trabajo se observó cómo la televisión era el medio que más actuaba de fijador o canalizador de temas (*agenda-setter*) además de ser quien mejor dirigiría muchos de los temas de la opinión pública.

Cuando se habla de los efectos de la selección temática o agenda-setting, se introduce un aspecto que supera a la propia selección de noticias y que se relaciona con la percepción y cognición que tiene la audiencia. Es decir, los medios de comunicación no sólo nos indican cuáles son los temas más destacados sino que limitan nuestra propia capacidad de conocimiento sobre aquellos temas informativos que no aparecen dentro de lo que se ha venido a denominar la “visión periodística del mundo”.

Para finalizar este apartado, resaltar que numerosas investigaciones confirman que la cita inicial de Cohen se ve modificada, llegando a afirmar McCombs y Shaw (1993, p. 63) que: “la *agenda-setting* es un proceso que puede

afectar tanto a los temas en que pensamos como a la forma en que pensamos en ellos”.

5.3.- EFECTO FRAMING O ENCUADRE

Como elemento complementario del segundo nivel de la agenda, además del *priming*, está el *framing* o *encuadre* que se centra principalmente en estudiar los enfoques informativos de los periodistas, que proporcionan al público una forma de interpretar las situaciones o hechos.

Según Entman (1993, p. 52) “*framing*” está vinculado principalmente con selección y relevancia; encuadrar (*to frame*) es seleccionar algunos aspectos percibidos de la realidad y hacerlos destacar en los medios de comunicación, es decir, es una forma de hacer destacar un problema particular”. Aunque esta definición no coincide exactamente con la idea de “*framing*” como marco interpretativo de una noticia, el autor añade que dicho *efecto* también se relaciona con diferentes valores. Algunos de ellos pueden ser culturales, de diagnóstico de causas, fuerzas causantes del problema, efectos, soluciones al problema, etc. Dicho proceso está vinculado con el emisor, texto, receptor y cultura, incluyendo cuatro características: 1) define el problema, 2) diagnostica las causas, 3) elabora juicios morales y 4) proporciona soluciones. La forma en que la teoría del encuadre funciona está relacionada con el enfoque que los periodistas quieran dar a una noticia, considerarla más noticiable que otra, agrandarla o hacerla memorable a la audiencia.

La idea de *framing* o encuadre se ha usado como una metáfora de lo que es un cuadro o marco de pintura para señalar que este concepto “no sólo determina lo que encierra” sino que el material con el que esté hecho, puede dar un realce o quizás opacar el contenido. Tampoco es lo mismo que el cuadro sea colocado en una zona muy visible a serlo en una que no lo es. Ghanem (1997, p. 155) establece que “los marcos pueden dividirse en subtemas de una noticia, mecanismos que la enmarcan (tamaño y sitio), atributos cognoscitivos y atributos efectivos”. La siguiente tabla incluye los diferentes marcos presentados por Ghanem dentro del segundo nivel de la agenda, haciendo así un resumen de lo mencionado hasta ahora.

TABLA N° 2: Primer y segundo nivel de la agenda

	Agenda de los medios	Agenda Pública
Primer nivel	Objetos (temas)	Objetos (temas)
Segundo nivel	Atributos (calificativos) a) Subtemas b) Mecanismo de marcos c) Elementos afectivos d) Elementos cognoscitivos	Atributos (calificativos)

Fuente: GHANEM, S. (1997b), “El segundo nivel de composición de la agenda: la opinión pública y cobertura del crimen”, *Comunicación y Sociedad*, vol X, n° 1, p. 155.

En lo relacionado con los **subtemas** tan sólo decir que un tema puede ser dividido en diferentes apartados denominados subtemas, de esta manera se puede estudiar de forma más completa un determinado aspecto. Este es el caso del estudio de Rogers *et al.* (1991) sobre el tema principal del SIDA con una división de 13 subtemas.

Ghanem (1997b) denomina “**mecanismos de los marcos**” a lo que está relacionado con el lugar físico que ocupa un artículo o tema en el espacio físico de los medios de comunicación. Estos mecanismos hacen que los temas más interesantes, desde el punto de vista de los periodistas, ocupen los lugares más destacados.

La **dimensión afectiva** del *framing* está compuesta por diferentes elementos relacionados con la forma, la proximidad y el interés humano. El uso de estos elementos hace que el público se sienta más o menos vinculado con el tema o información que están ofreciendo los medios. En lo que respecta a la **dimensión cognoscitiva** tan sólo decir que es la que hace referencia a si los medios y la audiencia tienen la misma opinión sobre un determinado tema.

Volviendo al término general de *framing* existe hoy mucha literatura al respecto e incluso de algunos autores considerados clásicos (Benton y Frazier, 1976; Becker y McCombs, 1978; Weaver *et al.*, 1981; etc.) que hicieron acercamientos hacia lo que sería más tarde el enunciado del término, que además tiene identidad suficiente para desarrollarse como teoría independiente de la

agenda-setting. Tuchman (1978, p. 192) definió “frame” como los principios de organización que gobiernan los acontecimientos y su contexto subjetivo. Gamson (1989) señaló que era una idea de organización general que da o quita importancia a los acontecimientos, sugiriendo qué es noticiable y qué no. Y Gitlin (1980) lo usó como sinónimo de selección, énfasis y exclusión.

En cuanto a la metodología que se usa para medir el *framing* o enfoque que proporcionan los medios de comunicación hay que decir que difiere un poco de la empleada en el primer nivel de la agenda. En la metodología del segundo nivel, sobre un tema o temas objetos de estudio se miden los titulares o entradillas que hacen referencia a ese tema en un medio de difusión. Se contabilizan y clasifican los términos empleados por los periodistas y se agrupan según sean sus orientaciones, a favor o en contra del tema. Un modelo sería el que Tankard *et al.* (1991) recogieron en un trabajo sobre el tema del “aborto” aquellos artículos que en un análisis de contenido estaban relacionados con este ítem. Un conjunto pequeño de personas denominadas “codificadoras” se encargaron de clasificar los artículos y los términos empleados en cada uno de ellos observando las posturas a favor y en contra. De esta manera se establecieron varias categorías en las tendencias de los medios (a favor de la vida, pro aborto, anti aborto, ...) sin emplear ninguna neutra ya que, como sostienen los autores, **se entiende que el *framing* no es neutro, es un enfoque.**

El hecho de poner en evidencia que los medios no son tan neutros como parecen o como quisieran serlo resalta y apoya la teoría del *framing* afirmando que la audiencia es influida por los aspectos subjetivos, afectivos y de opinión que les proporcionan los medios de comunicación. Muchas personas no pueden o no quieren dedicar mucho tiempo a la información y “se conforman” con breves informativos o sumarios que les ofrecen un encuadre del mundo exterior al que ellos no llegan. Estas personas son las potenciales receptoras del efecto *framing* de los medios de difusión, es decir, aprenderán a ver el mundo exterior o temas ajenos a ellos (*unobtrusive*) cargados de todas las connotaciones y calificativos que los periodistas consideren más relevantes, “sin darles” un respiro para pensar si verdaderamente lo son.

Las dimensiones afectivas y sustantivas o cognoscitivas señaladas anteriormente por Ghanem también han ocupado estudios sobre la segunda dimensión de la *agenda-setting*. Este es el caso del trabajo de López-Escobar *et al.* (1996 c) sobre la imagen de los candidatos políticos percibida por la audiencia. Se reconoce como **dimensión sustantiva**¹ las características más prominentes en la descripción de los candidatos que fueron catalogadas según: a) ideología, b)

¹ “La dimensión sustantiva de la agenda pública expresa aquellos factores que la sociedad considera prioritarios en la captación de la imagen de los políticos, es decir, de aquello que destaca en la mente pública al considerar la aptitud de los candidatos para ejercer el gobierno” (López-Escobar, 1996e, p. 116).

cualificación y c) personalidad. Como **dimensión afectiva**² o valoración de la imagen de los políticos se hicieron tres menciones: a) positivas, b) neutras y c) negativas. Los resultados de la investigación confirmaron, aunque de modo desigual, que “los medios no sólo transfieren la prominencia de los temas, sino también la prominencia de los aspectos o características” (López-Escobar, 1996c, p 64).

² Los ítems de la dimensión afectiva se determinaron en una encuesta telefónica realizada a la audiencia.

5.4.- MAS ALLÁ DEL SEGUNDO NIVEL

Si en el primer nivel de la *agenda-setting* se hablaba de la prominencia de ciertos temas en la agenda de los medios de comunicación y su influencia en la del público y en el segundo sobre los aspectos o atributos de esos temas, todo hace pensar que las próximas investigaciones pueden orientarse hacia las actitudes y los enfoques.

Como apunta Kosicki (1993, p. 117-118) sobre el futuro de la investigación, en lo relativo a la *agenda-setting*, es fácil que se decante por los enfoques que dan los medios de difusión y sus repercusiones en la opinión pública o agenda del público. Aunque no se pronuncia sobre esta nueva línea sí dice de ella que “no sabe si se entiende como una extensión de la *agenda-setting* o como la sustitución de ésta por otras perspectivas”.

Hasta estos momentos, uno de los principales puntos de apoyo de la teoría es el de ser compatible y complementaria al paso del tiempo con otros conceptos, teorías y ciencias sociales. Tal es el caso de elementos que provienen del mundo de la sociología y de la psicología social, estereotipos y teorías como son las del análisis del cultivo o de la espiral del silencio.

En lo referente a la segunda dimensión y especialmente al *framing*, McCombs (1998, p. 8) apunta que: “pese a que ya no se crea en el gran poder de los medios sobre las actitudes y opiniones, afirmados sobre los años cuarenta-cincuenta y en desuso después de Klapper, es una ironía que el efecto *framing* del segundo nivel de la *agenda-setting* nos lleve a considerar, de nuevo, la influencia de los medios sobre las actitudes y opiniones”. Ofreciendo un nuevo enunciado de la frase de Cohen con la que iniciábamos este trabajo en el que se incluye los aspectos mencionados del segundo nivel. **“Los medios de comunicación no sólo pueden decirnos sobre qué pensar, también pueden decirnos cómo pensar y quizás también puedan decirnos qué hacer”** (McCombs 1998, p. 9).

CAPÍTULO 6: CRÍTICAS

Durante los más de 25 años de historia con los que cuenta la Teoría de la *Agenda-setting* se puede decir que ha dado tiempo a hacer una buena revisión de esta línea de investigación surgida del *Mass Communication Research*. Como se expondrá en este epígrafe, muchos autores coinciden en sus críticas respecto al tipo de metodología empleada, al tiempo dedicado a los estudios, su excesiva preocupación por cuestiones electorales o campañas presidencialistas, etc.

Algunas de las críticas resaltan la dificultad, o mejor dicho si es factible dividir, el enunciado de **Cohen**, pilar de la *agenda-setting*, cuando dice que los

medios no nos dicen qué pensar sino sobre qué pensar. Son dos ideas distintas pero que en realidad van muy unidas. Autores como Lang y Lang (1981) consideran que este enunciado ha favorecido una ambigüedad considerable en este tipo de investigación, ya que es difícil separar lo que la gente piensa de aquello sobre lo qué se piensa.

A lo largo de esta obra nos hemos centrado en la investigación norteamericana y no en la línea teórica de lo que es la tematización, defendida por la escuela de Luhmann. Esta segunda línea de investigación, ya desde un principio marcó diferencias con el efecto *agenda-setting* diciendo de éste que era “la simple memorización de las etiquetas de los que eran considerados los problemas más importantes” (Agostini, 1984, p. 542). Esta segunda línea puso un particular énfasis en no hablar de sinónimos cuando se refería a la Teoría de la *Agenda-setting* y a la de la Tematización, considerando a esta última, en su opinión, más compleja y profunda que la primera.

En una crítica dedicada a dos décadas de investigación sobre la agenda Gene Burd (1991, p.291) resume que lo mejor con lo que cuenta la *agenda-setting* es con su empirismo, el empleo de múltiples metodologías y su actual variedad temática. Por el contrario, considera que lo peor es el afán de los investigadores por exagerar el poder de los medios de comunicación. A este elemento se suma el gran papel que se otorgó en los años 60 a los **presidentes o líderes políticos** en la creación de opinión ya que “en sus manos estaba el futuro de la nación”.

Hoy, muchos de los trabajos sobre la agenda tienen una visión mucho más realista del contexto político y social. Los líderes (*policymakers*) no son estudiados como únicos o principales elementos de influencia de las agendas del público, son vistos como una variable más, - aunque sí hay que decir que destacada - , dentro del proceso cognitivo de la realidad.

Desmitificando la idea de los líderes políticos como seleccionadores de temas (*issues*) de la agenda, se ha observado que también son modificadores de la agenda las relaciones informales e interpersonales de los individuos. Este tipo de relaciones, al margen de las que establecen los propios medios de comunicación, condiciona las agendas de todos los ciudadanos, incluidos periodistas y dirigentes políticos. Estudios como el de Cook *et al.* (1983) sostienen que en muchas ocasiones, de forma particular, los periodistas y los políticos intercambian información que beneficia los cambios o modificaciones de agendas. De esta manera no se podría hablar de la primacía de una agenda que influye en otra sino de multitud de factores que interrelacionan las agendas.

En lo que respecta al tipo de investigación en la que se ha centrado la agenda, algunos autores critican que se han dejado de estudiar **temas muy adecuados para esta línea de trabajo** y que son igualmente interesantes. Burd (1991, p. 293) señala que se han perdido grandes oportunidades de ampliar el debate de la agenda a otras áreas como: “¿Es mejor la prensa que la televisión

como seleccionadora de noticias? ¿Cómo experimenta la comunidad (directa o indirectamente) una información (*obtrusive* o *unobtrusive*) relativa a la dependencia de los medios? ¿Es la televisión la creadora de una agenda comunitaria nacional con un excesivo énfasis en ...?”.

Desde el punto de vista de la **psicología social** los medios de comunicación de masas ocupan un lugar vital en la forma de percepción que tienen los individuos del mundo que les rodea. Parte de lo que hacemos, pensamos y sentimos, está mediatizado por una realidad simbólica que no influye de la misma manera ni con igual intensidad en cada uno de los integrantes de la sociedad. Desde esta perspectiva algunas de las críticas que se le han atribuido al proceso de la agenda son el poco protagonismo que ha dado a las variables psicosociales como elementos causales de percepción, a la conducta o a gustos o atributos de la propia audiencia a la hora del establecimiento de agendas. Esto es lo que Roda Fernández (1989) ha dado en llamar la primacía del sociologismo. “La investigación de audiencias se ha centrado en el estudio de las reacciones de una muestra al despliegue informativo de una campaña, considerándose, por lo general, sin el auxilio de modelo teórico alguno, las actitudes preexistentes como variables que facilitan o dificultan la influencia. En la búsqueda de correspondencias la expectativa es que a cada tendencia de la comunicación se le

asocie una tendencia de respuesta en la audiencia” (Roda Fernández , 1989, p. 267).

Desde otro ángulo, autores como McQuail y Windahl (1997, p.133) han reseñado sobre la *agenda-setting* que siempre ha existido confusión en “si debemos buscar efectos directos de los medios de difusión sobre las agendas personales de los miembros individuales de la audiencia, o si hemos de suponer que el establecimiento de la agenda funciona a través de la influencia interpersonal”. Esta crítica inicial, compartida por otros investigadores (Becker, 1982, McLeod *et al.*, 1974, Severin y Tankard 1979) hace destacar que aunque las correlaciones entre las agendas sean estrechas no se establece claramente una dirección causal. En el estudio de McCombs y Shaw (1972) se interpreta que **la agenda de los medios influye en la agenda del público** aunque para Severin y Tankard esto podría ocurrir de forma contraria.

Como ha quedado expuesto en anteriores capítulos, se puede decir que la mayor parte de las investigaciones realizadas confirman que son los medios quienes influyen o alteran las agendas de la audiencia y no viceversa. Esta afirmación, secundada por muchos especialistas, ha quedado resuelta según la opinión de Weaver (1982) con la comprobación empírica de docenas de trabajos. En ellos se ha demostrado que: “El énfasis de los medios en ciertos temas a lo largo del tiempo influye en el número de personas que se ocupa o presta atención

a dichos asuntos. Por supuesto esto es algo distinto que afirmar que los medios establecen una agenda de temas o asuntos para el ciudadano individual o cada votante en particular” (Weaver 1982, p. 546). A ello habría que añadir el comentario realizado por Reese (1991) afirmando que no se ha tenido mucho en cuenta el poder que ejercen las fuentes de noticias en el establecimiento de la agenda, ya que según sea éste así se determinará a qué agenda se le da más importancia.

En cierta medida esta crítica puede tener su origen en el tipo de **metodología** empleada, quizás más preocupada de dar respuestas a una serie de preguntas sobre influencia que en estudiar o aislar a los medios como principal variable de estudio. Es decir, se ha considerado que el medio de difusión ha sido la **variable principal** que ha influido en la audiencia y, en determinados casos, no se ha tenido en cuenta para el estudio que esa misma audiencia haya sido influenciada también por otros medios. A esto habría que añadir que quien dice otros medios puede referirse también a distintas variables geográficas, raciales o bien personales.

Ampliando lo mencionado en el párrafo anterior me gustaría destacar que aunque sí tiene sentido aislar o controlar la **variable independiente** en el caso los medios de comunicación, ésta es una tarea ardua y difícil en el mundo de las

ciencias sociales y en el del ser humano en general. La complejidad de la sociedad, el hecho de ser hombres y “audiencias” sociales hace que exista un cúmulo de variables, incluso independientes, que se interrelacionen y hagan complicado, en muchos casos, apuntar a un único factor como el principal detonante de una influencia. Ya Blumer (1977) señalaba que en cualquier tipo de trabajo empírico no es conveniente hacer generalizaciones totalizadoras ya que la relación de los medios de comunicación con el público es múltiple y compleja, con una mezcla de variables simultaneas y relacionadas. En este sentido, Bouza (1998) mantiene que aunque encuentra trabajos metodológicamente mejor fundados que otros, no podemos afirmar con rotundidad que los efectos de los medios están constatados, por ello sugiere que hablemos mejor de indicios ya que los efectos directos de la realidad parecen ser muy superiores a los mediáticos.

Continuando con las críticas que ha recibido la metodología (Roda Fernández, 1989, p. 297) hay que destacar, según Gonzenbach y McGavin (1997), la forma en que han sido medidas las diferentes agendas (principalmente la del público y la de los medios) y su relación en el tiempo, aunque actualmente destaquen que, con el paso de los años, han mejorado muchas de las técnicas de investigación empleadas. Pese a ello, Iyengar y Kinder (1987, cfr. Rogers y Dearing, 1988, p. 557) afirman: “Aunque las investigaciones sobre la *agenda-setting* han proliferado mucho a lo largo de la década pasada, los resultados están muy lejos de corresponderse con el título. Con muy pocas importantes excepciones, la *agenda-setting* ha sido teóricamente naif, metodológicamente

primitiva, confusa y confundidora ... La *agenda-setting* puede ser una metáfora válida pero no una teoría”.

Gonzenbach y McGavin (1997, p. 115) mantienen que, aunque las conclusiones metodológicas a las que llegan Iyengar y Kinder pueden tener su razón de ser, el grueso de la investigación indica que se está produciendo un desarrollo metodológico más completo. Roger y Dearing (1988, p. 572) sostienen que la evolución de la *agenda-setting* en el tiempo ha permitido una evolución de su metodología. Ésta ha ido desde los estudios de cruces seccionales a los más sofisticados diseños de investigación que permiten una exploración mucho más precisa de la *agenda-setting* como proceso. Algunas de esas técnicas, recogidas por Kessler y Greenberg 1981; y Gonzenbach y McGavin 1997 entre otros, resaltan cinco áreas metodológicas: estudios de cruce seccional, estudios sobre tendencia, diseños panel, de series temporales y no lineales.

Abundando en las críticas de Iyengar y Kinder, Dader (1990a, p. 315) comenta que: “si bien la autocrítica positivista se diluye a menudo en la búsqueda de nuevas averiguaciones particularistas y circunstanciales, es igualmente cierto que los planteamientos globales sobre el efecto-función canalizadora de las percepciones públicas por los medios comienza a ser corroborado con una solidez teórica muy superior por diversas corrientes de pensamiento sociológico”. A esto añade que “revisiones recientes demuestran que el estructural-funcionalismo de Niklas Luhmann, la teoría de la “la construcción social de la realidad” de

Berger y Luckmann y otras variantes sociofenomenológicas, como la “etnometodología” y la sociología de Goffman, están en espléndidas condiciones de corroborar teóricamente las impresiones positivistas de la “*agenda-setting* research”.

A las críticas ya mencionadas Dader (1990a) añade que otras insuficiencias a las que se enfrenta la *agenda-setting* son: el corto plazo o marco temporal en el que se centran los estudios, la inexistencia generalizada de comparaciones entre el “cuadro periodístico de la realidad” y otros “cuadros de la realidad” y que su principal objeto de estudio haya sido las agendas electorales. Por otro lado, Saperas (1987) menciona que existe una imprecisión terminológica, en parte debida a la diversidad de componentes que se necesitan para entender la investigación, y en parte al gran número de investigaciones que han tenido lugar desde 1972 sin unificar criterios.

A lo largo de más de veinticinco años, se han realizado, como mencionábamos al inicio de este trabajo, cientos de trabajos de investigación que han estudiado diferentes aspectos y variantes de la *agenda-setting*. Durante este periodo de vigencia, la *agenda-setting* se ha consolidado como una de las principales teorías de los efectos de los medios de comunicación que aún sigue

experimentando nuevas fronteras, como son su segundo nivel e incluso el planteamiento de otro tipo de agendas. Pese a ello, no hay que negar que también han aparecido limitaciones empíricas y conceptuales, como ya hemos señalado. El proceso de la *agenda-setting* es considerado un fenómeno complejo, con incertidumbres, y al mismo tiempo poderoso y en constante renovación. En palabras de Perloff (1998, p. 219): “Como ya mencionó Lippmann hace años, el mundo político esta fuera de nuestra vista, de nuestro alcance y muy pocas veces podemos experimentarlo de forma directa; por ello no nos queda más remedio que apoyarnos en los medios de comunicación que nos dan imágenes e interpretaciones de **ESE** mundo”.

Para finalizar este apartado tan sólo queda sugerir algunos de los puntos hacia dónde tienden las investigaciones futuras sobre la *agenda-setting*. Rogers y Dearing (1996, p. 95-98) enuncian una serie de preguntas a las que, pese a que existan muchas publicaciones sobre el tema, aún no se ha dado respuesta. Muchos de estos interrogantes marcarán, y en algunos casos ya están marcando, la línea a seguir por la agenda. Entre ellas destacan: ¿Quién decide la relevancia que tienen los temas en la agenda nacional?, ¿Cuál es la función que desempeña un tema dentro del proceso de la agenda?, ¿Cómo es encuadrado (*frame*) un tema, por quién y con cuánta regularidad? ¿Dónde termina el proceso de la agenda? ¿Cómo es el proceso de la agenda en otros países? ...

A modo de conclusión, después de muchos años de investigación, McCombs y Shaw (1993) han dicho de la *agenda-setting* que es más que un efecto cognitivo limitado de los medios. Afirman que, en determinadas circunstancias, los medios de difusión no sólo nos dicen sobre qué temas hay que pensar sino incluso qué es lo que hay pensar y opinar. En este sentido, quizás el enunciado de Cohen, con el que McCombs y Shaw encabezaban su artículo inicial, sea ya insuficiente para explicar el propio efecto de los medios de comunicación.

“Cuando comienzo la preparación de una película, las dudas e incertidumbres sobre cómo resolver y convertir en imágenes las secuencias que hasta ese momento sólo existen (con mayor o menor explicitud) en el guión, se manifiestan de forma tan abrumadora que, a veces, parecen insalvables. Solamente la convicción de que todos esos interrogantes tienen sus respuestas adecuadas (a pesar de que, por el momento no logre acceder a ellas) me anima a seguir adelante y a entender el trabajo como un reto”.

Montxo Armendáriz

II PARTE

LA INFLUENCIA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

EN LA AGENDA DE LOS ALUMNOS

INTRODUCCIÓN

En los capítulos que preceden a esta segunda parte se han expuesto los principales elementos que definen la Teoría de la *Agenda-setting*, siendo ésta una de las principales teorías que estudia los efectos de los medios de comunicación en la audiencia. A partir de este momento, se aplicarán muchos de los conceptos, metodologías y fases por las que ha pasado la propia *Agenda-setting* para estudiar un proceso de comunicación distinto de los estudiados hasta ahora. Se hará algo innovador y pionero, porque no nos centraremos en los medios de comunicación, como ha sido tradicional en los estudios de agenda. Nos centraremos en los profesores universitarios como si de medios de comunicación se trataran. De esta manera investigaremos la influencia de los docentes, entendidos como vehículos de comunicación, en sus alumnos, entendidos estos últimos como audiencia.

“El establecimiento de la agenda temática no tan sólo concierne a la actividad comunicativa de los mass-media; por el contrario incide directamente en la vida política ..., cultural..., de entretenimiento ... en definitiva de todos aquellos aspectos de información que inciden en la construcción de la realidad ...” (Saperas, 1985, p. 178). En este sentido se estudia al profesor, como un constructor o mediador de la realidad de un conocimiento.

Tal y como se ha mencionado en la primera parte del trabajo, los tipos de agenda que se pueden estudiar son muchos, dependerá de cuál sea la que interese al investigador. En el que nos ocupa, estudiaremos la relacionada con las asignaturas que cursan los estudiantes universitarios. Esto es, se va a intentar conocer cuáles son las expectativas que tienen los estudiantes sobre las asignaturas que cursan y cómo éstas expectativas se irán modificando en la medida que interviene el profesor.

Al conjunto de expectativas y referencias que nos den los alumnos sobre sus asignaturas lo llamaremos *agenda de los alumnos sobre la asignatura*. De esta manera se extrapola la tradicional pregunta que hacen los especialistas de la *Agenda-setting* a la audiencia para saber cuáles son los aspectos que más le preocupan sobre un tema (*the Most Important Problem MIP*). Un estudio panel nos permitirá comparar si esas expectativas y referencias se modifican a lo largo del tiempo. Esto es: si las agendas de los alumnos han cambiado desde un primer tiempo, en donde aún no ha intervenido el profesor, a un segundo tiempo en

donde el profesor ha terminado de dar la asignatura durante un curso académico. Con ello se medirá si lo esperado por los alumnos está correlacionado con lo ofrecido por el profesor.

En los capítulos siguientes desarrollaremos cada uno de los pasos y metodología que se han empleado en este trabajo que cuenta como variable independiente al profesor. En términos generales, se ha considerado que la figura del profesor de la asignatura es una de las principales variables que pueden promover los cambios de expectativas y actitudes de los alumnos hacia la asignatura. Al mismo tiempo, el docente es el encargado de la transmisión del conocimiento, supuestamente quien más contacto o capacidad tiene para influir en el alumno en lo concerniente a la asignatura. Es el medio tradicional de comunicación o transmisor de información que emplea, de forma sistemática, el sistema universitario español.

En las aulas en general y en las universitarias en particular, se establecen relaciones de comunicación e interacción entre alumnos y profesores que generan diferentes procesos psicosociales entre los que destaca la influencia. Tal y como la *Agenda-setting* mantiene que los medios de comunicación son quienes influyen en las percepciones de la audiencia, los profesores son los medios que influyen en las percepciones que tienen los alumnos sobre las asignaturas. En este sentido, hay que decir que aunque destaquemos la figura del profesor como principal variable interviniente en el proceso cognitivo, o sobre la que existen indicios para decir

que es de las relevantes, también influyen otros factores que iremos mencionando en estas páginas.

La idea de estudiar al profesor como medio de comunicación desde el punto de vista de una de las teorías de los efectos de los medios ha permitido conocer algunos de los aspectos del estado de la enseñanza superior española. Al mismo tiempo, y como ya nos extenderemos después, se ha observado cómo los alumnos, a modo de usuarios, demandan a los profesores una serie de expectativas sobre las asignaturas que cursan y que quedan registradas como parte de su agenda.

En esta segunda parte, veremos cómo se ha desarrollado el trabajo de campo de un diseño experimental centrado en las respuestas que han dado estudiantes universitarios respecto a aquellos temas que más les preocupaban sobre sus asignaturas. Y tan sólo añadir que lejos de esta investigación ha estado la idea de hacer un cuestionario inquisidor sobre la universidad o la figura del profesor que estereotipara sus funciones, ya fuera ideándolas o depreciándolas.

CAPÍTULO 1: METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

Dentro de este apartado se incluirán diferentes epígrafes dedicados a las hipótesis de partida del trabajo, el comentario y resultados de un primer test abierto, la elaboración del cuestionario y la descripción de la muestra. He creído conveniente detenerme, quizás de forma muy minuciosa, en cada uno de ellos para explicar el porqué de sus fases. Fases que ha sido necesario pulir y amoldar a las funciones de *agenda-setting* para que pudiera encajar el estudio de las agendas de los alumnos y la influencia del profesor como medio de comunicación.

Antes de continuar, me gustaría hacer un pequeño inciso para aclarar que estamos ante un tipo de trabajo experimental, que a modo de prueba parte de unas hipótesis y se apoya en las bases de la *Agenda-setting* para extrapolar el estudio que se ha hecho de los medios masivos a otro tipo de proceso comunicativo no tan masivo como es el de la educación. En este sentido, la investigación no ha buscado tanto una representatividad muestral destacada como sí una adaptación de dos áreas distintas, la de los medios de comunicación y la relación alumno-profesor. Pese a ello, hay que decir que, aunque la representatividad no haya sido uno de los objetivos de este trabajo, sí se cuenta con ella dentro de lo que es la población universitaria como se explicará más adelante.

Por otro lado, también me gustaría señalar que para poder ofrecer los datos que vamos a ver se han realizado más de 900 cuestionarios de distinto tipo a alumnos de la Universidad Complutense de Madrid durante diferentes fases. El esfuerzo que suponía este tipo de trabajo para una única persona hizo que se optara por conocer una sola de las agendas, la de los alumnos, y se dejara para una futura investigación la de los profesores. Aunque en el sentido estricto no sabemos cuáles son las agendas que tienen los profesores sobre las asignaturas que imparten, creemos que esto, en cierta medida, no afecta a la evolución de la agenda de los alumnos como agenda pública. Ni tampoco al estudio de las funciones de la *Agenda-setting* porque, como ya hemos mencionado, existen diversas metodologías (McCombs y Evatt, 1995).

Con la información recogida sobre las agendas de los alumnos hay datos e indicios suficientes para afirmar cómo son aquellos elementos de la agenda de los alumnos que se interrelacionan con la que el profesor propone para la agenda de la asignatura. Lo que se trata de observar es si los planteamientos presentados por los profesores sobre su asignatura van en la misma línea que los expuestos por las agendas de los estudiantes. En palabras de la agenda se trataría de ver si “ si los medios deciden conceder más tiempo y espacio al déficit presupuestario que a ningún otro tema de polémica, dicha controversia se convertirá en el punto de percepción más sobresaliente para la audiencia. Si los medios periodísticos situaran en segundo lugar de su atención a la cuestión del desempleo, los integrantes de la audiencia también considerarán el desempleo en segundo lugar, y así sucesivamente” (Wimmer y Dominick, 1996, p. 372).

1.1.- HIPÓTESIS

En las siguientes líneas se enunciarán una serie de hipótesis que son el motor de este trabajo centrado en la educación universitaria. La educación se ha convertido en España en un tema de actualidad con el proceso de reforma del sistema de educación superior. Dicho proceso se ha apoyado en distintos informes universitarios para sacar a la luz aquellos puntos débiles que afectan al buen

funcionamiento del sistema. Entre ellos hay que resaltar el énfasis puesto en el desajuste que existe entre “la programación curricular y las nuevas exigencias que impone la sociedad y que expresan los propios estudiantes” (Informe Bricall, p.18).

En nuestro caso no pretendemos saber cuáles son las principales anomalías del sistema educativo, pero sí tenemos que admitir que algunas de las líneas centrales de este estudio están relacionadas con las virtudes y deficiencias del sistema educativo. Aunque nuestro contexto de trabajo sea el mismo sistema, partimos de una perspectiva muy distinta ya que uno de los principales objetivos será ver la dirección y relación entre lo que espera y recibe el alumno de algo tan concreto como son las asignaturas.

Como ya hemos señalado en la introducción general de este trabajo, el principal móvil es elaborar un documento sobre la Teoría de la *Agenda-setting* y sus últimas líneas de investigación, además de aplicar este concepto a un campo de estudio distinto del de los medios masivos de comunicación como es la docencia. Si con la *Agenda-setting* se estudia la función canalizadora que tienen los medios de comunicación, en este caso se observará cómo es la función que desempeñan los profesores como medios de difusión de sus mensajes o programas curriculares de asignaturas.

Vamos a estudiar como agenda pública la agenda que tienen los alumnos sobre aquellos temas que se relaciona con las asignaturas que estudian. La agenda

de los medios, en este caso la de los profesores, será una de las principales variables que nos dará los indicios y pistas para saber por qué se producen cambios en las agendas de los alumnos cuando interviene, junto a otros factores.

- 1) La primera de las hipótesis busca **conocer cuál es la agenda de los alumnos (agenda pública) sobre las asignaturas y el grado de satisfacción de los mismos**. Para ello se realizará un cuestionario abierto que comentaremos en el siguiente apartado en donde se enumerarán aquellos temas que los estudiantes han considerado fundamentales o más cruciales y que no deberían faltar en los contenidos de las asignaturas. En el lado opuesto, también se han mencionado en sus agendas aquellos aspectos peores que “sobran” o consideran equívocos de las asignaturas que estudian.

- 2) Una segunda hipótesis sería **confirmar si los estudiantes muestran una tendencia negativa sobre las asignaturas**, marcándose aún más cuando interviene el profesor. Esto es, lo que los profesores enseñan en las aulas no se corresponde con lo que los alumnos esperan. Las agendas de los alumnos no se encuentran satisfechas con lo

que los profesores les aportan. El profesor no cumple como debiera su función de mediador entre el estudiante y el conocimiento a enseñar. Si esto ocurriera habría una desconexión entre lo que el alumno percibe que debería aprender de la asignatura y lo que el docente le enseña sobre ella. Esto es lo que se podría llamar, en el caso de existir, una desincronización de agendas.

Abundando en esta hipótesis, como dijera Lippmann (1997) y más tarde recoge McCombs (1992, p.815): si la agenda es lo que la audiencia percibe de lo que verdaderamente forma el mundo real, la agenda es la vinculación del mundo exterior con las imágenes de nuestro cerebro a través de los medios informativos. En este sentido, si las agendas de los alumnos no se correlacionan positivamente con los temas que proponen los docentes podríamos pensar que hay una disociación de lo percibido en las clases y lo que verdaderamente demanda la sociedad por voz de los alumnos como algo real.

Con esta segunda hipótesis no sólo se podría llegar a conocer el tipo de relación entre las agendas de alumnos y docentes sino que también se podría saber cómo es la **influencia del profesor en los temas de la agenda del alumno**. Para ello, y tal y como veremos más adelante, se realizarán dos cuestionarios iguales a los mismos estudiantes en dos tiempos distintos, uno antes de comenzar el curso y otro al final. De esta

manera, tal y como ya hemos comentado, se considerará al profesor como uno de los principales factores que indican el cambio de parecer en los alumnos.

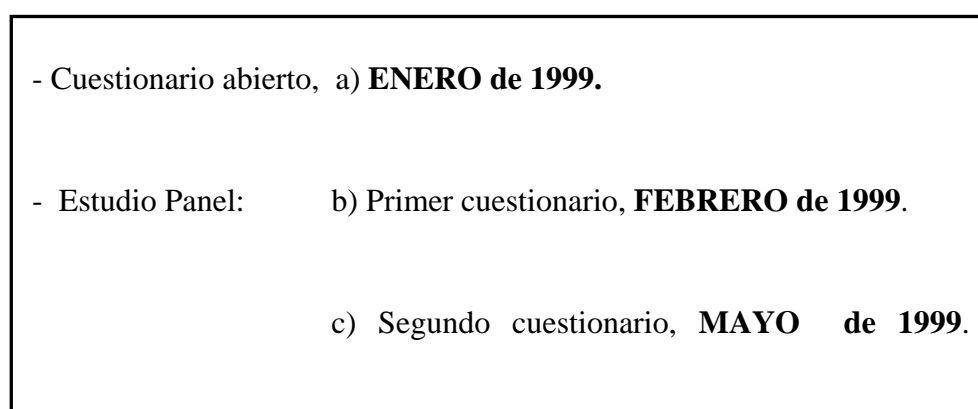
- 3) La tercera de las hipótesis defendería que la metodología de la *Agenda-setting* podría ser una metodología adecuada para **ofrecer un control de calidad de la enseñanza por parte del usuario**, en este caso los alumnos. El hecho de realizar un primer cuestionario abierto hace que no sea el investigador, ni el elaborador del cuestionario quién determine la pauta a contestar en el entrevistado. Los alumnos no se sentirán ni orientados ni “coaccionados” en un primer pretest con dos preguntas abiertas. Sus respuestas marcarán la verdadera agenda y pauta del cuestionario a seguir en el estudio panel.

Probablemente no sólo son los estudiantes quienes demandan a los profesores y al propio sistema educativo una adaptación al mundo real. La sociedad misma también “demanda directamente dichos servicios y el objetivo de las universidades y, en general, de las instituciones de enseñanza superior ha de consistir en proveerlos de la forma más adecuada, más aún cuando, en la actualidad, las tecnologías de la información y de las comunicaciones permiten

incorporar nuevos procedimientos que pueden satisfacer de manera más adecuada dicha demanda” (Bricall, 2000, p.4).

Antes de contar en detalle el cuestionario abierto me gustaría exponer que este diseño experimental cuenta con tres fases metodológicas, con una función propia en cada una de sus etapas.

FIGURA 1: Cronograma de la investigación



El **cuestionario abierto**, que se realizará en **enero de 1999**, a finales del primer cuatrimestre del año académico 1998/99, tiene como finalidad conocer aquellos temas que preocupan y satisfacen a los alumnos sobre las asignaturas que cursan. El motivo por el que se eligió esta fecha es porque los alumnos ya han tenido un tiempo suficiente para conocer la asignatura y darse cuenta de los puntos positivos y negativos con los que cuenta. Durante esta fecha, en el caso de

asignaturas anuales los universitarios llevan la mitad de un curso en contacto con asignatura y en el caso de no ser anuales están a punto de finalizar las clases.

En el **estudio panel** y durante el **primer cuestionario cerrado**, que se realizará en **febrero de 1999**, se preguntará a los estudiantes sobre aquellos aspectos que más resaltaron en el cuestionario abierto de enero. En esta primera fase del estudio panel se tomarán como muestra del trabajo sólo aquellos grupos que comiencen una asignatura en el segundo cuatrimestre. Así se garantizará, habiendo cumplido otra serie de requisitos que comentaremos luego, que el alumno no ha tenido contacto con la asignatura. De este modo, se mantienen las expectativas del alumno sobre la asignatura ya que el cuestionario se pasará durante el primer o segundo día de clase, antes de que el profesor empiece a funcionar como mediador entre la asignatura y su receptor, el alumno.

En la **segunda parte del panel**, se pasará el segundo cuestionario cerrado a **finales de mayo de 1999**, a esos mismos alumnos que contestaron la primera parte del panel. Durante estas fechas las asignaturas cuatrimestrales están a punto de concluir y el profesor ya ha contado con el factor tiempo para influir, en el caso de que así fuera, sobre esas expectativas iniciales con las que partía el alumno en la primera fase.

1. 2.- CUESTIONARIO ABIERTO Y AGENDA DE LOS ALUMNOS

El cuestionario abierto de la investigación ha venido a representar un pretest con dos preguntas abiertas en las que se ha pedido, de forma anónima, a los diferentes alumnos de la Facultad de Ciencias de la Información que contesten a dos preguntas:

- 1) Según tu opinión, ¿qué es lo **mejor** de esta asignatura?
- 2) Según tu opinión, ¿qué es lo **peor** de esta asignatura?

Este cuestionario, del que se realizaron dos modelos con formatos distintos como aparece en el Apéndice A, es lo que representa esa pregunta inicial de la función *Agenda-setting* relacionada con el *problema más importante* (PMI) de un tema. En nuestra opinión, estas preguntas encajan en los objetivos de este estudio ya que son lo suficientemente amplias y generales como para que puedan extrapolarse y utilizarse en distintos grupos universitarios y con distintas asignaturas.

En cuanto a la primera muestra de estudiantes seleccionados, se hizo un sorteo entre todas las asignaturas de las licenciaturas de Periodismo, Publicidad y Comunicación Audiovisual que ofertaba la Facultad de Ciencias de la

Información de la Universidad Complutense durante el curso académico 1998/99. El motivo por el que se eligió esta universidad y facultad no fue otro que tener una mayor familiaridad, facilidad a las aulas y al contacto, con los profesores ya que esta investigadora estudió allí. Un conocimiento del entorno y del sistema docente del centro facilitó muchas de las burocracias necesarias durante todo el trabajo de campo, como son: los permisos necesarios para pasar los cuestionarios durante las horas de clase, acceso a conocer los horarios, los grupos, las distintas especialidades,

Volviendo a la muestra del primer cuestionario abierto, la única condición que se puso fue elegir un grupo de cada curso y licenciatura con asignaturas distintas. Así se obtuvo una mayor riqueza de respuestas de distintos grupos, que estudian asignaturas diferentes y que ven la carrera universitaria desde distintos años y perspectivas. Hay que mencionar que en el sorteo no se incluyeron los grupos de quinto curso porque durante ese año académico 1998/99 eran los últimos grupos de otro plan más antiguo. Consideramos que no era conveniente incluir a los cursos de quinto en la muestra, ni del cuestionario abierto ni del cerrado, por tener diferentes asignaturas, distribución del tiempo y programación curricular que el resto de cursos de la citada facultad.

El resultado del sorteo para pasar el cuestionario abierto y anónimo quedó de la siguiente manera:

- 1º de **PERIODISMO** asignatura de “**Estructura de la Información**”.

- 2° de **PERIODISMO** asignatura de **“Redacción periodística”**.
- 3° de **PUBLICIDAD** asignatura de **“Lenguaje publicitario”**
- 4° de **COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL** asignatura de **“Producción audiovisual”**.

Una vez que se supieron los grupos donde pasar el cuestionario abierto se realizaron cerca de 200 encuestas a alumnos de la facultad que quedaron distribuidas por grupos tal y como figura en las siguientes páginas de **“Respuestas-Pretest (Enero 99)”**. Se podrá observar que el número de cuestionarios por grupo es muy variable, esto es debido a que no todos los grupos tenían el mismo número de alumnos matriculados y a que la asistencia a clase también es variable en cada uno de ellos.

También en las siguientes páginas aparecerán, junto al número de encuestas, las repuestas que dio cada uno de los grupos a la pregunta sobre ¿qué es lo mejor/peor de esta asignatura?. Después de la lectura de varias encuestas se empezó a observar que las respuestas eran muy similares. Esto facilitó la agrupación de dichas respuestas por columnas en las que se muestran el número de menciones que hicieron los alumnos a cada uno de los temas que consideraban como los más o menos destacados de esa asignatura. Sobre la contabilización de las respuestas por estudiante hay que decir que también es fluctuante ya que no había límite, un alumno podía contestar cuantas menciones quisiera a cada pregunta así como dejar en blanco una de las dos.

RESPUESTAS - PRETEST (Enero 99)

CURSO/ESPECIALIDAD: 1º PERIODISMO

ASIGNATURA: **Estructura de la Información**

FECHA: martes, 19 -1 - 99 N° DE ENCUESTAS: 40

LO MEJOR DE LA ASIGNATURA

- Temas relacionados carrera: 13
- Realidad: 13
- Amena: 25
- Enseñar: 7
- Profesor: 14
- Util: 6
- Actualizada: 9
- Fácil: 32
- Temario: 8

LO PEOR DE LA ASIGNATURA

- Cuatrimestral: 16
- Mucha materia: 23
- Apuntes última hora: 2
- Fuera de temario: 2
- Negatividad: 5
- Profesor: 2
- Falta de tiempo: 6
- Teórica: 2
- Subjetividad profesor: 3

En este curso de 1º de PERIODISMO los tres temas que los alumnos destacaron como “**lo mejor de la asignatura**” fueron: Es “fácil” (32 menciones), es “amena” (25) y el “profesor” (14). Los siguientes tres temas mencionados en segundo lugar fueron: “Tema relacionado con la carrera” (13), en “contacto con la realidad” (13) y está “actualizada” (9).

Los tres temas más contabilizados en primer lugar como “**lo peor de la asignatura**” fueron: “es mucha materia” (23), “es cuatrimestral” (16) y falta tiempo (6). En segundo lugar destacaron: “Negatividad” (5), “muy teórico” (2) y “el profesor” (2) entre otras.

RESPUESTAS - PRETEST (Enero 99)

CURSO/ESPECIALIDAD: **2º DE PERIODISMO**

ASIGNATURA: **REDACCIÓN PERIODÍSTICA**

FECHA: **lunes, 18 – 1 – 99** **Nº ENCUESTAS: 62**

LO MEJOR DE LA ASIGNATURA

- Práctico: 25
- Teoría: 3
- Relación asignatura carrera: 13
- Fácil: 5
- Profesor: 7
- Claridad: 3
- Util: 6
- Cambio de profesor: 2
- Aprender: 12
- Futuro: 4

LO PEOR DE LA ASIGNATURA

- Pocas prácticas: 19
- Masificación: 8
- Reiteración: 6
- Poco innovadora: 6
- Sólo prensa escrita: 6
- Profesor: 2
- Cambios de profesor: 4
- Teoría: 15
- Falta de corrección: 7
- Falta de medios: 8

En el curso de 2º de PERIODISMO los tres temas que los alumnos destacaron como “**lo mejor de la asignatura**” fueron: Es “práctica” (25 menciones), “está relacionada con la carrera” (13) y “se aprende” (12). Los siguientes tres temas mencionados en segundo lugar fueron: “el profesor” (7), es “útil” (6) y “fácil” (5).

Los tres temas más contabilizados en primer lugar como “**lo peor de la asignatura**” fueron: “pocas prácticas” (19), “es muy teórica” (15) y “masificación” (8). En segundo lugar destacaron: “faltan medios” (8) y “falta corrección” (7).

RESPUESTAS - PRETEST (Enero 99)

CURSO/ESPECIALIDAD: **3° de Publicidad**

ASIGNATURA: **Lenguaje Publicitario**

FECHA: **lunes, 18-1-99**

N° ENCUESTAS: 60

LO MEJOR DE LA ASIGNATURA

- El profesor: 14
- Coloquial, participación: 31
- No hay examen: 5
- No hay reglas: 4
- Enseña, te hace pensar: 4

LO PEOR DE LA ASIGNATURA

- Poca relación con el título: 13
- Pensar: 3
- Ambigua, abstracta: 26
- Se fuma en clase: 3
- Negatividad: 4
- Difícil de aprobar: 12
- Horario: 3
- El profesor: 8

En el curso de 3° de PUBLLICIDAD los tres temas que los alumnos destacaron como “**lo mejor de la asignatura**” fueron: “hay participación” (31 menciones), “el profesor” (14) y “no hay examen” (5). Los siguientes temas mencionados en segundo lugar fueron: “no hay reglas” (4) y “te enseñan y te hacen pensar” (5).

Los tres temas más contabilizados en primer lugar como “**lo peor de la asignatura**” fueron: “es ambigua y abstracta” (26), “lo que el profesor da tiene poca relación con el título de la asignatura” (13) y “es difícil de aprobar” (12). En segundo lugar destacaron: “el profesor” (12) y “negatividad” (4).

RESPUESTAS - PRETEST (Enero 99)

CURSO/ESPECIALIDAD: **4° de Comunicación Audiovisual**
ASIGNATURA: **Producción Audiovisual**
FECHA: martes, **19-1-99** N° ENCUESTAS: **21**

LO MEJOR DE LA ASIGNATURA

- Profesor, profesional del medio: 10
- Relación asignatura-profesión: 6
- Contenidos actualizados: 6
- Visión práctica de la asignatura: 8
- Aprender: 7

LO PEOR DE LA ASIGNATURA

- No hay prácticas: 6
- Sabemos poco de esta asignatura: 1
- Pocas horas, mucha materia: 6
- Contenidos generales: 2
- Repetitivo: 2

En el curso de 4° de COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL los tres temas que los alumnos destacaron en primer lugar como “lo mejor de la asignatura” fueron: “el profesor es un profesional de los medios” (10 menciones), “se da una visión práctica de la asignatura” (8) y “se aprende” (7). Los siguientes temas mencionados en segundo lugar fueron: “existe relación entre la asignatura y la profesión ” (6) y “los contenidos están actualizados” (6).

Los tres temas más contabilizados en primer lugar como “lo peor de la asignatura” fueron: “no hay prácticas” (6), “pocas horas de clase para mucha materia” (6) y son “contenidos generales” (2).

En las TABLAS N°1 y N°2 se han resumido las respuestas que dieron los alumnos como los temas relacionados con lo peor y mejor de las asignaturas. Estos temas son los *items* que ocupan las **agendas de los alumnos** sobre aquellos aspectos que más les preocupan.

En las tablas que figuran a continuación se han expuesto los temas que nos han dado las pistas necesarias para elaborar el cuestionario, esta vez cerrado. De esta manera no somos nosotros quienes marcamos los temas por los que hay que preguntar sino los alumnos. A partir de ahora se seleccionarán los *items* más contabilizados en cada uno de los cursos para hacer preguntas relacionadas con ellos.

Las preguntas que figuren en el cuestionario cerrado no servirán para saber los temas de la agenda, que ya sabemos, servirán para conocer cómo valoran cada uno de esos temas los estudiantes universitarios y la dirección en la que se mueven las respuestas a lo largo del tiempo (mucho, algo, poco, nada, ...).

TABLA N° 1: MEJOR DE LA ASIGNATURA

CURSOS	1° Periodis mo	2° Periodis mo	3° Publici dad	4° Comunic ación	Totales 3primerosX1	Puestos (X1+X2)
Fácil	X1 ^a	X2 ^b			1	4° (2 veces)
Amena	X1				1	6° (1 “)
Profesor	X1	X2	X1	X1	3	1° (4 veces)
Práctico		X1		X1	2	4° (2 “)
Relación con la carrera	X2	X1		X2	1	2° (3 “)
Aprender		X1	X2	X1	2	2° (3 “)
Participación			X1		1	6° (1 “)
Actualización	X2			X2		5° (2 “)
Realidad	X2					6° (1 “)
Útil			X2			6° (1 “)
No hay examen				X2		6° (1 “)

Como se puede observar en la **tabla N° 1**, en el apartado **Puestos (X1+X2)** aparecen los temas más votados que hacían alusión a lo mejor de la asignatura. Los más votados por los cuatro cursos son los que aparecen en 1° lugar (**EL PROFESOR** - 4 veces), 2° lugar (**RELACIÓN CON LA CARRERA** - 3 veces) y 2° lugar (**APRENDER** - 3 veces).

^a **X1** Es uno de los temas más repetidos por los alumnos como “lo mejor”, estando entre los valores de 1°, 2° ó 3° lugar más votado.

^b **X2** Es uno de los temas más repetidos por los alumnos como “lo mejor”, estando entre los valores de 4°, 5° ó 6° lugar más votado

TABLA N° 2: LO PEOR DE LA ASIGNATURA

CURSOS	1° Periodis mo	2° Periodis mo	3° Publici dad	4° Comunic ación	Totales 3 primeros X1	Puestos (X1+X2)
Mucha materia	X1 ^c			X1	2	1° (2 veces)
Falta Tiempo	X1			X1	2	1° (2 “)
Es Cuatrimestral	X1				1	8° (1 “)
Hay pocas prácticas		X1		X1	2	1° (2 “)
Masificación		X1			1	8° (1 “)
Mucha teoría		X1			1	8° (1 “)
Falta Medios		X1			1	8° (1 “)
Es abstracta			X1		1	8° (1 “)
Poca relación carrera	X2 ^d		X1		1	1° (2 “)
Difícil de aprobar			X1		1	8° (1 “)
Profesor	X2		X2			1° (2 “)
Negatividad	X2		X2			1° (2 “)
Se solapa con otras		X2		X2		1° (2 “)

A diferencia de lo que ocurre en la tabla N° 1, en la **Tabla N° 2** la diversidad de respuestas es mucho mayor, de ahí que exista más variedad de temas de lo que los alumnos consideran “lo peor de la asignatura”. En los **Puestos (X1+X2)** figuran temas entre los más votados por los cuatro cursos: 1° lugar (**MUCHA MATERIA**), 1° lugar (**FALTA TIEMPO**), 1° lugar (**POCAS PRÁCTICAS – 2 veces**), 1° lugar (**POCA RELACIÓN CARRERA– 2 veces**), 1° lugar

^c **X1** Es uno de los temas más repetidos por los alumnos como “lo peor”, estando entre los valores de 1°, 2° ó 3° lugar más votado

^d **X2** Es uno de los temas más repetidos por los alumnos como “lo peor”, estando entre los valores de 4°, 5° ó 6° lugar más votado

(**PROFESOR** – 2 veces), 1º lugar (**NEGATIVIDAD** – 2 veces), 1º lugar (**SE SOLAPA CON OTRAS ASIGNATURAS** – 2 veces).

Los temas más votados como lo mejor y peor de la asignatura serán los que ocupen la parte central del cuestionario panel que comentaremos más tarde. Cada una de las preguntas del futuro cuestionario hará referencia a los temas que aparecen en las tablas N° 1 y N° 2. De esta manera se convertirán en variables o factores que intervienen en el proceso de evaluación.

Buscando conocer cuál es la agenda de los alumnos o agenda pública hemos querido aplicar el “principio de compatibilidad” que debe existir entre actitudes y conductas. Tal y como ejemplifica Ajzen (1989, p. 241-274) conocer la actitud de una persona hacia la medicina no sirve para hacer un pronóstico sobre si esa persona donará sangre o no en una campaña. Si embargo, saber cuál es la actitud de las personas hacia las donaciones, o incluso si ellos donarían sangre, podría ser más útil para determinar su conducta. En el caso que estamos planteando, conocer la agenda de los alumnos es útil, pero aún lo es mucho más el conocer sus actitudes sobre asignaturas concretas. Y esto es lo que se trata de ver con el estudio panel en los cuestionarios.

1.3.- ESTUDIO PANEL Y CUESTIONARIO

Como se ha mencionado antes, esta investigación incluye un estudio panel precedido de un cuestionario abierto o pretest comentado en el anterior apartado. Siguiendo con el cronograma establecido, en el mes de **febrero de 1999** se pasó la **primera parte del estudio panel** con una encuesta cerrada y anónima a una muestra intencional de cursos de 1º y 4º de PERIODISMO que cumplieran con los siguientes requisitos:

- 1) Que iniciaran una asignatura nueva (troncal u obligatoria) en el segundo semestre del curso académico 1998/99.
- 2) Que la asignatura fuera nueva y no segunda parte de la cursada en el primer semestre.
- 3) Que la mayoría de alumnos del curso no repitiera profesor aunque fuera con asignatura distinta.

El primero de los requisitos tiene como finalidad que los alumnos no tengan prefijados estereotipos o juicios de opinión de asignaturas con las que llevan meses de familiarización. El segundo de los requisitos hace énfasis en el primero ya que no sólo se busca que sea una asignatura nueva para los alumnos en el segundo semestre sino que sepan lo menos posible de ella. El último de los requisitos busca que los alumnos no asocien asignaturas o formas de darlas con

profesores. Esto es, que la impresión que haya causado un profesor sobre asignaturas anteriores no repercute en la actitud del alumno hacia una asignatura nueva dada por ese mismo profesor.

Otro punto a comentar sobre el cuestionario es que sólo se seleccionaron en la preparación de la muestra de alumnos de cursos de 1º y 4º de la licenciatura de PERIODISMO porque pensamos que podría resultar interesante observar si existían diferencias entre los alumnos que comienzan su andadura en la universidad y aquellos que están entre los últimos años de carrera.

El hecho de pasar el primer cuestionario o encuesta cerrada y anónima en las primeras semanas de febrero de 1999 cumplía el objetivo de conocer las expectativas de los alumnos en los primeros días de contacto con la asignatura, antes de que el profesor pudiera dar más de dos días de clase. En la mayoría de los cursos que sirvieron de muestra no llevaban más de dos días de clase, periodo suficiente para saber algo sobre la asignatura sin “contaminar” aún sus expectativas previas. De hecho, y como se relatará más adelante, muchos de los alumnos no tenían información suficiente para contestar al primer panel de FEBRERO y dejaban ciertas preguntas en blanco o hacían algún comentario en el papel o a la persona encargada de pasar el cuestionario.

Con el primer cuestionario panel se les pedirá a los alumnos que valoren de diferentes formas como mucho, algo, nada, ... la agenda de temas que aparecieron en el cuestionario abierto de enero de 1999. Esto es lo que permitirá establecer

relaciones y futuras correlaciones después de un tiempo (*time frame*) con la segunda parte del estudio panel al final del semestre. Se podrá saber cómo han evolucionado las agendas y, por consiguiente, las expectativas de los alumnos cuando interviene el profesor (mediador) como principal variable que afecta a la asignatura, o al menos como una de las más destacadas. Estamos viendo la evolución de una agenda en el tiempo y cómo, y en qué medida, se ve afectada por la intervención del profesor.

A finales del mes de **mayo de 1999** se pasó la **segunda parte del cuestionario panel** a la misma muestra de alumnos de 1º y 4º curso de periodismo que en el primer panel. Las preguntas eran las mismas que en la primera encuesta, excepto dos nuevas, añadidas al final (nº 37 y nº 38) que hacían alusión a preguntas que no se podían contestar hasta finalizar el semestre.

Para poder parear los cuestionarios anónimos de la primera y segunda parte del panel, se numeró cada uno de ellos. Además de pedirles a los alumnos que recordaran el número que les había tocado en su cuestionario, se les pidió que escribieran el nombre del instituto de bachillerato donde realizaron C.O.U. Con este otro dato, tan sólo se buscaron mayores garantías de éxito para parear los cuestionarios de febrero y los de mayo en el caso de que los alumnos no recordaran el número que se les había asignado.

Tanto en el primer como en el segundo pase del cuestionario se pidió permiso a los profesores de las asignaturas que habían salido en el sorteo de la muestra

intencional para que dejaran 10 minutos de su clase para realizar la encuesta. Todos los profesores seleccionados no tuvieron ningún inconveniente en que esta investigadora realizara la encuesta. Una vez en la clase, se informó a los grupos de qué se trataba el trabajo y de la importancia de guardar el número asignado por alumno y cuestionario en un lugar accesible ya que este mismo cuestionario anónimo se repetiría en mayo y tendrían que poner ellos en número asignado.

Con respecto a las preguntas del test abierto, realizado en enero, se elaboró el siguiente cuestionario que cuenta con 36 preguntas para el primer pase de febrero y 38 para el de mayo (véase Apéndice A). En el pase de mayo se añadieron las preguntas nº 37 “¿Con qué frecuencia has asistido a esta clase?” y la nº 38 “¿Cuántos libros sobre la asignatura has leído?”.

Cátedra de Opinión Pública

Departamento de Sociología VI
 Facultad de Ciencias de la Información (UCM)

CUESTIONARIO: N° _ _ _

FECHA: _ _ _ _ _

F 1999

Este es un cuestionario anónimo que está elaborado para la realización de una tesis doctoral. Por favor, contesta a las siguientes preguntas, si tuvieras alguna duda pregunta a la persona que está en el aula, muchas gracias.

1.- Escribe la asignatura en la que te encuentras ahora:

2.- ¿En qué modalidad estas matriculado de esta asignatura?

- Troncal a
- Obligatoria b
- Optativa c
- Libre configuración d

3.- ¿Cómo clasificarías esta asignatura?

- Teórica a
- Práctica b
- Intermedia c

4.- ¿Cómo crees que debería de ser?

- Teórica a
- Práctica b
- Intermedia c

5.- ¿Has leído el programa de la asignatura?

- No a
- Sí (¿en qué medida?)
 - Todo b
 - En parte c
 - Sólo de pasada d

6.- ¿Eres repetidor de la asignatura?

- Sí a
- No b

7.- ¿Has tenido a este profesor en otras asignaturas?

- Sí a
- No b

8.- ¿Estás de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral?

- Sí a
- No, ¿cómo crees que debería ser?
 - Anual b
 - Dedicación durante más de un curso c
 - No existir d

9.- Tal y como el profesor imparte la asignatura, ¿qué relación guarda con tu futura profesión?

- Mucha a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

10.- ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura? (contesta sólo con 3 respuestas y ordenalas según tu valoración):

	1º	2º	3º
Está relacionada con la carrera	a	a	a
Es fácil	b	b	b
Hay prácticas	c	c	c
El profesor	d	d	d
La actualización de los contenidos	e	e	e
Es amena	f	f	f
La participación en clase	g	g	g
Otros (indica cuáles) _____			

11.- ¿Qué te parece que es lo peor de la asignatura? (contesta sólo con 3 respuestas y ordenalas según tu valoración):

	1º	2º	3º
Mucha materia	a	a	a
Falta tiempo	b	b	b
Muy Teórica	c	c	c
Pocas prácticas	d	d	d
Masificación	e	e	e
Profesor	f	f	f
Difícil de aprobar	g	g	g
Otros (indica cuáles) _____			

12.- ¿Te parece que tiene relación con la carrera?

- Mucha a
- Bastante b
- Algo c

Nada d

13.- Al margen de la relación que guarde con la carrera, ¿cómo te parece la asignatura?

Muy interesante a

Interesante b

Poco Interesante c

Nada Interesante d

14.- ¿Es importante para ti aprender de esta signatura?

Mucho a

Bastante b

Algo c

Nada d

15.- Según tu opinión, ¿qué crees que debería tener una asignatura para que digas que se puede aprender de ella? (contesta solo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración)?

	1º	2º	3º
Ser amena	a	a	a
Un buen profesor	b	b	b
Prácticas	c	c	c
Utilidad.....	d	d	d
Relación con la carrera	e	e	e
Actualidad	f	f	f
Otros (indícalos)			

16.- Cuando termine el curso, ¿cuánto crees que habrá contribuido esta asignatura a tu formación?

Mucho a

Bastante b

Algo c

Nada d

17.- ¿Consideras que es una asignatura fácil?

Mucho a

Bastante b

Algo c

Nada d

18.- ¿Están los contenidos actualizados?

Mucho a

Bastante b

Algo c

Nada d

19.- ¿Se parece o solapa esta asignatura con otras que ya hayas cursado en años o cuatrimestres anteriores?

Mucho a

Bastante b

Algo c

Nada d

20.- ¿Consideras que hay una participación entre la clase y el profesor en esta asignatura?

Muy satisfactoria..... a

Satisfactoria b

Suficiente..... c

Insuficiente..... d

21.- ¿Consideras que hay una participación entre el alumno y el profesor en esta asignatura?

Muy satisfactoria..... a

Satisfactoria b

Suficiente..... c

Insuficiente..... d

22.- En general, ¿qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura?

Mucha a

Bastante b

Algo c

Nada d

23.- ¿Te ayuda a entender el profesor la asignatura?

Mucho a

Bastante b

Algo c

Nada d

24.- ¿Qué pauta utiliza el profesor para dar clase?

Apuntes a

Diversos libros b

Un único manual c

Otros d

25.- ¿Te parece imprescindible la figura del profesor en esta asignatura?

Mucho a

Bastante b

Algo c

Nada d

26.- ¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes?

Mucho a

Bastante b

- Algo c
- Nada d
- 27.- ¿El profesor de esta asignatura estimula a la participación en clase de los alumnos?**
- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

28.- ¿Cómo crees que afecta la masificación de alumnos a la forma que tiene el profesor de dar la asignatura?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

29.- ¿Consideras importante que el profesor, además de docente, sea un profesional en activo de la asignatura que enseña?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

30.- ¿Crees que se conseguiría un mejor aprendizaje de la asignatura si se emplearían más los medios técnicos con los que cuenta esta facultad?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

31.-¿Cuántos años tienes?: _ _

32.- SEXO:

- Hombre a
- Mujer b

33.- ¿Trabajas?:

- No a
- Sí (indica al número de horas)
- Menos de 4 horas diarias b
- Entre 4 y 7 horas diarias c
- 8 horas diarias d
- Más de ocho horas e

34.- NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE:

- Sin estudios a
- Estudios Básicos b
- Bachiller c

- Universitarios de grado medio d
- Universitarios de grado superior e

35.- NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE:

- Sin estudios a
- Estudios Básicos b
- Bachiller c
- Universitarios de grado medio d
- Universitarios de grado superior e

36.- INGRESOS MESAUALES DE PADRE Y MADRE

- Ninguno a
- Menos de 50.000 ptas. b
- Entre 50.001 y 100.000 c
- Entre 100.001 y 150.00 d
- Entre 150.001 y 200.000 e
- Entre 200.001 y 250.000 f
- Entre 250.001 y 300.000 g
- Entre 300.001 y 350.000 h
- Entre 350.001 y 400.000 i
- Más de 400.001 j

Las preguntas relacionadas con los temas (*issues*) de la agenda de la asignatura se han distribuido como indican las tablas N° 3 y N° 4. A estos temas también se han sumado preguntas de contexto y *background* del tipo: ¿en qué modalidad estas matriculado de esta asignatura?, ¿has leído el programa?, ¿eres repetidor?, sexo, edad o nivel de ingresos familiares.

Tabla N° 3: Preguntas relativas a “lo mejor de la asignatura”

TEMAS¹	Preguntas del cuestionario
Fácil	N°: 17
Amena	N°: 26
Profesor	N°: 22, 27, 25
Práctico	N°: 3,4
Relación con la carrera	N°: 9, 12, 13
Aprender	N°: 15, 14, 16
Participación	N°: 20, 21
Actualización	N°: 18
Realidad	N°:
Útil	N°:
No hay examen	N°:

¹ Cada uno de los temas que figuran dentro de esta lista está recogido en las preguntas N° 10, N° 11 y N° 15. No hemos querido dejar de preguntar por ellas para saber que graduación o ranking de preferencias otorgan todos los alumnos de la muestra. En estas preguntas se encuentra la agenda de la asignatura.

Tabla N° 4: Preguntas relativas a “lo peor de la asignatura”

TEMAS²	Preguntas del cuestionario
Mucha materia	N°: 8
Falta Tiempo	N°: 8
Es Cuatrimestral	N°: 8
Hay pocas prácticas	N°: 3, 4
Masificación	N°: 28
Mucha teoría	N°: 3, 4
Falta Medios	N°: 30
Es abstracta	N°:
Poca relación carrera	N°: 9, 12 13
Difícil de aprobar	N°: 17
Profesor	N°: 22, 25, 27
Negatividad	N°:
Se solapa con otras	N°: 19

Sobre el cuestionario también hay que mencionar que aunque tuviera preguntas cerradas, en donde el alumno sólo pudiera contestar a unas respuestas dadas, nos pareció enriquecedor, si no para este, para otro trabajo futuro el plantear una respuesta abierta a las preguntas N° 10, N° 11 y N° 15 dejando una casilla dedicada a “otros (indica cuáles)”. Muchos alumnos, principalmente en el primer pase de la encuesta, contestaron o añadieron otros temas que consideraron lo peor, mejor y necesario para poder aprender de una asignatura. Todas estas

² Cada uno de los temas que figuran dentro de esta lista está recogido en las preguntas N° 10, N° 11 y N° 15. No hemos querido dejar de preguntar por ellas para saber que graduación o ranking de preferencias otorgan todos los alumnos de la muestra. En estas preguntas se encuentra la agenda de la asignatura.

respuestas han quedado recogidas en el Apéndice A de este trabajo. Algunas de ellas son: “no he tenido tiempo para opinar”, “impuntualidad del profesor”, “sólo dura un cuatrimestre” o “da una visión general”.

Antes de pasar a explicar cómo fue la selección de la muestra intencional de esta investigación comentaré en la siguiente **Tabla N° 5** cómo se han dividido las preguntas del cuestionario en cuatro apartados. Según hagan referencia a:

- 1) la agenda de temas propuestos por los alumnos sobre la asignatura
- 2) la agenda de temas que hace alusión exclusiva a la figura del profesor
- 3) otros aspectos más generales de la asignatura
- 4) preguntas de contexto

Esta división de las preguntas se encuentra representada por colores distintos en la siguiente tabla. La distribución de las preguntas en los apartados mencionados tiene por objeto facilitar la ubicación de las preguntas por bloques temáticos relacionados, que se irán comentando en el capítulo dedicado a los resultados.

**TABLA N° 5: GUÍA DE PREGUNTAS SOBRE DIFERENTES ASPECTOS
DE LOS TEMAS**

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35
36	37	38				

1) agenda de temas propuestos por los alumnos sobre la asignatura

2) agenda de temas que hacen alusión exclusiva a la figura del profesor

3) agenda sobre otros aspectos generales de la asignatura

4) preguntas de contexto

1.4 .- CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Como hemos mencionado a lo largo de este capítulo dedicado a la metodología, el trabajo de campo de este diseño experimental se realizó en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

Para seleccionar la muestra de alumnos, que nos ayudaría a inferir estadísticamente, se tuvo en cuenta como universo a todos los estudiantes que estuvieran matriculados en la citada facultad que realizaran estudios de primer o cuarto curso de la licenciatura de periodismo. A estos requisitos se sumaron que cumplieran las siguientes condiciones:

- 1) Que iniciaran una asignatura nueva (troncal u obligatoria) en el segundo semestre del curso académico 1998/99.
- 2) Que la asignatura fuera nueva y no segunda parte de la cursada en el primer semestre.
- 3) Que la mayoría de alumnos del curso no repitiera profesor aunque fuera con asignatura distinta.

La principal finalidad de cada uno de estos puntos, como ya hemos explicado detalladamente antes, es la de garantizar, en la medida que se pueda, que el contacto entre alumno - profesor- asignatura ha sido el menor posible.

Otro de los elementos o requisitos que debían cumplir los grupos es que las asignaturas en donde se pasaran los cuestionarios fueran TRONCALES u OBLIGATORIAS (ver lista de asignaturas troncales y obligatorias que figuran en el Apéndice A) para los alumnos de periodismo. Con este requisito se buscaba que la mayoría de los alumnos del grupo fueran estudiantes de Ciencias de la Información y de los cursos mencionados. Y no estudiantes de otros cursos de la misma facultad o de distintas facultades de la Universidad Complutense que estuvieran matriculados en la modalidad de “optativa” o “libre configuración”. Para confirmar y hacer hincapié en este requisito se incluyó la pregunta nº 2 en el cuestionario y estas fueron las frecuencias de respuesta:

¿En qué modalidad estas matriculado de esta asignatura?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Troncal	70	28,2
	Obligatoria	163	65,7
	Optativa	1	,4
	Libre Configuración	1	,4
	Total	235	94,8
Perdidos	Sistema	13	5,2
Total		248	100,0

Para extraer la muestra intencional se hizo un sorteo con todos los grupos de 1º y 4º de periodismo que cumplían los requisitos mencionados antes, esto hace

que sea en cierta medida una muestra intencional y también con ciertos elementos del azar. Los datos que se obtengan del análisis estadístico de esta muestra serán extrapolables, en la medida que se pueda, a los estudiantes de dichos cursos y facultad. Los estudiantes de 1º y 4º cuarto de periodismo representan una población finita (< 100.000 estudiantes) ya que el número de matriculados en esta licenciatura no supera los 9.000 alumnos.

La significación de este diseño experimental, aunque cuente con el inconveniente de no tener una muestra grande (cerca de 250 casos), tiene una cierta representatividad estadística con un error que podría estar en torno al 7%. Esto quiere decir que sí existe representatividad de la muestra sobre el universo, aunque con un error elevado. Pese a que en el trabajo, que como enfatizamos es experimental, no se ha buscado una significación alta ya que esto hubiera supuesto aumentar grandemente el tamaño de la muestra y no contábamos con los medios técnicos para ello, se puede afirmar que existe una cierta representatividad.

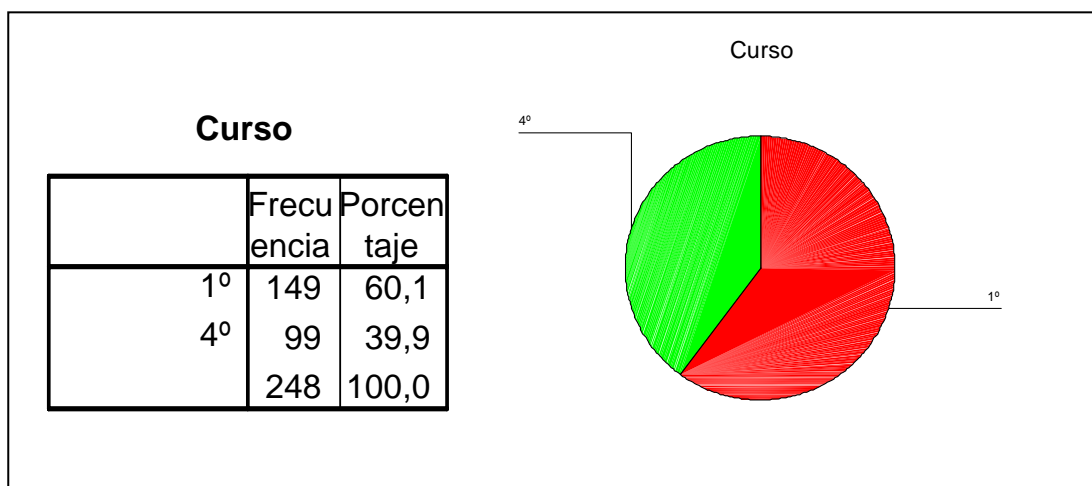
Los datos que hemos recogido son muestrales y no paramétricos, en su mayoría nominales. La agenda pública o agenda del alumno se configura como la variable dependiente y la influencia e intervención del profesor como la principal variable independiente a la hora de establecer causa-efecto. Entre otras variables intervinientes figuran el tiempo, el curso, la asignatura, el sexo o bien nivel de ingresos familiares.

El principal tipo de análisis que se ha aplicado en este trabajo ha sido el análisis de **tablas de contingencia**, también denominadas de “tabulación cruzada” o “*crosstabs*” en inglés. Con este análisis se observa cómo es la evolución de una respuesta en dos tiempos distintos, como es el caso del estudio panel, cruzando dos o más variables.

Las medidas de asociación empleadas han sido **correlaciones** y, principalmente, el **Chi Cuadrado**. Con este último estadístico se compararán las frecuencias observadas (respuestas del cuestionario de febrero) con las que supuestamente podrían ser las esperadas (cuestionario de mayo). Este test, que muestra la relación entre la frecuencia observada y la esperada, determinará si las diferencias entre las distintas observaciones temporales (febrero y mayo) de las variables son estadísticamente significativas. Esto es, si para un nivel de significación determinado, se acepta la hipótesis nula que establece que no hay relación entre las variables objeto de estudio o, por el contrario, se acepta la hipótesis alternativa que afirma la relación entre variables.

Para el análisis de todos los datos de la muestra se utilizó el programa estadístico **SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)** en su versión 9.0 para windows.

Una vez comentados algunos de los aspectos técnicos de la investigación retomaremos la explicación de cómo se seleccionó la muestra. Se consideró que para que en este trabajo experimental pudiera funcionar bien un análisis de tablas de contingencia sería suficiente una muestra de 200 individuos. Teniendo en cuenta que se trataba de un estudio panel se sabía que había que controlar el factor de pérdida o muerte muestral cuando se pasara el cuestionario de mayo. Por ello, **en vez de 200 encuestas se realizaron 400** que contrarrestaran la posible pérdida. Y como era de suponer así ocurrió, **de los 379 cuestionarios contestados en febrero sólo se pudieron parear en el de mayo 248**. Del total de casos que se consiguieron parear, la muestra quedó distribuida de la siguiente manera:



De entre todos los **grupos de 1º**, existían 6 que cumplían los requisitos mencionados, todos ellos de la asignatura **“Introducción a las Ciencias Jurídicas”**. En el sorteo se seleccionaron tres grupos (más tres de 4º) y los otros tres restantes quedaron como suplentes en el caso de que el profesor de la asignatura no diera su consentimiento para realizar el cuestionario. En este curso en concreto, y como se verá en el siguiente capítulo, contamos con una variante nueva respecto a los cursos de 4º y es que podremos ver como varían las respuestas que dan los alumnos de 1º sobre lo mejor/peor de una misma asignatura según sea uno u otro profesor quien les de clase. Es decir, se contemplará cómo el medio (profesor) influye de forma directa en la forma que tiene la audiencia (alumnos) de entender la realidad de una asignatura.

En el caso de los alumnos de 4º de periodismo eran varias las asignaturas que cumplían con los requisitos. En esta ocasión, en vez de concentrar los grupos en el menor número de asignaturas, se hizo lo contrario, contar con el mayor número de asignaturas distintas para tener una mayor pluralidad de respuestas sobre asignaturas.

De las asignaturas de **4º curso de periodismo**, 3 asignaturas y sus grupos respectivos cumplían con los requisitos. De la asignatura **“Métodos y técnicas de investigación”** 6 grupos cumplían con los requisitos, de ellos sólo se seleccionó uno y el resto pasaron a la lista de suplentes. De la asignatura de **“Tª y Análisis del mensaje periodístico”** 5 cursos cumplían los requisitos, de entre

ellos se seleccionó uno en el sorteo y el resto pasaron a ser suplentes; suplentes de los que se usó el primer grupo de la lista ya que del seleccionado en el sorteo se obtuvieron menos de 10 casos en el primer cuestionario. Por último, de la asignatura de “**Derecho de la Información**” dos cumplían con los requisitos, uno salió en el sorteo y el otro pasó a la lista de suplentes. En resumen, la muestra queda distribuida de la siguiente manera:

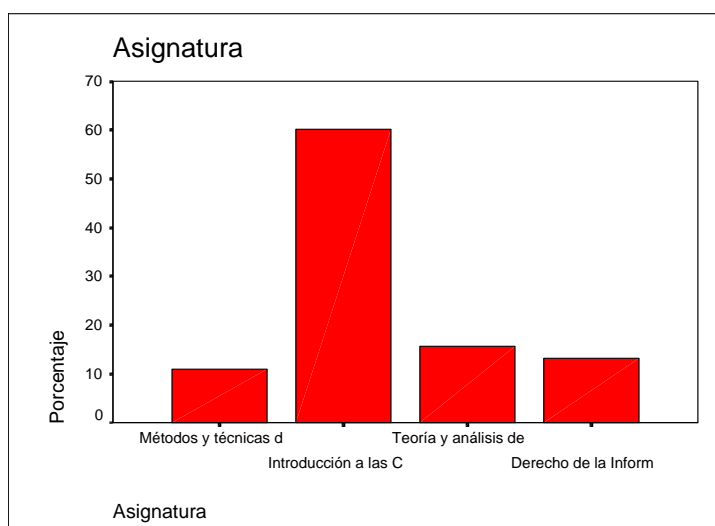
TABLA N° 6: GRUPOS Y ASIGNATURAS DE LA MUESTRA

CURSO	ASIGNATURA	NOMBRE DEL GRUPO³
1°	Introducción a las Ciencias Jurídicas	Filipos
1°	Introducción a las Ciencias Jurídicas	Esmirna
1°	Introducción a las Ciencias Jurídicas	Alejandría
4°	Métodos y Técnicas de Investigación Social	Efeso
4°	Derecho de la Información	Constantinopla
4°	Tª y Análisis del Mensaje Periodístico	Fez
4°	Tª y Análisis del Mensaje Periodístico	Damasco

³ Para garantizar el anonimato de los grupos se ha dado un nombre ficticio a cada uno de ellos tal y como figura en la tabla adjunta, haciendo nos refiramos a cada uno de los grupos como

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Alejandría	55	22,2
Constantinopla	33	13,3
Damasco	6	2,4
Efeso	27	10,9
Filipos	35	14,1
Esmirna	59	23,8
Fez	33	13,3
Total	248	100,0

En la tabla anterior figuran la frecuencia y porcentaje de casos obtenidos por “grupo”. En la tabla “asignatura” se observa la distribución de la muestra por asignatura. Las variables curso (1º y 4º), grupos y asignaturas servirán, entre otras, como variables de control para comprobar si existen diferencias entre respuestas y apuntar hacia alguna de ellas como factor interviniente o causante.



De los 245 casos que contestaron en ambos cuestionarios a la pregunta nº 31 (¿Cuántos años tienes?), la **media fue 19 años** (19,6). La moda **fue 18 años** y la desviación típica con respecto de la media fue un año y nueve meses (1,9). Esta homogeneidad de edades refleja que estamos, pese a observar alumnos de disto curso, ante una misma generación.

En cuanto a la **variable género**, el **26,6 % de los casos eran hombres** y el **73,4% mujeres**. En términos de frecuencia 66 estudiantes de

los que contestaron eran hombres y el 182 restante mujeres. Esta muestra, en cierta medida, confirma la tendencia de la Encuesta de Población Activa (EPA) sobre el predominio de mujeres en niveles educativos de grado superior que en el curso 98/99 fue de 53,03% frente a un 46,97% hombres. En esta misma línea, también se confirma dicha tendencia ya que, para un universo más pequeño como es el de la Universidad Complutense de Madrid, en el mismo año académico 1998/99 las alumnas que cursaron estudios fueron 60,72%⁴.

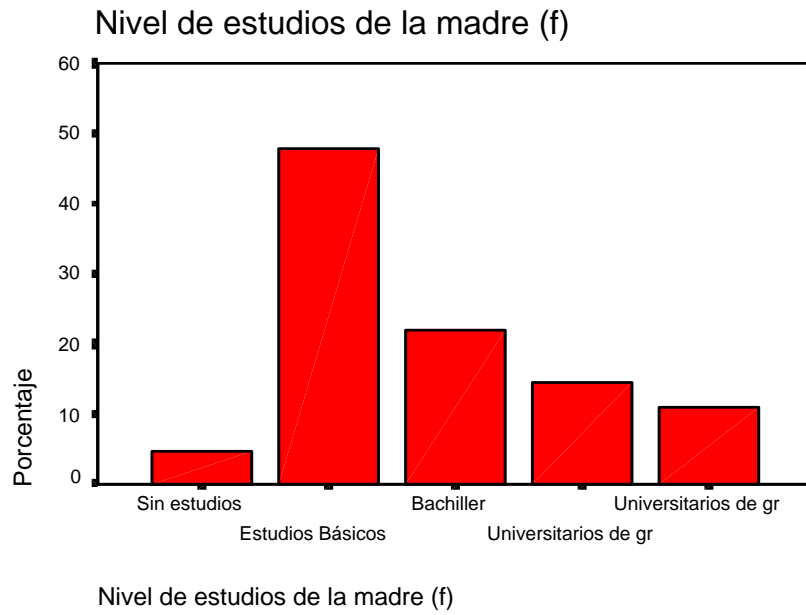
Otro de los fines generales de las preguntas de *background* o contexto era conocer si los alumnos trabajaban (pregunta nº 33), y en el caso de que así fuera, cuántas eran las horas que le dedicaban influyendo así en la disposición que tuvieran para asistir a las clases. Como muestra la siguiente tabla, se vio que la mayoría de los alumnos tenían una dedicación exclusiva a sus estudios.

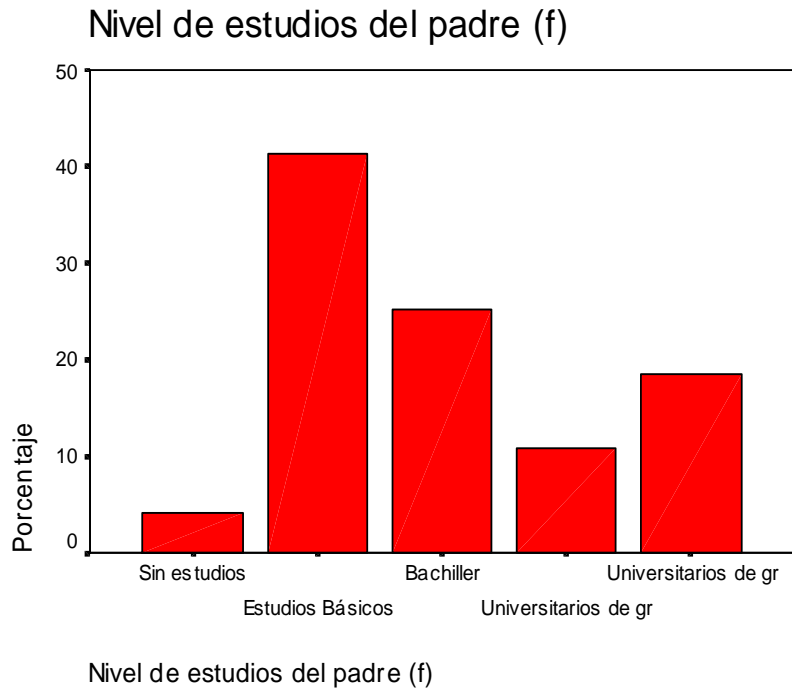
¿Trabajas? (f)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	205	82,7
	Menos de 4 horas	18	7,3
	Entre 4 y 7 horas	18	7,3
	Más de 8 horas	4	1,6
	Total	245	98,8
Perdidos	Sistema	3	1,2
Total		248	100,0

⁴ Datos obtenidos del Consejo de Universidades del curso académico 1998/99

El **nivel de estudios de los padres** se dividió entre los que tenían la madre y el padre observándose que los estudios medios en ambos casos estaban entre las categorías de “básicos” y de “bachiller”.



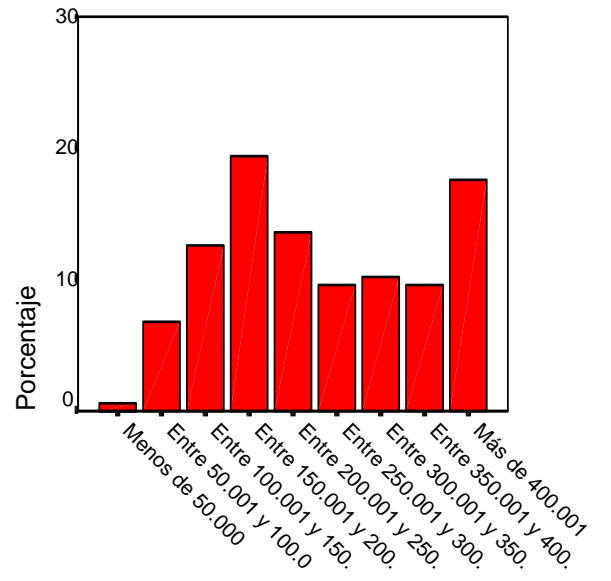


Para finalizar este apartado dedicado a la muestra, tan sólo mencionar el tema **ingresos monetarios** como otra de las variables de control que ayudará a relacionar o encontrar alguna significación entre las expectativas de los alumnos y el nivel de ingresos familiares (padre y madre juntos). La media estaba entre 250.001 y 350.000 pesetas. Sobre esta pregunta, quizás delicada o desconocida para los universitarios, añadir que hubo muchos casos perdidos con más de 70 alumnos que no contestaron.

Ingresos mensuales de padre y madre (f)

		Fre cuen cia	Por cen taje
Válidos	Menos de 50.000	1	,4
	Entre 50.001 y 100.000	12	4,8
	Entre 100.001 y 150.000	22	8,9
	Entre 150.001 y 200.000	34	13,7
	Entre 200.001 y 250.000	24	9,7
	Entre 250.001 y 300.000	17	6,9
	Entre 300.001 y 350.000	18	7,3
	Entre 350.001 y 400.000	17	6,9
	Más de 400.001	31	12,5
	Total	176	71,0
	Perdidos Sistema	72	100
Total	248	100	

Ingresos mensuales de padre y



Ingresos mensuales de padre y madre (f)

CAPÍTULO 2: RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo veremos los resultados obtenidos en el estudio panel, muchos de ellos se expresarán a través de tablas de contingencia, porcentajes y gráficos. Como ya hemos manifestado en el capítulo anterior, las preguntas del cuestionario se han agrupado sobre la base de distintas temáticas. En primer lugar, están las preguntas que hacen alusión al contexto y *background* de la muestra. En el segundo grupo están las preguntas relacionadas con algunos aspectos generales de la asignatura. Finalmente, en el tercer y cuarto grupo, aparecen las preguntas sobre la asignatura y el profesor, siendo estos grupos los más relacionados con el estudio de la *agenda-setting* del trabajo.

En los siguientes párrafos veremos algunas características de los temas que se refieren, de forma general, a preguntas relacionadas con la asignatura. En dos amplios apartados observaremos, mucho más en detalle, las preguntas que conectan con la agenda de temas de las asignaturas y la de aquellos otros temas que se vinculan con el profesor.

Muchas de las variables del cuestionario se comentarán una por una aunque en algunas se haga más énfasis que en otras. También se estudiará la actitud de los alumnos en determinadas preguntas según el curso al que pertenecen, el tipo de asignatura en la que estén matriculados y el profesor que les de clase.

La mayor parte de los cruces de variables pertenece a tablas de contingencia donde se analiza la pregunta X en febrero por la misma pregunta X en mayo. Así podemos contemplar cómo son los cambios de respuesta y la dirección a la que tienden en cada una de las variables. En el orden de presentación de las tablas siempre aparece la pregunta de febrero en las filas y la de mayo en las columnas. Los porcentajes que figuran, y se encuentran recogidos en el Apéndice B, son por fila, columna y totales, también aparecen las frecuencias observadas. Con ello se pretende conocer cuántos alumnos que contestaron en febrero han cambiado de opinión en mayo y cómo es su tipo de respuesta en el segundo cuestionario.

El principal test de significación que se ha usado en esta investigación no paramétrica ha sido el **Chi Cuadrado de Pearson**. Su uso permite contrastar si los resultados obtenidos en las tablas de contingencia se han debido al azar o, por el contrario, indican que existe una relación significativa entre las variables cruzadas. Cuando el chi cuadrado ha alcanzado un nivel de significación de inferior a 0,05 hemos rechazado la hipótesis nula (H0) que establece que no existe relación entre las variables y hemos aceptado la hipótesis alternativa (H1) que dice que sí hay relación entre las variables estudiadas.

Sobre este test hay que mencionar que nos hemos encontrado con una de sus limitaciones al no poder cumplir en algunas tablas con un mínimo de cinco casos por cada celda. Esta limitación, como señalan WIMMER R. y DOMINICK J. (1996, p. 254) produce un error de “Tipo II”: “las muestras pequeñas, en efecto, puede que no produzcan resultados significativos que en realidad sí existirían en caso de contar con muestras mayores. Para evitarlo, los expertos recomiendan que cada casilla de la distribución contenga al menos 5 casos u observaciones”.

Nosotros hemos partido de la base de que una muestra de 250 alumnos es relativamente pequeña, y más aún cuando la tendencia de respuestas se concentra en algunas de las categorías de una variable, normalmente agrupadas en la diagonal de la tabla. La mayor parte de las respuestas que dan los alumnos se agrupan en dos o tres categorías dejando con muy pocos casos al resto. Estas categorías con pocos casos son las que plantean el problema mencionado, que

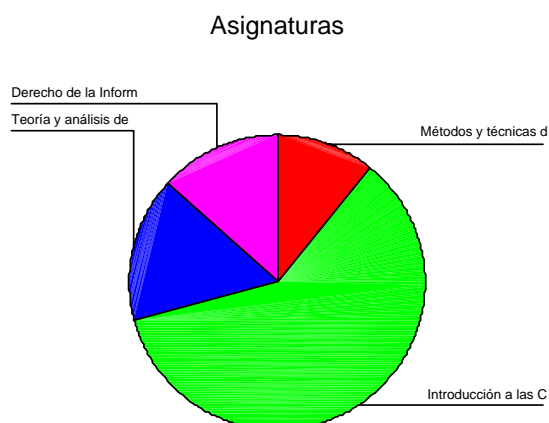
sería superable y daría probablemente un chi cuadrado significativo si se ampliara el tamaño de la muestra.

Por motivos materiales, en este estudio no se amplió la muestra y se asumió la hipótesis que afirma la existencia de significación en el caso de haber más cuestionarios. Para ello se cuenta con la base de que, aún no cumpliendo en las tablas con un número de cinco casos, el chi cuadrado resulta significativo en la mayoría de los casos. Para una futura investigación se ha considerado que este handicap podría reducirse disminuyendo el número de categorías, así las respuestas de los encuestados no se dividen entre tantas celdas o aumentando el tamaño de la muestra. Y, como sí hemos hecho en algunas ocasiones en este trabajo, recodificando variables que agrupen categorías que sumen casos.

2.1.- AGENDA DE PREGUNTAS GENERALES SOBRE LA ASIGNATURA

El motivo que animó a incluir una lista de preguntas generales sobre la asignatura no sólo era por cumplir con una función informativa o contextual sobre los encuestados sino que ayudara a depurar datos, confirmar requisitos, y en algunos casos para que sirvieran como variables de control.

En el caso de la pregunta N° 1, y tal y como muestra el gráfico siguiente, la distribución de los alumnos por asignatura es desigual.



La asignatura de “Introducción a las Ciencias Jurídicas” ocupa el 60,1 % de la muestra frente a “Teoría y Análisis del Mensaje Periodístico”, el 15,7 %, “Derecho de la Información”, el 13,3 % y “Métodos y Técnicas de Investigación Social” el 10,9 %. Estos porcentajes reflejan que la asignatura de “Introducción ...” cuenta con un mayor número de encuestados debido a que aglutina la suma de

cuestionarios de tres grupos distintos (Filipos, Esmirna y Alejandría) de 1º curso de periodismo. Estos datos permitirán comprobar más adelante si ante un mismo factor como es la asignatura, los alumnos de este curso (1º) coinciden en expectativas o por el contrario dependen, entre otras variables, de los tres profesores distintos que les dan clase. Lo mismo ocurre con la asignatura de “Teoría y Análisis del Mensaje Periodístico” que tiene dos grupos con distintos profesores aunque para esta asignatura no se han realizado análisis entre grupos porque uno de ellos tan solo contaba con 10 alumnos.

Si se observan las tablas que figuran a continuación se puede contemplar como los alumnos clasificaron las asignaturas tanto en febrero¹ como en mayo de teóricas en su mayor parte.

Tabla de contingencia

% de ¿Cómo clasificarías esta asignatura? (febrero)

	Asignatura				Total
	Métodos y técnicas de investigación social	Introducción a las Ciencias Jurídicas	Teoría y análisis del mensaje periodístico	Derecho de la Información	
¿Cómo clasificarías esta asignatura? (febrero) Teórica	5,2%	69,0%	13,1%	12,7%	100%
Intermedia	40,6%	6,3%	34,4%	18,8%	100%
Total	9,8%	60,8%	15,9%	13,5%	100%

¹ En el primer estudio panel de febrero, ninguno de los alumnos de las distintas asignaturas contestó que era “práctica”. Por este motivo, dicha categoría no figura en la tabla.

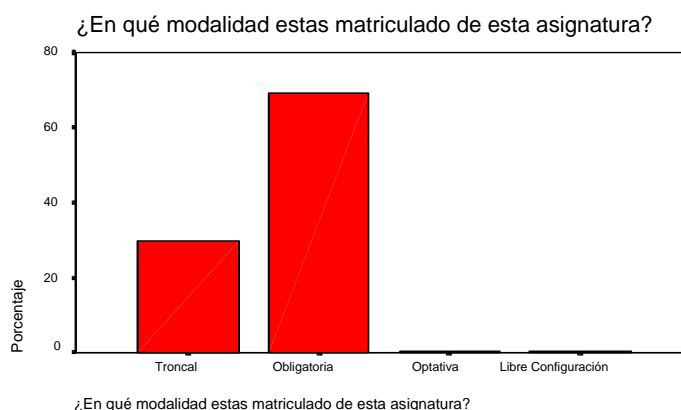
Tabla de contingencia ¿Cómo clasificarías esta asignatura? (mayo) * Asignatura

% de ¿Cómo clasificarías esta asignatura? (mayo)

		Asignatura				Total
		Métodos y técnicas de investigación social	Introducción a las Ciencias Jurídicas	Teoría y análisis del mensaje periodístico	Derecho de la Información	
¿Cómo clasificarías esta asignatura? (mayo)	Teórica	4,4%	71,6%	10,3%	13,7%	100%
	Práctica	20,0%	20,0%	60,0%		100%
	Intermedia	42,1%	5,3%	39,5%	13,2%	100%
Total		10,5%	60,3%	15,8%	13,4%	100%

Se podría decir que la propia naturaleza de las asignaturas marca su clasificación dentro de las categorías planteadas. Esto quiere decir que aquellas asignaturas más prácticas o que cuenten con un mayor grado de experimentalidad tendrán una aceptación más positiva que aquellas clasificadas como teóricas. El atribuir el calificativo de práctica a una asignatura pone en sintonía los temas de la agenda del alumno, que consideraba este aspecto como uno de los más relevantes sobre los conocimientos que recibe en la universidad. Con esta terminología de la *agenda-setting* las asignaturas que sean o las que el profesor les de una visión más práctica de los contenidos tendrán, a priori, una mejor correlación con la agenda de los alumnos.

Con la inclusión de la pregunta N° 2, se quiso confirmar que los alumnos estaban matriculados en su mayor parte en las categorías de “troncal” u “obligatoria” como ya se ha explicado. La siguiente tabla muestra cómo sólo hubo un caso que contestara la opción “optativa” y un caso en “libre configuración”.



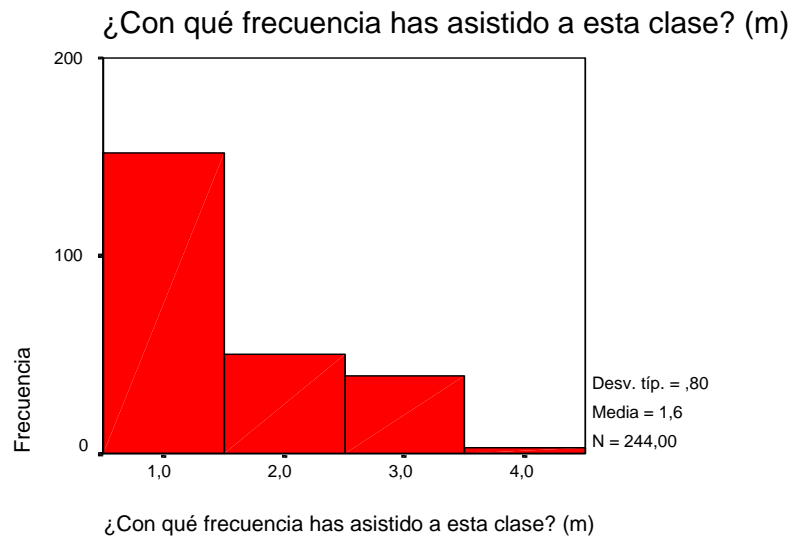
Otra pregunta que se incluyó en el cuestionario como variable de control fue la **Nº 5**. Con ella se pretendía saber cuántos alumnos habían leído el programa de la asignatura en los primeros días de clase, cuando se realizó el primer panel. En el caso de que hubiera habido muchos, sus expectativas sobre la asignatura se habrían visto afectadas por los contenidos explicativos del programa. De un total de 245 alumnos que contestaron en febrero a la pregunta *¿Has leído el programa de la asignatura?*, un 16,7% contestó “todo” frente a un 34,3% que dijo “no”, un 22,9% “en parte” y un 26,1% “de pasada”. Con estos datos se puede afirmar que la mayoría de la muestra no conocía por completo el programa que iba a seguir el profesor. De este modo, su expectativa particular o individual aún predominaba sobre lo que iba a acontecer.

La pregunta **Nº6** se usó como filtro para conocer si en la muestra había muchos alumnos repetidores de asignaturas. En el caso de haber sido así hubiéramos tenido que tomar medidas para aislar esos casos o recodificar la

variable para que no afectasen al resto de la muestra. Nada de esto fue necesario porque sólo se plantearon dos casos de alumnos repetidores.

Al igual que ocurre con la pregunta N°6, en la pregunta **N°7** también se quiso contrastar si un profesor repetía con un grupo aunque fuera con asignaturas distintas. No hubo ningún caso, aunque de haber sido así se hubiera tenido que tomar alguna medida para aislar estos casos ya que probablemente partían de unas expectativas o, quizás estereotipos, fundados en la figura del profesor que anteriormente les dio clase.

A finales del mes de mayo, en la segunda vuelta del panel, se incluyeron dos preguntas nuevas relativas a la asistencia a clase y al número de libros leídos sobre las asignaturas que más tarde se emplearían, entre otras cosas, para establecer correlaciones. En el caso de la pregunta **N°37** se consideró que conocer la asistencia a clase era fundamental para que el profesor pudiera tener la oportunidad de influir como vehículo de comunicación.



Como se puede observar en el histograma anterior, más de la mitad de los alumnos asistieron “mucho” (todos o casi todos los días 62,3%) o “bastante” (más de la mitad de los días 20,5%) a clase frente a los que contestaron “algo” (de vez en cuando, 16%) y “nada” (nunca, 1,2%). Estos resultados, que muestran que la mayoría de los alumnos asiste a clase, hacen pensar que la mayoría de la muestra, que actúa como público, se encuentra bajo la influencia directa del principal medio de proyección de la asignatura que es el profesor.

En la pregunta **Nº38**, se pidió a los alumnos que marcaran el número de libros que habían leído sobre la asignatura. Con esta cuestión se pretendía conocer, si además del profesor, eran muchos los canales que intervenían en la transmisión del conocimiento. Con esto no es que creamos que el profesor es el único transmisor de conocimiento, pero sí consideramos que su influencia no será la misma si el alumno ha tenido acceso a otros libros o fuentes de información que

le han dado una visión distinta sobre la asignatura. Esto es, la función de la *agenda-setting* refleja que según transmita el medio de comunicación una cosa u otra e incluso los atributos que le otorgue, así los percibirá la audiencia.

¿Cuántos libros sobre la asignatura has leído? (m)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	43	17,3	17,8	17,8
	Dos	37	14,9	15,3	33,1
	Tres o más	41	16,5	16,9	50,0
	Ninguno	121	48,8	50,0	100,0
Total		242	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	6	2,4		
Total		248	100,0		

Como refleja la tabla anterior, no son muchos los universitarios que han leído “tres o más de tres libros” (16,5%) sobre la asignatura. De haber sido muchos los alumnos que hubieran leído durante el curso más de tres libros sobre la asignatura tendrían una mayor información o perspectiva sobre la asignatura que aquellos que se limitan exclusivamente a las explicaciones del profesor. Consideramos que el conocimiento aportado por distintos manuales ayuda a los universitarios a tener una mayor visión y ser más críticos con la asignatura en el amplio sentido de la palabra.

2. 2.- PRINCIPALES PREGUNTAS SOBRE LA AGENDA DE LA ASIGNATURA

En este apartado se incluyen todas las variables del cuestionario que hacen alusión a los temas que los alumnos definieron como los más importantes de una asignatura. Entre ellos destacan la diferenciación entre cómo es una asignatura y cómo debería ser, la actualización de contenidos, la valoración de profesor o la masificación en las aulas.

Dentro del capítulo de resultados, éste es uno de los más extensos. En él se encuentran la mayoría de temas relacionados con la asignatura, principal objeto de este trabajo. Si como ya se expuso en la primera parte, los estudios de *agenda-setting* tradicionales se han centrado en la tendencia de voto y otros niveles políticos, en esta ocasión el estudio versa sobre la educación y más concretamente sobre la función de las asignaturas universitarias.

Antes de continuar, me gustaría comentar la presentación de las tablas de contingencia ya que debido a su tamaño o al abundante número de datos la mayoría de ellas han sido extractadas o modificadas para una mayor simplificación del contenido. Añadir que aunque en este capítulo sólo figuren las tablas extractadas, todos aquellos que quieran conocer la procedencia de cada uno de los datos pueden consultar la tabla correspondiente en el Apéndice B que figura al final de este trabajo.

Las preguntas N°3 y N°4 del cuestionario pretendían conocer si los alumnos establecían diferencias en la clasificación de las asignaturas (ser y deber ser). La división en tres categorías (teórica, intermedia y práctica) conlleva distinciones importantes que “salpicarán” al resto de variables del cuestionario. Uno de los principales valores que los universitarios aprecian es que las asignaturas sean prácticas. Aquellas que no sólo deben ser sino que sean prácticas o quizás intermedias contarán con un calificativo o clasificación mucho más positiva que las que no lo sean.

En este sentido, los datos de las siguientes tablas ofrecen si existe en esta muestra un desfase, como sostiene el informe Bricall, entre lo que los docentes-universidad enseñan y lo que verdaderamente demandan o perciben los alumnos-sociedad. Esta no es una idea nueva con respecto al sistema educativo, ya Wright Mills (1973, p. 296) señaló que: “... la práctica educativa no ha relacionado en forma directa el conocimiento con las necesidades humanas del hombre preocupado del siglo XX o las prácticas sociales del ciudadano”.

Como ya se ha visto en datos anteriores, según el tipo de asignatura, no todas cuentan con la misma clasificación aunque sí predomine el calificativo de teórica en la mayoría. En las siguientes tablas se observa en porcentajes generales cómo los estudiantes aprecian diferencias entre el ser y el deber ser. **El 86,9% y el 82,8% de los encuestados considera que las asignaturas son teóricas en**

febrero y mayo respectivamente, frente al 30,2% y 24% que considera que sí deberían serlo. Esto hace pensar, unido a la baja correlación de Spearman, en la medición de mayo de ambas variables (.102 no significativa), que hay una gran mayoría (más del 50%) que está en desacuerdo. Dato que apoya ese desfase y quizás foco de malestar dentro de la comunidad estudiantil.

3 ¿Cómo clasificarías esta asignatura? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Teórica	86,9%	82,8%
Práctica	0,0%	2,0%
Intermedia	13,1%	15,2%
Total n	244	244

4 ¿Cómo crees que debería de ser? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Teórica	30,2%	24,0%
Práctica	14,5%	17,8%
Intermedia	55,4%	58,3%
n	242	242

En la tabla de contingencia siguiente (variable N° 4), se puede apreciar cómo los alumnos, entre las dos mediciones (factor tiempo y profesor), han modificado sus respuestas entre febrero y mayo. Recordar al lector que todas las tablas de contingencia que aparecerán a partir de ahora están extractadas de tablas mucho más completas y complejas que aparecen en el Apéndice B.

F4 x M4 '¿Cómo crees que debería de ser? (febrero y mayo)²

Febrero	Mayo			
	Teórica	Práctica	Intermedia	N
Teórica	54,8%	2,7%	<u>42,5%</u>	73
Práctica	2,9%	62,9%	<u>34,3%</u>	35
Intermedia	12,7%	14,2%	73,1%	134
TOTAL				242

Los principales datos que interesan para conocer cómo ha variado la respuesta de los alumnos se encuentran en la diagonal de la tabla que aparece en negrilla. Indica el porcentaje de estudiantes que no han modificado sus respuestas. El resto de porcentajes son igualmente interesantes en la medida que informan e indican en qué dirección han ido las respuestas de los encuestados que han cambiado de opinión. El chi cuadrado expuesto establece que estas dos variables nº4 en febrero y nº4 mayo están relacionadas, lo que indica la existencia de una dependencia entre ambas que no es fruto del azar.

En el caso de la anterior tabla, el cruce de la variable Nº 4 en F (febrero) por M (mayo) muestra que: sólo el 54,8% de los alumnos continúan pensando en

mayo que la asignatura debe ser teórica, un 62,9% que debe ser práctica y una mayoría de un 73,1% se mantiene como intermedia. Estos resultados reflejan que ha habido muchos cambios de opinión: un 42,5% de los que en febrero decían que debería ser teórica creen en mayo que debería ser intermedia, mientras un 34,3% de los que consideraba que debería ser práctica la clasifica como intermedia y de los consideraban en febrero que debería ser intermedia en mayo se dividen entre un 14,2% en práctica y un 12,7% en teórica.

Los resultados, teniendo en cuenta las características de las asignaturas, confirman que éstas se enfocan desde un punto de vista teórico que no es compartido por los alumnos. Otros estudios (Trinidad, 1997) de evaluación de estudios universitarios también coinciden en la visión que tienen los alumnos sobre lo teóricos que son los programas de las asignaturas, en su opinión, “alejados de la realidad social”.

Abundando en esta última idea, desde la visión de la psicología social las organizaciones para alcanzar sus fines necesitan coordinar acciones y hacer predecible la conducta. Es decir, necesitan ejercer influencia sobre sus miembros para que éstos hagan aquello que se espera de ellos y que la organización necesita y desea que hagan (Peiro, 1983). En el caso que nos ocupa, si se compara la forma en que el profesor enseña la asignatura con cómo cree el alumno que debería ser, se observa que el profesor no parece influir en la percepción de su audiencia. Por

² Chi cuadrado = 104,531, 14 gl, $p < .01$ (algunas de las celdas no tienen 5 casos)

poner un ejemplo, aunque él diga o quiera mostrar la asignatura de una forma, los alumnos no se dejan influenciar por el discurso y contestan, en mayo, que aunque se la quieran poner de esa manera ellos creen que debería ser de otra.

Otros de los temas en que los universitarios hicieron especial hincapié fue el relacionado con la presión que ejercía el tiempo en las asignaturas cuatrimestrales. Consideraban, en el pretest de enero, que había mucho contenido para poco tiempo de clase. Aunque como se verá en la siguiente tabla, según los porcentajes más altos (65,8% en febrero y 53,8% en mayo), el alumnado continúa estando de acuerdo con que sean cuatrimestrales.

N 8 ¿Estás de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Sí	65,8%	53,8%
Debería ser anual	20,0%	27,5%
Más de un año	2,1%	3,8%
No debería existir	12,1%	15,0%
Total n	240	240

F8 x M8 ‘¿Estás de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (febrero y mayo)’³

Febrero	Mayo				N
	Sí	Anual	Más de un año	No existir	
Sí	70,3%	16,5%	2,5%	10,8%	158
Anual	10,4%	77,1%	8,3%	4,2%	48
Más de un año	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	5
No existir	41,1%	3,4%	-	55,2%	29
TOTAL					240

En la diagonal expresada en la tabla de contingencia, grosso modo, las dos categorías con más índice de casos (“sí” y “anual”) mantienen sus porcentajes en un 70,3% y un 77,1% respectivamente. Estos datos reflejan que no ha habido mucho cambio de opinión.

Si se añade una tercera variable en el cruce como es el curso (1º y 4º), se contempla que los resultados varían mucho. Seleccionando las categorías con mayor frecuencia (“Sí” y “anual”), “más de un año” y “no existir” no se incluyen porque obtuvieron muy pocos casos y no hacía funcionar al chi cuadrado, se observa que los alumnos de 1º⁴ están más conformes con el carácter cuatrimestral de la asignatura que los de 4º⁵.

³ Chi cuadrado = 127,821, 9 gl, p < .01 (algunas de las celdas no tienen 5 casos)

⁴ Chi cuadrado = 29,533, 1 gl, p < .01 (algunas de las celdas no tienen 5 casos)

⁵ Chi cuadrado = 21,459, 1 gl, p < .01 (algunas de las celdas no tienen 5 casos)

**Tabla de contingencia F8 ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral?
* M8 ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? * Curso**

Curso			M8 en el mes de mayo		Total
			Si	Anual	
1°	% de F8 ¿Estas de acuerdo con que esta ...	si	87	13	100
		% de F8 ¿Estas de ...	87.0%	13.0%	100.0%
	Anual		2	9	11
		% de F8 ¿Estas de ...	18.2%	81.8%	100.0%
Total			89	22	111
		% de F8 ¿Estas de ...	80.2%	19.8%	100.0%
4°	% de F8 ¿Estas de acuerdo con que esta ...	si	24	13	37
		% de F8 ¿Estas de ...	64.9%	35.1%	100.0%
	Anual		3	28	31
		% de F8 ¿Estas de ...	9.7%	90.3%	100.0%
Total			27	41	68
		% de F8 ¿Estas de ...	39.7%	60.3%	100.0%

De los alumnos de 1° curso el 87% sí estaban de acuerdo con que fuera cuatrimestral o semestral mientras que en el caso de 4° curso eran el 64,9%. Es decir, el cambio de opinión ha sido mayor en los alumnos de 4° ya que un 35,1% de las respuestas dadas por alumnos, que en febrero contestaron sí estar de acuerdo con ser “cuatrimestral”, se mueven a la casilla de “anual”.

Cuando en el cruce de variables se introduce la asignatura se pueden ver resultados interesantes (ver tabla en Apéndice B). Se observa que los alumnos de las asignaturas “Métodos y Técnicas de Investigación Social” (4° curso), “Introducción a las Ciencias Jurídicas” (1°) y “Teoría y Análisis del Mensaje Periodístico”(4°) están a favor de que la asignatura sea cuatrimestral mientras que los de “Derecho de la Información” (4°) consideran que debería ocupar un curso anual.

El tema que guarda relación entre la asignatura y la futura profesión es otro de los aspectos que ocupan los temas más relevantes de las agendas de los alumnos. La pregunta N^o9 recoge esta apreciación haciendo especial énfasis en la figura del profesor, en la forma en que enfoca su asignatura.

En la línea de la *agenda-setting* “al hacer que ciertos temas, ciertos candidatos y ciertas características de los mismos sobresalgan por encima del resto, los medios contribuyen de forma significativa a la construcción de una percepción de la realidad de la que luego dependerá la decisión de votar o no, y por quién hacerlo en caso afirmativo” (Weaver, 1996, p.5). En este sentido, los docentes son el medio encargado de construir la percepción que ha de llegar al alumno sobre el contenido o realidad de la asignatura. Aunque habría que matizar que para esta variable, el alumno no es una tabla rasa. Se encuentra condicionado (mucho más en el caso de alumnos de 4º), entre otros factores, por los estereotipos del propio sistema educativo al mismo tiempo que por la agenda interpersonal que comparte con el resto de compañeros de clase.

9 Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda la asignatura con tu futura profesión? (en febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucha	4,6%	4,6%
Bastante	17,5%	17,9%
Algo	53,3%	50,0%
Nada	24,6%	27,5%
Total n	240	240

F9 x M9 Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda la asignatura con tu futura profesión? (en febrero y mayo)⁶

Febrero	Mayo				N
	Mucha	Bastante	Algo	Nada	
Mucha	54,5%	36,4%	9,1%	-	11
Bastante	7,1%	57,1%	28,6%	7,1%	42
Algo	1,6%	10,2%	65,6%	22,7%	128
Nada	-	3,4%	39,0%	51,5%	59
N					240

Los resultados de las dos tablas hablan por si solos, son contundentes. Tanto en febrero como en mayo, más del 75% de la muestra opina que guarda “algo” o “nada” de relación la asignatura con la futura profesión de periodista. Esto genera un fuerte sentimiento negativo entre la comunidad estudiantil que ve confrontar sus expectativas sobre los contenidos y la forma en que el docente imparte y enfoca las asignaturas.

⁶ Chi cuadrado = 160,313, 9 gl, $p < .01$ (algunas de las celdas no tienen 5 casos)

Si se estudia la tabla de contingencia de F9 x M9 se aprecian muchos cambios que no indica la tabla de porcentajes generales sino más bien todo lo contrario. Parece que los tanto por ciento se mantienen en febrero y mayo pero, como muestra la segunda tabla, hay muchos cambios. De hecho casi el 50% de los casos cambian de respuesta en cada una de las cuatro categorías. Y lo más llamativo, teniendo en cuenta la dirección de la diagonal en la tabla, es que el cambio tienda hacia la derecha. Es decir, a medida que los alumnos han tenido más contacto con la asignatura (mayo) consideran que ésta guarda menos relación con la profesión de la que ellos habían concedido en un principio (febrero).

Esta tendencia, que veremos a lo largo del cuestionario, genera, además de una desconexión mundo real – mundo universitario, un sentimiento de apatía y negatividad generalizada en los alumnos. “Si la gente llega a creer que los asuntos que más le preocupan no reciben una sincera atención por parte de los políticos ni tampoco merecen un tratamiento esclarecedor y libre de clientelismos por parte de los medios, la posibilidad de desidia ciudadana se incrementa. Por el contrario, si los electores perciben una doble dedicación de los candidatos a los asuntos que preocupan al público y dichos temas son presentados por los medios de forma comprensible, las propiedades de implicación políticas en el ámbito popular se refuerzan” (Weaver, 1996, p.6).

Si, de nuevo, añadimos al cruce de variables anteriores otra variable interviniente como es el curso, se contemplan en la siguiente tabla⁷ diferencias significativas entre los alumnos de 1º y los de 4º.

Tabla de contingencia Curso * Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (m)

			Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (m)				Total
			Mucha	Bastante	Algo	Nada	
Curso 1º	Recuento	1	15	86	47	149	
	% de Curso	,7%	10,1%	57,7%	31,5%	100,0%	
4º	Recuento	10	29	38	21	98	
	% de Curso	10,2%	29,6%	38,8%	21,4%	100,0%	
Total	Recuento	11	44	124	68	247	
	% de Curso	4,5%	17,8%	50,2%	27,5%	100,0%	

En el mes de mayo, después de que los universitarios casi hayan finalizado las clases, se observa que los alumnos de 4º de periodismo encuentran más relación entre asignatura y profesión que los de 1º. Considero que esta diferencia tan marcada está influenciada por diferentes factores y variables entre los que destaca el hecho de que la asignatura de todos los alumnos de 1º, “Introducción a las Ciencias Jurídicas”, sea de carácter teórico. Este elemento a tener en cuenta condicionará las respuestas de las preguntas **Nº10, Nº11 y Nº15**. Con ellas se establecerán los temas que más inciden en las preocupaciones del público (alumnos) añadidas a un cúmulo de condiciones y situaciones particulares.

“Tanto en el establecimiento de repertorios temáticos como en el de fijación de imágenes de los candidatos, el proceso no es simple ni lineal sino que

⁷ Chi cuadrado = 31,137, 3 gl, p < .01 (algunas de las celdas no tienen 5 casos)

fluctúa conforme a un conjunto de circunstancias entre las que se incluyen: 1) los hábitos de consumo mediático de la gente, 2) el grado de conversación con otras persona sobre las elecciones, 3) los conocimientos y 4) opiniones previas o 5) el nivel de motivación de cada cual para seguir el curso de la campaña” (Weaver, 1996, p.5). Estas circunstancias también son aplicables al proceso comunicativo del sistema de educación universitario. La audiencia (en este caso los alumnos) tiene un hábito de consumo mediático cuando asiste en el aula a escuchar la clase del profesor. Al mismo tiempo, se relaciona con el resto de compañeros del grupo con los que intercambia impresiones sobre la asignatura, lo que espera de ella, su grado de satisfacción, etc. También el grado de motivación de cada alumno hacia los contenidos del programa no es el mismo, habrá alumnos que sean muy receptivos ante ciertas asignaturas mientras que otros sean más pasivos ante esa misma asignatura.

Las siguientes tablas de preguntas **Nº10 y Nº11** reflejan, pese a una diversidad y variación de respuestas (ver cruces de febrero por mayo en el Apéndice B), que los alumnos coinciden, ya sea en primer, segundo o tercer lugar, en las mismas categorías. Sobre el número de respuestas hay que mencionar que hubo muchas pérdidas de casos para estas dos variables ya que, en febrero, bastantes alumnos consideraron que no sabían lo suficiente sobre la asignatura como para contestar.

10 ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura en PRIMER LUGAR? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Relación carrera	40,8% (1) ⁸	32,9% (1)
Es fácil	13,2% (3)	15,8% (3)
Hay prácticas	2,0%	7,9%
El profesor	13,2% (3)	11,2%
Actualización	20,4% (2)	21,7% (2)
Es amena	6,6%	5,9%
Participación clase	3,9%	4,6%
Total n	152	152

10 ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura en SEGUNDO LUGAR? (febr. y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Relación carrera	11,8%	15,3% (3)
Es fácil	13,2%	15,3% (3)
Hay prácticas	4,9%	6,3%
El profesor	24,3% (1)	23,6% (1)
Actualización	20,8% (2)	21,5% (2)
Es amena	15,3% (3)	10,4%
Participación clase	9,7%	7,6%
Total n	144	144

10 ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura en TERCER LUGAR? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Relación carrera	22,2% (1)	17,9% (2)
Es fácil	11,1%	12,8%
Hay prácticas	4,3%	6,0%
El profesor	18,8% (2)	23,1% (1)
Actualización	14,5%	12,8%
Es amena	18,8% (3)	15,4% (3)
Participación clase	10,3%	12,0
Total n	117	117

⁸ *Ranking* o rango que ocupa dentro de las tres categorías más valoradas por los alumnos.

En las tablas anteriores existen muchos datos interesantes para comentar. Entre ellos, resalta la coherencia de contestaciones, pese a que eran preguntas multirrespuesta o respuestas múltiples, los alumnos han mantenido mucho sus pareceres. De hecho, las categorías más populares o votadas en primer, segundo o tercer lugar se mantuvieron, y en algunos casos tan sólo cambiaron el puesto. Esto refleja una coordinación de respuestas que más tarde, junto con otras preguntas del cuestionario, podremos analizar de forma individual para saber cuál ha sido su valoración.

En las tres valoraciones que dieron los universitarios se aprecia cómo el profesor fue la categoría más valorada (1º, 2º y 3º lugar) seguido de “actualización” (1º y 2º), “relación carrera” (1º y 3º) y “es amena” (3º y 2º). El hecho de que el profesor sea puntuado en las tres opciones cómo lo mejor de la asignatura empieza a dar pistas de la importancia que otorgan los alumnos al mismo.

Categorías más valoradas por los alumnos en la pregunta N°10

Relación carrera (1º y 3º)
Es fácil (1º)
El profesor (1º, 2º y 3º)
Actualización (1º y 2º)
Es amena (3º y 2º)

11 ¿Qué te parece que es lo peor de la asignatura en PRIMER LUGAR? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucha materia	26,5% (2) ⁹	40,2% (1)
Falta tiempo	17,2% (3)	14,7% (3)
Muy teórica	32,4% (1)	25,0% (2)
Pocas Prácticas	4,9%	2,9%
Masificación	11,3%	4,4%
El profesor	5,9%	11,3%
Difícil (3°)	2,0%	1,3%
Total n	204	204

11 ¿Qué te parece que es lo peor de la asignatura en SEGUNDO LUGAR? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucha materia	18,8% (3)	18,3% (3)
Falta tiempo	17,3%	21,3% (2)
Muy teórica	21,8% (1)	26,9% (1)
Pocas Prácticas	19,3% (2)	11,1%
Masificación	11,7%	8,1%
El profesor	4,6%	8,6%
Difícil	6,6%	5,1%
Total n	197	197

11 ¿Qué te parece que es lo peor de la asignatura en TERCER LUGAR? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucha materia	20,9% (1)	17,4% (2)
Falta tiempo	11,0%	15,7% (3)
Muy teórica	14,5%	18,0% (1)
Pocas Prácticas	16,9% (2)	13,4%
Masificación	14,5%	11,6%
El profesor	6,4%	11,6%
Difícil	15,7% (3)	11,6%
Total n	174	174

Al igual que ocurre con la pregunta N°10, en la **N°11** se observan considerables cambios. Entre ellos destaca, un aumento del número de casos aunque la situación fuera la misma que en la pregunta anterior. Siguiendo la lógica empleada en la pregunta N°10, en la que hubo muchos casos sin respuesta porque no tenían información suficiente sobre un aspecto general de la asignatura, en la pregunta N°11 debiera haber ocurrido lo mismo. Pero no fue así, como se puede observar el número de casos que contestó a la pregunta N°11 fue mucho mayor. Quizás, de forma irónica habría que plantearse si nos cuesta menos trabajo ver lo peor de algo, en este caso la asignatura, que lo mejor de ese algo.

De nuevo ocurre que en los tres lugares los alumnos coinciden en una misma categoría, “mucha materia”, como lo peor de la asignatura, seguida de “muy teórica” y de “falta de tiempo”.

Categorías más valoradas por los alumnos en la pregunta N°11

Mucha materia (1°, 2° y 3 lugar)
Falta tiempo (1°)
Muy teórica (1° y 2°)
Pocas Prácticas (3°)

A diferencia de lo que ocurre con “lo mejor de la asignatura”, en “lo peor de la asignatura” existen mayores modificaciones en los porcentajes de respuesta.

⁹ *Ranking* o rango que ocupa dentro de las tres categorías más valoradas por los alumnos.

Esto se puede reconocer en algunas categorías como es el caso de “mucha materia” que fue valorada en primer lugar, en febrero, por un 26,5% de los alumnos frente a un considerable aumento de porcentaje, 40,2%, en el mes de mayo. Algunas causas a las que se podría atribuir este aumento podrían ser las relacionadas con el fin de curso y el estrés del examen o incluso la no finalización del programa y consiguiente preparación, por parte del alumno, de los temas no comentados en clase.

A partir de ahora se va a valorar a lo largo del cuestionario cada una de las categorías que figuran como lo mejor y peor de la asignatura, aunque esta vez se hará de forma individual. Este es el caso de las preguntas que, siguiendo un orden, comienzan en la N°12. Tanto la **N°12** como la **N°13** se relacionan, otra vez, con la diferenciación entre el ser y, en este caso, el parecer. Entendemos que no es lo mismo preguntar **por la relación de una asignatura con la carrera que por lo que a un alumno le parece esa asignatura al margen de la carrera que estudie**. Si como se ha visto en las agendas de los alumnos, la relación asignatura-profesión ocupa un lugar relevante, no se puede dejar de analizar si los alumnos contemplan diferencias. La correlación de Spearman realizada entre las preguntas n°12 y n°13 en mayo ($r = .568$ con una significación al nivel 0,01) confirma que las respuestas que dan los alumnos a ambas variables están relacionadas de forma significativa.

En la tabla sobre la variable N°12, se observa cómo la mayoría (mas del 60%) de los estudiantes piensa que las asignaturas que cursan sólo guardan algo o nada de relación su futura profesión. Además se aprecia en la tabla de contingencia cómo el factor tiempo (febrero-mayo) hace que las respuestas varíen mucho, marcando una tendencia negativa. Es decir, todas las categorías pierden casos que ganan las de los siguientes valores posicionados en lugares más negativos.

12 ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucha	10,9 %	8,9%
Bastante	25,1%	19,4%
Algo	51,8%	56,7%
Nada	12,1%	15,0%
Total n	247	247

F12 x M12 ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero y mayo)¹⁰

Febrero	Mayo				n
	Mucha	Bastante	Algo	Nada	
Mucha	51,9%	25,9%	14,8%	7,4%	27
Bastante	11,3%	41,7%	43,5%	3,2%	62
Algo	0,8%	10,9%	73,4%	14,8%	128
Nada	-	3,3%	50,0%	46,7%	30
TOTAL					247

¹⁰ Chi cuadrado = 137,633, 9 gl, $p < .01$ (algunas de las celdas no tienen 5 casos)

Una diferenciación interesante para esta pregunta es la que resulta de cruzar la variable N° 12 por la asignatura (ver Apéndice B). Se puede comprobar que, en casi todas las asignaturas, los alumnos valoran más positivamente en febrero que en mayo. Aunque hay que distinguir entre la valoración que dan los estudiantes en la asignatura de “Introducción a las Ciencias Jurídicas” (teórica y relacionada con el mundo del derecho) de la que dan en “Derecho de la Información” (igualmente teórica y relacionada con el mundo del derecho). La primera es considerada de muy poca relación con la carrera en febrero y aún mucho más en mayo, mientras que la segunda se considera muy relacionada tanto en febrero como en mayo.

Tabla de contingencia Asignatura * ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero)

% de Asignatura		¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero)				Total
		Mucha	Bastante	Algo	Nada	
Asignatura	Métodos y técnicas de investigación social	11,1%	37,0%	51,9%		100,0%
	Introducción a las Ciencias Jurídicas	2,7%	14,8%	63,8%	18,8%	100,0%
	Teoría y análisis del mensaje periodístico	17,9%	33,3%	43,6%	5,1%	100,0%
	Derecho de la Información	39,4%	54,5%	6,1%		100,0%
Total		10,9%	25,4%	51,6%	12,1%	100,0%

Tabla de contingencia Asignatura * ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)

% de Asignatura		¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)				Total
		Mucha	Bastante	Algo	Nada	
Asignatura	Métodos y técnicas de investigación social		7,4%	70,4%	22,2%	100,0%
	Introducción a las Ciencias Jurídicas	2,0%	12,8%	66,4%	18,8%	100,0%
	Teoría y análisis del mensaje periodístico	15,8%	23,7%	55,3%	5,3%	100,0%
	Derecho de la Información	39,4%	54,5%	3,0%	3,0%	100,0%
Total		8,9%	19,4%	56,7%	15,0%	100,0%

Igualmente curioso resulta comprobar como la asignatura “Teoría y Análisis del Mensaje Periodístico” no es considerada tan relacionada con la carrera como lo es “Derecho de la Información”. Creo que a este respecto habría que pensar si una asignatura tan sugerente para la formación de futuros periodistas como es “Teoría y Análisis del Mensaje Periodístico” verdaderamente cumple, en sus contenidos o en el programa que el profesor imparta, con lo que se espera de ella.

Otro elemento a tener en cuenta es hacer diferencias entre los distintos programas que enseñan los profesores en el curso de 1º. Aunque la asignatura sea la misma, es muy variopinto el contenido que ofrece cada profesor. Un estudio complementario a éste podría ser el análisis de una asignatura en distintos grupos pero con diferentes profesores. Este el caso de los alumnos de 1º, divididos en tres grupos distintos, con tres profesores diferentes para cada uno de ellos.

Tabla de contingencia 1º Curso * ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo) * Grupo

% de 1º Curso

			¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)			
			Mucha	Bastante	Algo	Nada
Alejandría	1º Curso	1,00		16,4%	74,5%	9,1%
Filipos	1º Curso	1,00		2,9%	68,6%	28,6%
Esmirna	1º Curso	1,00	5,1%	15,3%	57,6%	22,0%

Tal y como se puede apreciar, los alumnos de 1º establecen diferencias notorias aunque estén valorando una misma asignatura y su relación con la carrera. Pese a que esta asignatura en concreto sea, por su naturaleza, demasiado

teórica para encajar en la agenda del alumno, se observa que para el grupo de “Esmirna” el 20,4% de la muestra considera que tiene mucha o bastante relación frente a “Filipos” que no llega a alcanzar el 2,9%. Estos detalles empiezan a dar algunas pistas de por qué ciertas asignaturas, grupos o cursos encajan más con las agendas que los alumnos plantearon en un principio. El papel que juega el profesor en este sentido es fundamental como *agenda-setter* o seleccionador de temas y organizador de clases.

Abundando en esta idea, hay que decir que muchas veces no existe un sentido homogéneo en cuanto al contenido y forma que tienen los profesores universitarios de dar clase. Los departamentos emiten programas pero no siempre coinciden con lo explicado e incluso con los programas de las mismas asignaturas en otras universidades. Esto hace pensar, que son los profesores quienes deciden cómo y qué han de dar en sus clases, aunque coincida o no las expectativas de los alumnos. Diferentes estudios realizados para asignaturas particulares afirman esto: “En las universidades españolas, sean de carácter público o privado, la asignatura de “Historia de la Comunicación” no se registra con sentido uniforme. Más aún, de la detenida lectura de los descriptores – en los BOE correspondientes – se deduce una extrema confusión” (Ruíz Acosta, 1997, p. 201)

En términos generales en la pregunta **Nº13** se observa cómo los universitarios clasifican la asignatura de forma distinta que en la Nº12.

13 Al margen de la carrera, ¿cómo te parece la asignatura? (febrero y mayo)¹¹

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Muy interesante	10,6%	12,2%
Interesante	55,7%	42,3%
Poco Interesante	26,0%	35,8 %
Nada Interesante	7,7%	9,8%
Total n	246	246

Esta es una de las pocas tablas en las que se puede ver una valoración más positiva para algunas categorías en mayo que en febrero. Si se tiene en cuenta que los alumnos están en la facultad para formarse como profesionales, no comparten, como se ha visto en la pregunta N°12 que tengan que estudiar asignaturas que no guarden relación con la carrera. Aunque, como vemos en la N°13, sí creen que esas asignaturas puedan ser (en febrero) en un 66,1% muy interesantes e interesantes y un 54,5% en mayo. Con esto se evidencia la demanda de los alumnos por ajustar las asignaturas a las necesidades de la profesión y no a lo interesantes que puedan ser al margen de ésta.

Uno de los factores más importantes a la hora de conocer los temas y expectativas que tienen los alumnos es saber su grado de interés por éstos. Por ello, con la pregunta **N°14** se quiso saber si los estudiantes estaban interesados o era importante para ellos aprender de las asignaturas.

¹¹ Mirar tabla de contingencia en el Apéndice B.

14 ¿Es importante para ti aprender de esta asignatura? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	12,2%	8,9%
Bastante	39,0%	29,7%
Algo	41,9%	50,4%
Nada	6,9%	11,0%
Total n	246	246

F14 x M14¿Es importante para ti aprender de esta asignatura? (febrero y mayo)¹²

Febrero	Mayo				n
	Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Mucho	40,0%	43,3%	13,3%	3,3%	30
Bastante	8,3%	45,8%	41,7%	4,2%	96
Algo	1,0%	14,6%	68,0%	16,5%	103
Nada	5,9%	5,9%	58,8%	29,4%	17
TOTAL					246

La motivación de los alumnos se encuentra dividida en febrero en aproximadamente un 50% entre mucho y bastante, y por otro lado algo y nada. En mayo los porcentajes cambian, disminuyendo mucho y bastante y aumentando algo y nada. Esto indica, como se puede comprobar en la tabla de contingencia, que a medida que avanza el curso los alumnos cambian de opinión y tienden, en un tanto por ciento considerable, hacia el sentido negativo, perdiendo interés por las asignaturas.

¹² Chi cuadrado = 91,351, 9 gl, $p < .01$ (algunas de las celdas no tienen 5 casos)

Conectando la pregunta N°14 con la **N°15**, que veremos en detalle en las siguientes páginas, se pretendía obtener una valoración o *ranking* (del 1 al 3) de los temas que, según los alumnos, debería tratar una asignatura para decir que se puede aprender de ella.

15 ¿Qué crees que debería tener una asignatura para que digas que se puede aprender de ella? (contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración).

15 En PRIMER LUGAR (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Ser amena	7,1%	12,9%
Un buen profesor	33,5% (1) ¹³	28,1% (2)
Prácticas	12,1%	7,6%
Utilidad	27,7% (2)	35,7% (1)
Relación profesión	16,5% (3)	13,4% (3)
Estar actualizada	3,1%	2,2%
Total n	224	224

15. ¿Qué crees que debería tener una asignatura para que digas que se puede aprender de ella?

En SEGUNDO LUGAR (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Ser amena	7,1%	7,5%
Un buen profesor	18,6% (3)	17,3% (3)
Prácticas	20,4% (2)	19,9% (2)
Utilidad	26,5% (1)	17,7% (3)
Relación profesión	20,4% (2)	28,8% (1)
Estar actualizada	7,1%	8,8%
Total n	226	226

¹³ *Ranking* o rango que ocupa dentro de las tres categorías más valoradas por los alumnos.

15. ¿Qué crees que debería tener una asignatura para que digas que se puede aprender de ella?

En TERCER LUGAR (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Ser amena	12,2%	13,6%
Un buen profesor	18,6% (2)	15,4%
Prácticas	16,7%	13,1%
Utilidad	17,2% (3)	17,2% (3)
Relación profesión	21,3% (1)	21,3% (1)
Estar actualizada	14,0%	19,5% (2)
Total n	221	221

En las tablas anteriores se puede apreciar que, tanto en primer como en segundo y tercer lugar, los alumnos coinciden en dar importancia a las mismas categorías. Que tenga un “buen profesor”, que sea “útil” y que guarde “relación con la profesión” son los principales elementos que tiene que tener una asignatura para poder aprender de ella. Como se observa en las tablas, los estudiantes consideran que el profesor o el “buen” profesor es fundamental como intermediario entre la asignatura y el alumno.

Categorías más valoradas por los alumnos en la pregunta N°15

Ser amena
Un buen profesor (1°, 2° y 3° lugar)
Prácticas (2° lugar)
Utilidad (1°, 2° y 3° lugar)
Relación profesión (1°, 2° y 3° lugar)
Estar actualizada

En las siguientes tablas de respuestas múltiples, no se tuvo en cuenta, en el análisis estadístico, el lugar de preferencia que dio cada alumno considerándose del mismo rango todas las respuestas de la pregunta N° 15. De esta manera se comprueba que hubo mucha homogeneidad en las respuestas, en el sentido de que al margen del lugar siguen destacando las categorías mencionadas antes y no hay mucha variación entre febrero y mayo.

VARIABLE febrero15total (primer, segundo y tercer lugar)

Category label	Code	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Ser amena	1	61	8,7	25,8
Un buen profesor	2	166	23,7	70,3
Prácticas	3	111	15,9	47,0
Utilidad	4	167	23,9	70,8
Relación con la asignatura	5	136	19,5	57,6
Actualidad	6	58	8,3	24,6
		-----	-----	-----
	Total responses	699	100,0	296,2

12 missing cases; 236 valid cases

VARIABLE Mayo15total (primer, segundo y tercer lugar)
--

Category label	Code	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Ser amena	1	80	11,5	33,8
Un buen profesor	2	142	20,4	59,9
Prácticas	3	94	13,5	39,7
Utilidad	4	164	23,5	69,2
Relación con la asignatura	5	145	20,8	61,2
Actualidad	6	72	10,3	30,4
		-----	-----	-----
	Total responses	697	100,0	294,1

11 missing cases; 237 valid cases

Otro de los temas que ya se ha mencionado y se plantea constantemente en las respuestas y preguntas relacionadas es el que gira en torno a la idea de cuánto van a aprender los estudiantes o “¿cuánto voy a aprender en esta facultad que me sirva para mi profesión?”. No hay que olvidar que son alumnos altamente motivados por la carrera que estudian ya que Periodismo es una de las licenciaturas que más nota pide (cerca de 7 en las pruebas de acceso a la Universidad) dentro del área de las Ciencias Sociales. Debido a la nota que se exige, la inmensa mayoría de alumnos seleccionaron estos estudios en primera opción. Todo esto hace suponer que tienen un gran interés por aprender de aquello que va a ser su futura profesión.

Si se contemplan los resultados de la pregunta **Nº16** vemos como se parte de un sentimiento negativo en febrero cuando se les pregunta por lo que

contribuirá esa asignatura a su formación. A estos datos hay que sumar el aumento de este sentimiento negativo en mayo, es decir, sus expectativas negativas no sólo se confirman sino que incluso los resultados están por debajo de sus expectativas.

16 Cuando termine el curso, ¿cuánto crees que habrá contribuido a tu formación esta asignatura? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	4,5%	3,7%
Bastante	24,1%	18,4%
Algo	62,0%	60,0%
Nada	9,4%	18,0%
Total n	245	245

F16 x M16 Cuando termine el curso, ¿cuánto crees que habrá contribuido a tu formación esta asignatura? (febrero y mayo)¹⁴

Febrero	Mayo				n
	Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Mucho	36,4%	27,3%	27,3%	9,1%	11
Bastante	5,1%	45,8%	45,8%	3,4%	59
Algo	1,3%	9,9%	69,1%	19,7%	152
Nada	-	-	52,2%	47,8%	23
TOTAL					245

Estos datos ayudan a entender por qué muchas de las variables presentan resultados negativos. Retomando la idea de Weaver (1996, p. 6-7), si los alumnos empiezan a percibir que los temas de sus agendas que más les interesan no reciben

¹⁴ Chi cuadrado = 95,676, 9 gl, $p < .01$ (algunas de las celdas no tienen 5 casos)

una atención apropiada en el programa del profesor comienzan a valorar todo desde un punto de vista negativo o de “desidia”.

Si se observa el cruce de variables N°16 por asignatura se pueden ver resultados significativos.

Tabla de contingencia Asignatura * Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (f)

% de Asignatura		Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (f)				Total
		Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Asignatura	Métodos y técnicas de investigación social	8,0%	12,0%	76,0%	4,0%	100,0%
	Introducción a las Ciencias Jurídicas	2,7%	20,3%	68,2%	8,8%	100,0%
	Teoría y análisis del mensaje periodístico	2,6%	12,8%	61,5%	23,1%	100,0%
	Derecho de la Información	12,1%	63,6%	24,2%		100,0%
Total		4,5%	24,1%	62,0%	9,4%	100,0%

Tabla de contingencia Asignatura * Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (m)

% de Asignatura		Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (m)				Total
		Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Asignatura	Métodos y técnicas de investigación social		3,7%	59,3%	37,0%	100,0%
	Introducción a las Ciencias Jurídicas	4,0%	12,8%	69,1%	14,1%	100,0%
	Teoría y análisis del mensaje periodístico	2,6%	7,7%	53,8%	35,9%	100,0%
	Derecho de la Información	6,1%	66,7%	27,3%		100,0%
Total		3,6%	18,1%	60,1%	18,1%	100,0%

Se aprecia cómo, de nuevo, la asignatura de “Derecho de la Información” es la mejor valorada con diferencia, manteniendo casi todos los porcentajes tanto en febrero como en mayo. Por el contrario, las peor valoradas son “Métodos y Técnicas de Investigación Social” seguidas de “Tª y Análisis del Mensaje

Periodístico” e “Introducción a las Ciencias Jurídicas”. En estos datos resulta llamativo conocer que en mayo los alumnos de la asignatura de “Tª y Análisis del Mensaje Periodístico” consideran que esta asignatura ha contribuido en “algo” (53,8%) o “nada” (35,9%) a su formación. De nuevo hay que plantear si verdaderamente los contenidos de las asignaturas específicas de la carrera lo son verdaderamente o están rodeados de otras cosas que no interesan a los alumnos y que favorecen su desmotivación.

En el caso de la asignatura de 1º, “Introducción a las Ciencias Jurídicas”, en donde intervienen tres profesores distintos, se aprecian diferentes valoraciones sobre la asignatura según sea el docente que la imparta. Esto revela que el profesor parece ser un factor determinante en la percepción que tiene el alumno de la asignatura. En la siguiente tabla, realizada con los datos del mes de mayo, se observa como los alumnos del grupo de “Esmirna” tienen una concepción más positiva de lo que ha contribuido la asignatura a su formación que los otros dos grupos que también cursan esa misma asignatura.

Tabla de contingencia Grupo1º * Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (m)

% de Grupo1º		Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (m)			
		Mucho	Bastante	Algo	Nada
Grupo1º	Alejandría		14,5%	78,2%	7,3%
	Filipos	2,9%	2,9%	68,6%	25,7%
	Esmirna	8,5%	16,9%	61,0%	13,6%
Total		4,0%	12,8%	69,1%	14,1%

Como ha ocurrido en otras ocasiones (véase variable N°12) el grupo de Esmirna tiene una visión más positiva que los otros dos grupos de 1° de periodismo matriculados en la misma asignatura. Esto apunta a que sea el profesor una las principales variables intervinientes en que la transmisión del conocimiento sea la que esperan los alumnos. Que la relevancia (*saliencia*) que ponga el profesor no sólo sobre los contenidos sino sobre las formas de enseñar una asignatura coincidan con las que su audiencia también destaque como tales.

Otro tema que destacó en las agendas de los alumnos fue, una idea que se ha convertido en un estereotipo confirmado en este trabajo, que es, que la asignatura sea “fácil” y, por otro lado, que los contenidos estén actualizados.

17 ¿Consideras esta asignatura fácil? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	1,2%	2,5%
Bastante	15,7%	14,0%
Algo	66,1%	53,7%
Nada	16,9%	29,8%
Total n	242	242

Consideramos que no es de gran información el detenerse más en la variable N° 17 ya que la tabla expuesta ofrece unos resultados bastante contextuales de las respuestas de los alumnos. Mientras que la variable N°18 puede aportar algo más de la figura del profesor y su puesta al día de la asignatura.

18 ¿Están los contenidos actualizados? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	10,4%	12,6%
Bastante	37,4%	48,2%
Algo	43,2%	31,2%
Nada	9,0%	8,1%
Total n	222	222

F18 x M18 ¿Están los contenidos actualizados? (febrero y mayo)

Febrero	Mayo				N
	Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Mucho	43,5%	52,2%	4,3%	-	23
Bastante	20,5%	63,3%	13,3%	2,4%	83
Algo	1,0%	37,5%	49,0%	12,5%	96
Nada	-	30,0%	50,0%	20,0%	20
TOTAL					222

Como peculiaridad, en esta variable se puede apreciar que los alumnos cambian de opinión para hacer una valoración más positiva. Si en febrero el 10,4% pensaba que los contenidos estaban “muy actualizados” y un 37,4%

contestaba “bastante”, en mayo en ambas casillas esos porcentajes aumentan a un 12,6% y un 48,2% respectivamente. Esto no sólo indica un cambio positivo sino que más del 50% de la muestra considera que los contenidos están “mucho” o “bastante” actualizados.

Respecto al solapamiento que los alumnos confesaron que tenían algunas de las asignaturas de la facultad, en la muestra se observa que, en general, más del 75% de los alumnos entrevistados no considera que éste exista.

19 ¿Se parece o solapa la asignatura con otras de años anteriores? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	7,8%	9,9%
Bastante	10,3%	7,0%
Algo	17,7%	14,8%
Nada	64,2%	68,8%
Total n	243	243

Si la variable N°19 se cruza con la variable curso podemos observar como los alumnos de 4° de periodismo consideran en un 23,2% que se solapan “mucho” y en un 15,2% “bastante” frente al 0,7% y al 2% de los de 1°.

Tabla de contingencia Curso * ¿Se parece o solapa la asignatura con otras de años anteriores? (m)

% de Curso		¿Se parece o solapa la asignatura con otras de años anteriores? (m)				Total
		Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Curso 1º		,7%	2,0%	3,4%	93,9%	100,0%
4º		23,2%	15,2%	33,3%	28,3%	100,0%
Total		9,7%	7,3%	15,4%	67,6%	100,0%

Hay que confesar que estos resultados guardan, en lo que a los alumnos de 1º se refiere, cierta lógica ya que el cuestionario se pasó durante el segundo semestre de su primer año de carrera. Por lo tanto no han tenido mucho “bagaje universitario” como para ver si existe solapamiento o no.

En lo que respecta a la participación o comunicación entre el alumno, la clase y el profesor (**nº 20 y nº21**) los estudiantes se sienten muy insatisfechos ya que los porcentajes medios indican que la participación no es nada satisfactoria.

20 ¿Cómo es la participación entre la clase y el profesor en esta asignatura? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Muy satisfactoria	1,7%	0,4%
Satisfactoria	17,8%	14,0%
Suficiente	36,4%	36,9%
Insuficiente	44,1%	48,7%
Total n	236	236

21 ¿Cómo es la participación entre el alumno y el profesor en esta asignatura? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Muy satisfactoria	1,7%	0,8%
Satisfactoria	16,1%	11,9%
Suficiente	38,6%	36,4%
Insuficiente	43,6%	50,8%
Total n	236	236

Estos resultados confirman otros estudios. “A conclusiones similares responde el discurso dominante en los grupos de discusión, que es crítico con el profesorado. Este discurso diseña un profesor caracterizado por la falta de experiencia, planificación, y preparación, sobre todo, de formación didáctica. Desarrolla un tipo de clase “tradicional”, teórica y poco participativa, y, como dicen los alumnos, suelta el rollo y desaparece” (Trinidad Requena, 1997, p. 228).

Si como se ha explicado, una de las principales variables independientes de esta investigación estudia al profesor como medio de comunicación, en la cuestión **Nº22** se pregunta a los universitarios directamente por ello.

22 ¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucha	32,0%	27,0%
Bastante	40,2%	33,2%
Algo	20,9%	26,6%
Nada	7,0%	13,1%
Total n	244	244

F22 x M22 ¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura? (febrero y mayo)¹⁵

Febrero	Mayo				n
	Mucha	Bastante	Algo	Nada	
Mucha	53,8%	30,8%	11,5%	3,8%	78
Bastante	18,4%	40,8%	30,6%	10,2%	98
Algo	7,8%	25,5%	43,1%	23,5%	51
Nada	11,8%	23,5%	23,5%	41,2%	17
TOTAL					244

Como muestran las tablas anteriores entre el 70% y 60% de los estudiantes otorgan mucha o bastante importancia tanto en febrero como en mayo. Estos resultados confirman que, pese a los resultados negativos que se han visto, el profesor ocupa un lugar destacado entre los estudiantes universitarios.

Si se tiene en cuenta que aquellos alumnos que hayan leído más libros sobre la asignatura tienen una perspectiva más amplia y crítica sobre lo que podría incluir o excluir el programa que ofrece el profesor habría que preguntarse si éstos pondrían en duda la figura del docente. En la pregunta N°38 del cuestionario se pidió a los alumnos que contestaran cuántos libros habían leído sobre la asignatura y así comprobar si lo mencionado antes podría ser cierto. La correlación de Spearman establece que en esta muestra no ocurre así. Existe una relación significativa ($p < 0,01$) aunque con un bajo coeficiente (**.294**) de relación entre los

¹⁵ Chi cuadrado = 67,802, 9 gl, $p < .01$ (algunas de las celdas no tienen 5 casos)

alumnos que contestaron en la variable N°38 que habían leído **más de dos libros** sobre la asignatura y la importancia que daban al profesor. Esto indica que la relación entre ambas variables no afirma que a mayor lectura de libros menor valoración del profesor. De hecho, se podría pensar lo contrario ya que la correlación es mayor y positiva entre los alumnos que han leído varios libros que entre los que sólo han leído uno o ninguno (no es significativa, -0.005).

En la siguiente tabla se introduce la variable grupo para ver cómo es la valoración que se hace de cada uno de los profesores.

Tabla de contingencia Grupo * M22Agrup ¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura?

% de Grupo

		M22Agrup ¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura?		
		Mucha	Bastante	Algo o nada
Grupo	Alejandro	63,6%	25,5%	10,9%
	Constantinopla	90,9%	9,1%	
	Damasco	66,7%	33,3%	
	Efeso	55,6%	33,3%	11,1%
	Filipos	51,4%	34,3%	14,3%
	Esmirna	57,6%	30,5%	11,9%
	Fez	36,4%	30,3%	33,3%
Total		59,7%	27,4%	12,9%

GRUPOS Y ASIGNATURAS DE LA MUESTRA

CURSO	ASIGNATURA	NOMBRE DEL GRUPO
1º	Introducción a las Ciencias Jurídicas	Filipos
1º	Introducción a las Ciencias Jurídicas	Esmirna
1º	Introducción a las Ciencias Jurídicas	Alejandro
4º	Métodos y Técnicas de Investigación Social	Efeso
4º	Derecho de la Información	Constantinopla
4º	Tª y Análisis del Mensaje Periodístico	Fez
4º	Tª y Análisis del Mensaje Periodístico	Damasco

En estos resultados se aprecia cómo los alumnos valoran, como es natural, de forma muy distinta a sus profesores. En el grupo de Constantinopla (asignatura “Derecho de la Información”) se confirma que el profesor es valorado por un 90,9% de sus alumnos como una figura muy importante. Dato que resalta muy positivamente al profesor de este grupo como ya se ha repetido antes. Por el contrario, en otros grupos como es el caso de Fez tan sólo un 36,4% de los alumnos da mucho valor al profesor o en Filipos (51,4%).

La última de las variables que se incluye dentro de este epígrafe, dedicado a los principales aspectos de la asignatura, está relacionado con el enfoque que da el profesor a la asignatura (**Nº 26**). Uno de los temas que los alumnos destacaron en sus agendas es que las asignaturas deberían ser amenas e interesantes. Si se contempla el análisis realizado en las siguientes tablas se deduce que muy pocos alumnos (menos del 29,3% en febrero y 21,3% en mayo) perciben las asignaturas como muy o bastante amenas e interesantes.

26 ¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	7,5%	5,0%
Bastante	21,8%	16,3%
Algo	40,6%	30,1%
Nada	30,1%	48,5%
Total n	239	239

F26 x M26 ¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes? (febrero y mayo)

Febrero	Mayo				n
	Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Mucho	22,2%	44,4%	27,8%	5,6%	18
Bastante	13,5%	38,5%	28,8%	19,2%	52
Algo	1,0%	8,2%	42,3%	48,5%	97
Nada	-	4,2%	15,3%	80,6%	72
TOTAL					239

En la tabla de contingencia se contemplan muchos cambios: sólo el 22,2% de los casos que contestaron “mucho” se mantienen (el resto, como ocurre en las otras celdas, pasa a ocupar categorías más negativas), el 38,5% de los que contestaron “bastante” se mantiene, el 42,3% de los que contestaron “algo” y el abrumador 80,6% de “nada” permanece. Aunque en el mes de febrero los alumnos no habían tenido una suficiente toma de contacto como para valorar realmente la asignatura, se confirman sus respuestas en el mes de mayo para esta variable. Esto parece indicar que las expectativas se confirman, pero para afirmar unos resultados negativos.

Como muestran los resultados de esta tabla los alumnos se “aburren” bastante en clase al no considerar ni amenas ni interesantes las clases. Pese a la incursión que han hecho las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, parece que muchas de las clases magistrales no han alterado su sistema pedagógico

aunque los alumnos sean capaces de vivir en un entorno lleno de tecnología y nuevas formas de comunicar.

Quizás el uso de las nuevas tecnologías en clase tenga que ver con lo planteado por Valle (1995, p.7): “Aunque no se debe generalizar una actitud para un colectivo de la amplitud y riquezas de matices como el que constituye el profesorado universitario, desde nuestra experiencia nos atrevemos a decir que la mayoría del profesorado todavía reacciona ante la irrupción de las tecnologías de la información y comunicaciones como si se tratase de una perturbación que, de alguna manera amenazaría su forma de enseñar. Esto hace que la presión externa sobre el tema le haga adoptar posturas tal vez demasiado conservadoras y que se sitúe a la defensiva”.

Si se analizan las respuestas por grupo, es decir profesor por profesor, vemos una gran diferencia de resultados que van de grupos que en un 84,2% (Constantinopla) considera que su profesor hace la asignatura amena e interesante frente a un 3,7% en el grupo de Efeso o un 6,1% en el de Fez que considera lo mismo de su profesor.

Tabla de contingencia Grupo * M26Agrup2 ¿El profeser hace que las clases sean amenas e interesantes?

% de Grupo

		M26Agrup2 ¿El profeser hace que las clases sean amenas e interesantes?			Total
		Mucho o bastante	Algo	Nada	
Grupo	Aleandría	18,2%	50,9%	30,9%	100,0%
	Constantinopla	84,8%	15,2%		100,0%
	Damasco	50,0%	50,0%		100,0%
	Efeso	3,7%	33,3%	63,0%	100,0%
	Filipos	5,7%	20,0%	74,3%	100,0%
	Esmirna	8,6%	25,9%	65,5%	100,0%
	Fez	6,1%	27,3%	66,7%	100,0%
Total		20,6%	30,8%	48,6%	100,0%

2.3.- AGENDA DE PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL PROFESOR

En las siguientes páginas aparecerán los resultados sobre aquellas preguntas del cuestionario que hacían especial alusión al docente. Algunas de ellas pretenden conocer si el profesor es indispensable desde el punto de vista del alumno, si facilita la comprensión de la asignatura, ... Se quiere analizar si, como dice Sánchez de Zavala (1965, p.70), la organización universitaria y la forma de comunicar los “saberes superiores” que tienen los profesores cumplen con las funciones que la sociedad les atribuye. Algunas de estas son las de comunicar, formar, enseñar o como señala Sánchez de Zavala quizás perturbar en el sentido de crear un ruido o interferencia entre el conocimiento (la asignatura) y su audiencia (los alumnos).

En cierto sentido, los profesores tienen independencia para preparar y dar las clases con libertad de cátedra aunque ésta se encuentre con obstáculos como la masificación, excesivo temario para el número de horas de clase o bien los nuevos planes de estudio. Estos inconvenientes, establecidos por las agendas de las políticas educativas (*agenda building*) merman, en parte, la propia libertad del profesor.

Junto a lo mencionado antes Protess *et al.* (1991, p. 250) dirán de los periodistas (en este caso profesor) que: “A pesar de su deseo de ser generadores

independientes de atención temática y de su considerable libertad de criterio a la hora de decidir, la mayoría de los periodistas dedicados a las campañas electorales quedan supeditados a lo que dicen o hacen los candidatos y sus equipos de trabajo, o a lo que otras fuentes internas de la política les suministran”. En esta línea, también los profesores se encuentran supeditados a cumplir con unos planes de estudio y departamentos de cada universidad, además de con los diferentes aspectos propios de la enseñanza en el aula o la falta de medios técnicos.

Si los docentes sólo buscasen cumplir con las exigencias de las políticas educativas habría que preguntarse si éstas tienen en cuenta o conocen las verdaderas necesidades de los estudiantes. En cualquier caso, si los profesores no tienen en cuenta los temas que más preocupan a los alumnos sobre el sistema educativo, están promocionando o contribuyendo a la pasividad de los estudiantes respecto a sus clases. Esto es lo que Weaver, como ya se ha comentado, ha denominado en llamar “desidia” entre la relación medio y audiencia.

La mayor parte de las preguntas del cuestionario relacionadas directamente con el profesor comienzan a partir de la número **Nº23** (¿Te ayuda a entender el profesor la asignatura?). Con este interrogante se pretende valorar si los profesores cumplen con su función de ayudar a comprender o simplificar las asignaturas.

23 ¿Te ayuda a entender el profesor la asignatura? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	17,9%	13,3%
Bastante	35,8%	25,0%
Algo	36,3%	35,0%
Nada	10,0%	26,7%
Total n	240	240

Estos porcentajes generales¹⁶ muestran que los alumnos no sienten que los profesores les simplifiquen o ayuden a entender mejor las asignaturas. A juzgar por los resultados anteriores más del 50% de los alumnos confirma que el profesor no cumple con la función de servir de ayuda en la asignatura. Esto pone en evidencia que la pedagogía de los profesores deja mucho que desear, aunque como señala (Rivarossa y Perales, 1998; Perales, 1998) el propio sistema lo fomenta ya que en el ingreso a los cuerpos de profesorado universitario se pide o garantiza formación disciplinar pero no psicopedagógica, ésta última se le presupone. Con ello la Universidad es portadora de una gran contradicción: “profesar simultáneamente el rigor en la investigación y la espontaneidad en la docencia”.

En la siguiente tabla, realizada con los datos de mayo, se puede observar, y de forma coincidente, cómo siempre hay grupos que “coinciden” en valorar más positiva o negativamente. Digo “coinciden” entrecorillado porque no es ninguna coincidencia, se ha visto cómo en muchas variables, y esta es una de ellas, existen

¹⁶ Ver tabla de contingencia en el apéndice B.

factores que intervienen significativamente en la forma de percibir de los alumnos. O mejor dicho, cuando aquellos temas de las agendas de los alumnos encuentran lugar en el desarrollo de las asignaturas o entre sus docentes ello conlleva una valoración positiva. Como vemos en la tabla, el profesor del grupo de Constantinopla resalta positivamente una vez más.

Tabla de contingencia Grupo * ¿Te ayuda a entender el profesor la asignatura? (m)

% de Grupo		¿Te ayuda a entender el profesor la asignatura? (m)				Total
		Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Grupo	Alejandro	12,7%	30,9%	41,8%	14,5%	100,0%
	Constantinopla	60,6%	33,3%	6,1%		100,0%
	Damasco		33,3%	66,7%		100,0%
	Efeso		11,1%	33,3%	55,6%	100,0%
	Filipos	2,9%	20,0%	42,9%	34,3%	100,0%
	Esmirna	5,1%	30,5%	39,0%	25,4%	100,0%
	Fez	3,0%	9,1%	27,3%	60,6%	100,0%
Total		12,9%	24,6%	34,3%	28,2%	100,0%

Si a esta variable se la cruza con la N°38 (número de libros leídos en la asignatura) se contempla que la correlación entre ambas variables es pequeña y no significativa. Entre los alumnos que se han leído más de dos libros sobre la temática de la asignatura la correlación es de .156 y entre los que se han leído uno o ningún libro de -.024. Esto indica que no existe una fuerte relación entre los alumnos que han leído más sobre el tema; y, por tanto, cuentan con medios de información distintos al profesor que les podrían ayudar a emitir un juicio de opinión distinto al que el docente marca.

Para conocer si los profesores promocionaban la lectura de otros libros o manuales, además que la mera exposición o toma de apuntes en clase, se introdujo en el cuestionario la pregunta N°24. Los resultados reflejan que el 61,8% de los profesores no utiliza más material didáctico que los apuntes, esto le convierte en el único canal o medio de transmisión de conocimiento. Tanto si los objetivos del profesor para la asignatura coinciden como si no con las expectativas que tenga el alumno sobre la asignatura, está claro que la principal visión que va recibir el alumno es la que le ofrezca su profesor.

24 ¿Qué pauta utiliza el profesor para dar clase? (mayo)

	<i>Mayo</i>
Apuntes	61,8%
Diversos libros	24,9%
Unico manual	9,4%
Otros	3,9%
Total n	233

La pregunta **N°25** es fundamental en esta investigación, se quiere conocer si los alumnos, pese al sentimiento de “desidia” que tienen, consideran imprescindible al profesor.

25 ¿Te parece imprescindible la figura del profesor en esta asignatura?

(febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	31,8%	21,6%
Bastante	33,1%	33,1%
Algo	22,4%	26,5%
Nada	12,7%	18,8 %
Total n	245	245

F25 x M25 ¿Te parece imprescindible la figura del profesor en esta asignatura?

(febrero y mayo)¹⁷

Febrero	Mayo				n=F
	Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Mucho	39,7%	37,2%	12,8%	10,3%	78
Bastante	18,5%	46,9%	28,4%	6,2%	81
Algo	7,3%	23,6%	41,8%	27,3%	55
Nada	9,7%	3,2%	29,0%	58,1%	31
n = M	53	81	65	46	245

Tal y como reflejan los datos anteriores, los alumnos que contestaron en mayo ven al profesor en un 54,7% (“mucho” + “bastante”) como un elemento imprescindible en la asignatura. Si se observa en la siguiente tabla, en la que interviene el grupo, se aprecian grandes diferencias. En el caso de los tres grupos de 1º de periodismo (Alejandría 52,7%, Esmirna 53,4% y Filipos 54,3%) los alumnos coinciden en el grado de importancia que otorgan a los profesores.

Tabla de contingencia Grupo * M25 Agrup ¿Te parece imprescindible la figura del profesor en esta asignatura?

% de Grupo

		M25 Agrup ¿Te parece imprescindible la figura del profesor en esta asignatura?		Total
		Mucho o Bastante	Algo o nada	
Grupo	Aleandría	52,7%	47,3%	100,0%
	Constantinopla	97,0%	3,0%	100,0%
	Damasco	66,7%	33,3%	100,0%
	Efeso	51,9%	48,1%	100,0%
	Filipos	54,3%	45,7%	100,0%
	Esmirna	53,4%	46,6%	100,0%
	Fez	18,2%	81,8%	100,0%
Total		54,7%	45,3%	100,0%

Si se tiene en cuenta que la correlación que existe entre esta variable y la N°22 (importancia que tiene el profesor con respecto a la asignatura) es de .613 para un nivel de significación < 0.01 se confirma que existe una relación entre esa variable y la de ver al profesor como figura imprescindible (M25 Agrup). Esta alta correlación confirma que existe coherencia entre las respuestas de los alumnos.

Uno de los aspectos valorados más negativamente ha sido el de la participación en clase o la comunicación entre alumno y profesor. Los estudiantes consideran que los profesores no estimulan o fomentan su participación en clase. Como se ha resaltado antes, el docente da una clase teórica y poco participativa, soltando el rollo y desapareciendo. Otras investigaciones (Trinidad Requena,

¹⁷ Chi cuadrado = 82,426, 9 gl, $p < .01$ (algunas de las celdas no tienen 5 casos)

1997, p. 229) han comprobado una escasa o nula autonomía dada a los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. “Se obliga a todos los alumnos a hacer las mismas lecturas, trabajos, exámenes ... sin permitir la más mínima iniciativa a tolerar otra visión distinta de la suya”. En la siguiente tabla se puede comprobar como los alumnos, tanto en febrero como en mayo, consideraban que el profesor no fomentaba su participación en clase.

27 ¿Estimula el profesor la participación en clase de los alumnos? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	5,0%	1,3%
Bastante	16,7%	13,8 %
Algo	33,5%	35,1%
Nada	44,8%	49,8%
Total n	239	239

F27 x M27 ¿Estimula el profesor la participación en clase de los alumnos? (febrero y mayo)

Febrero	Mayo				n=F
	Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Mucho	-	50,0%	41,7%	8,3%	12
Bastante	5,0%	37,5%	47,5%	10,0%	40
Algo	-	13,8%	42,5%	43,8%	80
Nada	0,9%	0,9%	24,3%	73,8%	107
N = M	3	33	84	119	239

Como se observa en la diagonal de la tabla de contingencia todos las categorías han cambiado mucho en mayo con respecto a las expectativas que los

alumnos tenían en febrero. Sólo el 37,5% de los alumnos que contestaron en febrero “bastante” y el 42,5% de los que contestaron “nada” se mantiene mientras que el 73,8% se afirman en “nada”. Esto demuestra que las expectativas que tenían los alumnos se confirman; por curso estos porcentajes son del 12,2% (“mucho”+ “bastante”) para 1° curso y 19,2% (“mucho”+ “bastante”) para 4° curso. Por otro lado y como reflejan las correlaciones de la siguiente tabla, existe una relación significativa y alta entre las variables vinculadas a la participación en clase (N°20, N°21 y N°27).

Correlaciones

			¿Cómo es la participación entre la clase y el profesor en esta asignat? (m)	¿Cómo es la participación entre el alumno y el profesor en esta asigna? (m)	¿Estimula el profesor la participación en clase de los alumnos? (m)
Rho de Spearman	¿Cómo es la participación entre la clase y el profesor en esta asignat? (m)	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 , 248	,784** ,000 247	,660** ,000 247
	¿Cómo es la participación entre el alumno y el profesor en esta asigna? (m)	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,784** ,000 247	1,000 , 247	,556** ,000 246
	¿Estimula el profesor la participación en clase de los alumnos? (m)	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,660** ,000 247	,556** ,000 246	1,000 , 247

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Algunos de los elementos que hemos considerado que pueden afectar a la forma que tiene de dar clase el docente son los relacionados con la masificación (n°28) y la falta de medios técnicos o insuficientes para todos los alumnos

matriculados en la facultad (**n°30**). Las respuestas que ofrecen los alumnos (ver tablas de contingencia en Apéndice B) muestran que son conscientes de los inconvenientes con los que cuenta el propio sistema educativo, afectando así a la forma que tiene el profesor de dar clase.

28 ¿Afecta la masificación a la forma que tiene el profesor de dar la asignatura? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	28,3%	20,6%
Bastante	33,6%	30,0%
Algo	23,9%	22,7%
Nada	14,2%	26,7%
Total n	247	247

30 ¿Se mejoraría el aprendizaje de la asignatura si se emplearan más los medios técnicos con los que cuenta esta facultad? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	52,2%	38,4%
Bastante	20,0%	27,8%
Algo	14,7%	22,4%
Nada	13,1%	11,4%
Total n	245	245

Abundando en la idea de masificación, pese a que los alumnos son conscientes de ello, se podría decir, viendo los resultados de muchas de las variables anteriores, que reivindican su derecho a no ser tratados como masa.

Considerar a un conjunto de individuos como masa en vez de público implica según Mills (1973, p.283) que: “1) es mucho menor el número de personas que expresa una opinión que el de aquellas que la reciben, pues la comunidad de públicos se convierte en una colección abstracta de individuos que reciben impresiones proyectadas por los medios de comunicación de masas; 2) las comunicaciones que prevalecen están organizadas de tal modo que es difícil o imposible que el individuo pueda replicar enseguida o con eficacia; 3) la realización de la opinión en la acción está gobernada por autoridades que organizan y controlan los cauces de dicha acción; 4) la masa no es independiente de las instituciones; al contrario, los agentes de la autoridad penetran en esta masa, suprimiendo toda autonomía en la formación de opiniones por medio de la discusión”.

Para finalizar este apartado, se incluyó la pregunta **Nº29** para saber si los alumnos valoraban positivamente que los docentes no fueran sólo académicos sino profesionales en activo de las asignaturas con las que se les relacionaba. De ser así, se supuso que el contacto directo con la profesión aportaría un enfoque mucho más actual y real. Los resultados fueron que más del 75% de la muestra, tanto en febrero como en mayo, contestó que este requisito era muy o bastante importante para ellos.

29 ¿Es importante que el profesor sea un profesional en activo? (febrero y mayo)

	<i>Febrero</i>	<i>Mayo</i>
Mucho	49,2%	43,9%
Bastante	37,0%	36,6%
Algo	10,6%	17,1%
Nada	3,3%	2,4%
Total n	246	246

CAPÍTULO 3: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

3.1.- INTRODUCCIÓN

En este último capítulo se expondrán las principales conclusiones a las que se ha llegado con este trabajo que estudia al profesor o docente como medio de comunicación desde la perspectiva de la teoría de la *Agenda-setting*. Antes de continuar y dar paso a las conclusiones a las que hemos llegado, fruto del trabajo de campo, me gustaría mencionar lo que ha sido la I Parte de esta investigación.

Como se comentó en la introducción de la tesis, la I Parte está dedicada a una exposición breve y sencilla de la Teoría de la *Agenda-setting* y la II Parte al estudio de la función *agenda-setting* de los profesores. Esta primera parte supone una recopilación en castellano, - y vuelvo a repetir breve y sencilla -, de las diferentes investigaciones que se han realizado a lo largo de las recientes décadas sobre la teoría. Representa una puesta al día, al mismo tiempo que un pequeño manual, monográfico y básico, de una de las teorías de los medios de comunicación social basadas en la experimentación.

3.2.- CONCLUSIONES

En esta investigación, enfocada en conocer las agendas de los alumnos sobre sus asignaturas y la influencia que ejerce el profesor como medio de comunicación, no se ha pretendido realizar un estudio general sobre la universidad española o sistema de educación superior. Este trabajo pretende ser un diseño experimental que tiene como finalidad extrapolar el uso de la *agenda-setting* al ámbito de la docencia.

Consideramos que otros estudios pedagógicos, con otras metodologías, ya se encargan de conocer los “puntos fuertes y débiles” de las universidades. Tanto es así, que hemos encontrado e incluido en el Apéndice C los “puntos fuertes y puntos débiles” que la propia facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense recogió durante el curso 1998/99 en su página web (<http://www.ucm.es/info/ccinf/conclusiones.htm>). En estos puntos se presenta un informe de autoevaluación de la facultad con los aspectos positivos y negativos.

Esta tesis no busca ser un estudio de autoevaluación del sistema educativo o de un centro de formación: es un estudio de la influencia del profesor desde una perspectiva de los medios de comunicación. Si la *agenda-setting* mantiene que son los medios quienes influyen en la audiencia, en el ámbito de la docencia es

razonable pensar que son los profesores quienes influyen en los alumnos en lo que a sus expectativas sobre los programas o asignaturas se refiere.

La definición de los temas que más interesan a los alumnos sobre sus asignaturas marca, desde nuestro punto de vista, diferencias relevantes para saber cuáles son los puntos de unión entre lo que los profesores les ofrecen y ellos esperan. Esto es lo que McCombs y Shaw hicieron en su primer estudio de *agenda-setting* (1972): no midieron temas generales relacionados con política o candidatos, sino que primero definieron LOS TEMAS que la audiencia consideró importantes y luego buscaron si existía relación entre lo que la audiencia opinaba de esos temas y lo que los medios decían.

El párrafo anterior da pie a la exposición de las siguientes conclusiones, correspondidas con las hipótesis planteadas en el Capítulo 1 de la II Parte de la tesis.

3.2.1.- PRIMERA HIPÓTESIS

Esta hipótesis incluía dos apartados o subhipótesis: a) conocer la agenda de los alumnos sobre las asignaturas o aquellos temas que ellos consideran los más destacados y su b) grado de satisfacción.

Una vez realizado el trabajo de campo, se puede decir que los temas que más interesan a los alumnos que han formado la muestra son de dos tipos. **En primer lugar están aquellos temas considerados como lo mejor o más importante de las asignaturas: el profesor, relación con la carrera, poder aprender, actualización de contenidos, poder participar en clase, contenidos en contacto con la realidad, que sea útil, fácil y amena.**

En segundo lugar, los alumnos destacaron como lo peor de sus asignaturas: mucha materia, falta de tiempo, asignatura cuatrimestral, pocas prácticas, masificación, mucha teoría, falta de medios técnicos, abstracción de contenidos, poca relación con la carrera, el profesor, difícil de aprobar, negatividad y solapamiento.

Los temas citados como lo mejor y peor que afectan a la asignatura, según el punto de vista de los alumnos (audiencia), fueron desglosados entre las distintas preguntas del cuestionario. De este modo, ahora podemos exponer en las siguientes líneas las tendencias generales (expuestas de forma más particular por grupo, curso y asignatura en el Capítulo 2 de “Resultados”) del grado de satisfacción que encontraron los alumnos desde que comenzaron las clases (febrero) hasta que finalizaron (mayo).

Sobre el grado de experimentalidad de las asignaturas, los alumnos las clasifican como teóricas en más de un 82 % aunque sólo un 24 % considera que debe serlo. Esto supone un primer enfrentamiento entre lo que ellos

consideran y lo que la asignatura verdaderamente es ya que la correlación entre ambas variables es de .102. Esta alta tendencia teórica salpicará negativamente el grado de satisfacción general y muestra, abrumadoramente, cómo este tema o aspecto de la agenda no se corresponde con lo mejor. Estos porcentajes reflejan que más de dos tercios de los universitarios no están de acuerdo con que las asignaturas estudiadas sean teóricas.

En lo que respecta a que las asignaturas sean cuatrimestrales, y a diferencia de lo que expresan los temas de las agendas, los alumnos no ven esta variable como un factor negativo puesto que **un 50 % está a favor de que sean cuatrimestrales frente a un 27,5 % que considera que deberían ser anuales.**

Sobre la relación entre la enseñanza que ofrece el profesor y la futura profesión de periodista, los resultados son reveladores, más del 75 % de los alumnos considera que guarda “algo” o “nada” de relación. Muy pocos alumnos creen que lo que les enseñan tiene “mucho” o “bastante” relación con lo que van a necesitar en su futura profesión. De forma particular, se observan diferencias significativas entre los cursos de 1º y 4º, siendo más negativas las respuestas de los estudiantes de 1º que los 4º. Esto podría deberse al propio carácter teórico y específico del mundo del Derecho de la asignatura de 1º (“Introducción a las Ciencias Jurídicas”) aunque como se ha visto con otra asignatura de 4º, “Derecho de la Información”, los resultados no siguen esa línea negativa sino una mucho más positiva.

El interés que tienen los alumnos por aprender también figuró como uno de los temas de sus agendas, marcando diferencias entre los conocimientos que son interesantes al margen de la asignatura y los que verdaderamente son importantes. **Más del 55 % de la muestra considera que, al margen de que esté relacionada o no con la carrera, las asignaturas son “muy interesantes” o “interesantes”. Por el contrario, cuando se les pregunta si es relevante aprender de la asignatura, los que contestan “mucho” o “bastante” disminuyen a un 40 %.**

Este último dato indica que más de la mitad de los alumnos no considera relevante el tipo de formación que recibe en la facultad. Esto hace que nos cuestionemos, si quienes deciden los temas o agendas de las asignaturas conocen las necesidades de los alumnos. En términos de la *agenda-setting*, Weaver (1996) sostiene que aunque los políticos suelen tener mayor control sobre los temas que ocupan una campaña electoral, “la cuestión central es si esa “agenda” es fundamentalmente el producto conjunto de periodistas y políticos ... con escasa aportación real de propuestas del público. Entonces es muy probable que se produzca una creciente alienación y pesimismo de los votantes”.

Abundando en el tema de aprender sobre las materias, cuando a los universitarios se les preguntó, según su opinión, qué debería tener una asignatura para que se pudiera aprender de ella contestaron por orden de preferencia: **debe**

ser útil, tener un buen profesor, estar relacionada con la profesión y tener prácticas. Para conocer el grado de satisfacción sobre estas características se les preguntó a lo largo del cuestionario sobre cada una de ellas en particular, predominando un tipo de respuesta negativa. Estos resultados parecen indicar que los temas de las agendas de los alumnos, considerados como los más importantes para ellos, no se corresponden con lo que perciben del sistema educativo.

Un pequeño porcentaje cercano a un 25 % de la muestra considera que cuando termine el curso habrá aprendido “mucho” o “bastante” de una asignatura aunque reconocen, en más de un 60 %, que los contenidos sí están actualizados. Sobre la participación en clase, menos del 13 % de los estudiantes considera que es “muy satisfactoria” o “satisfactoria”.

Resulta interesante comprobar que, pese a lo negativo de algunos resultados, más del 60 % de los alumnos otorga “mucho” o “bastante” importancia a la figura del profesor. Esto podría estar relacionado con la idea de simplificación de la realidad que tienen los medios de comunicación, en este caso los docentes. Son ellos los que se encargan de la construcción de la percepción de las materias, ellos deciden lo que es relevante de lo que no, lo que merece la pena explicar y el enfoque que hay que dar.

Aunque, como hemos señalado, los alumnos consideran que el profesor es fundamental en la transmisión del conocimiento, **más de un 70 % opina que las**

clases son “algo” o “nada” amenas e interesantes. Éstos y otros aspectos referentes al profesor pasaremos a comentarlos en el siguiente epígrafe.

3.2.2.- SEGUNDA HIPÓTESIS

En esta hipótesis se incluían dos subhipótesis: a) Confirmar si existe una tendencia negativa en la percepción que tienen los alumnos sobre las asignaturas y b) conocer si la participación del profesor influye o acentúa esa tendencia, conexas o no con la agenda de los universitarios.

Antes de proseguir, me gustaría recordar, como se ha citado en anteriores capítulos, que en el mundo de las Ciencias Sociales no podemos atribuir a una sola variable los resultados de algunos aspectos del mundo cotidiano o de la misma sociedad. Aunque en esta investigación hemos partido de la idea del profesor como variable independiente, consideramos que los factores intervinientes en los cambios de actitud pueden ser varios. Consideramos que, además de la figura del docente, existen un cúmulo de circunstancias explicativas del proceso de comunicación que se escapan del propio estudio.

A ello hay que añadir que el tipo de estudio panel, en donde el tiempo juega un papel destacado, se ve envuelto por los propios factores de maduración de las respuestas de los encuestados. La introducción del término maduración, tal y como lo definen Campbell y Stanley (1978, p. 21), abarca todos aquellos

procesos biológicos o psicológicos que varían de manera sistemática con el correr del tiempo e independientemente de determinados acontecimientos externos. Es decir, puede que se produzcan hechos atribuibles a la variable estudiada que en realidad son consecuencia directa de momentos estacionales o psicológicos. Por ejemplo: el optimismo con el que se contempla una asignatura puede variar con el tiempo y la ansiedad aumentar con la proximidad de los exámenes (Crook, 1937; Windle, 1954).

También quisiera añadir en este apartado que aunque sea razonable pensar que el profesor es una de las principales variables intervinientes en la percepción que tienen los alumnos sobre las asignaturas, se encuentra limitado por muchos factores. Como ya se ha citado, algunos de ellos, al margen de los propios personales, residen en el tipo de políticas educativas que vienen determinadas por la *agenda-building*. En el caso de la comunicación política: “A pesar de su deseo de ser generadores independientes de atención temática y de su considerable libertad de criterio a la hora de decidir, la mayoría de los periodistas dedicados a las campañas electorales quedan supeditados a lo que dicen o hacen los candidatos y sus equipos de trabajo, o a lo que otras fuentes internas de la política les suministran” (Protess *et al*, 1991, p.250).

Este tipo de agenda, que viene determinada desde los altos cargos del Gobierno, marca qué elementos son los que deben regir el sistema educativo. Entre ellos destacan algunos aspectos que afectan medularmente a la forma de

actuar del profesor. Entre ellos está el alto índice o ratio de alumnos por docente, la precariedad de los fondos bibliográficos y bibliotecas o la falta de recursos técnicos.

Pese a lo escrito en el párrafo anterior, no se puede dejar de hacer alusión a la amplia independencia que supone la **libertad de cátedra**, que convierte al profesor “en el protagonista indiscutido a la hora de decidir la forma en que imparte sus conocimientos” (Valle, 1995, p. 2). Una falta de coordinación en la preparación de los temas y programas de las asignaturas se ha traducido, como señala Dader (1991, p.147) en una “diáspora de subdisciplinas”. Este autor señala que es corriente la sensación, entre muchos estudiantes españoles de Ciencias de la Información, de haber estudiado asignaturas con mismos títulos que otros compañeros que no tenían nada que ver. Y todo ello, en función del programa que hubiera tenido la suerte o desgracia particular de afrontar su profesor respectivo.

Pasando al aspecto práctico de la tesis, hay que mencionar que ya en las conclusiones antes expuestas se observa una tendencia negativa o porcentajes pequeños en aquellas categorías de las variables que hacen alusión a los aspectos más positivos de las preguntas del cuestionario. Abundando en las respuestas que

ofrecen los alumnos sobre la intervención del profesor, se puede apreciar que, en el primer pase del panel (febrero), sólo la mitad de ellos considera que el profesor les ayuda “mucho” o “bastante” a entender la asignatura. Y después de haber pasado un semestre asistiendo a clase (mayo) el porcentaje disminuye a menos a un 33 %.

Los resultados anteriores y especialmente los de mayo, cuando el universitario ha tenido un contacto directo con el profesor, reflejan que hay una percepción negativa sobre una de las principales funciones que debe cumplir el enseñante, la de facilitar la comprensión de la asignatura. Esto es, la expectativa inicial que tienen de los alumnos en esta variable no sólo se confirma sino que éstos valoran de forma aún más negativa la segunda vez que se les pregunta por esta cuestión. Si estos datos, en vez de ser generales, se analizan por grupos se contemplan diferencias significativas.

El profesor que enseña en el grupo de Constantinopla es altamente valorado por sus alumnos ya que el 95 % opina que le ayuda “mucho” o “bastante” a entender la asignatura. Por el contrario, en el lado opuesto, se encuentran los docentes de los grupos de Fez y Efeso con un porcentaje inferior al 12 %. Estos resultados, unidos a datos ya expuestos, indican que no todos los profesores, como es natural, son valorados de la misma manera. Y se detecta que el factor “ayuda” que pueda ofrecer el profesor se consolida como un factor clave,

que repercutirá en distintas percepciones que tenga el alumno del profesor y de la asignatura que enseña.

En general, se puede decir que los usuarios del sistema educativo (los alumnos) consideran que sus profesores no les facilitan la comprensión de las asignaturas y no consideran sus clases resulten, pedagógicamente hablando, “amenas”.

En este sentido, McQuail (1970) señala que parte de la transmisión del conocimiento se ve obstaculizado por el poco uso de las tecnologías de la información. El autor considera que para llegar a conocer más de todas las disciplinas del saber, las instituciones más abiertas son la política y la enseñanza. Y dirá de esta última que: “Encontramos un conjunto de circunstancias que, a primera vista, parecen favorables al uso de los medios de comunicación de masas, o bien de las tecnologías de éstos, para alcanzar los objetivos establecidos, pero en la práctica se han utilizado poco. Las grandes instituciones educativas se han opuesto tanto a los cambios en profundidad de los procedimientos tradicionales como a adaptar el contenido para aprovechar los nuevos sistemas de transmitir información al gran público” (McQuail, 1970).

A la hora de contestar si el profesor es un elemento imprescindible los alumnos contestan, en más de la mitad de los casos, que sí aunque se observan, en la tabla de contingencia entre las respuestas del primer momento (febrero) y el segundo (mayo), cambios significativos.

El hecho de que se considere positivamente al profesor, como figura indispensable, pese a la percepción negativa que tienen los estudiantes podría estar relacionado con la función constructora y simplificadora que ocupa en el proceso educativo. El profesor tiene un gran poder y control sobre los estudiantes ya que conoce lo que los universitarios aún no han aprendido y controla la comunicación a través de la cual se da ese aprendizaje. En esta línea, figuran dos tipos de educación (Edwards, 1990): 1) **la transmisión**: proceso en el que el enseñante simplifica los contenidos pasando un cuerpo de conocimientos ya elaborados a los alumnos y 2) **la facilitación**: proceso en el que el profesor enseña a los alumnos cómo conseguir, por ellos mismos, el conocimiento a través de experiencias propias.

A este respecto, y teniendo en cuenta la incursión de las nuevas tecnologías en la sociedad de la comunicación muchos pedagogos manifiestan que la lección magistral será sustituida por el trabajo autónomo de los alumnos. El papel de los estudiantes será mucho más activo y el profesor dejará de ser un mero transmisor de conocimientos, para asumir una faceta más directiva y orientadora, destinada a facilitar el aprendizaje.

Sobre la relación con el docente y el diálogo en el aula, la comunicación representa para los alumnos un aspecto o tema fundamental en su agenda. **Según arrojan los resultados, los profesores no se comunican con su audiencia, no**

facilitan la participación de los universitarios en sus clases. Este factor genera un alto sentimiento negativo, menos del 15 % considera que el docente estimula “mucho” o “bastante” la participación. Esto induce a pensar que el 85 % restante considera que existe incomunicación con sus profesores.

Quizás muchos de quienes lean estos párrafos encaminen su respuesta hacia la masificación como causa de incomunicación. **Se consideró necesario incluir una pregunta en el cuestionario relacionada con la masificación, si los alumnos eran conscientes de este problema en la forma que tenía el profesor de dar la asignatura. Más de la mitad de ellos contestaron que sí eran conscientes y que esto afectaba “mucho” o “bastante” a la relación alumno – profesor en el aula.**

Otro factor reivindicado en la agenda de los alumnos era que los profesores debían emplear más los medios técnicos con los que cuenta la facultad. Más del 65 % afirma que se mejorarían “mucho” o “bastante” el aprendizaje si esto fuera así.

En el último de los elementos recogidos sobre la figura del docente está la importancia que otorgan los alumnos a que su profesor, además de docente, esté en contacto directo, o sea un profesional en activo, de la asignatura que enseña. Los universitarios respondieron, en más de un 80 %, que esto es “muy” o “bastante” importante, reflejando con ello que ésta es una forma de adaptar los contenidos con la realidad de la profesión.

3.2.3.- TERCERA HIPÓTESIS

Esta hipótesis defendía que la aplicación de la Teoría de la *Agenda-setting* y su metodología podría ser un método adecuada para ofrecer un control de calidad de la enseñanza por parte del usuario (los alumnos).

Como ya se ha comentado en este capítulo, el hecho de preguntar de forma abierta a los alumnos, por sus intereses o problemas más destacados sobre las asignaturas, cambia totalmente el enfoque del cuestionario. Se trata de poner en el punto de mira de la Teoría de la *Agenda-Setting* al sistema universitario. Se trata de saber cuáles son aquellos temas que preocupan a los alumnos y conocer si se encuentran satisfechos con lo que reciben en las aulas.

En la mayor parte de las tablas de contingencia mostradas, tanto en el capítulo de resultados como en las que figuran en el Apéndice B, se observa que la dirección en la que se mueven los datos en la diagonal es hacia la derecha. Esto indica un aumento de las respuestas negativas en el segundo pase del cuestionario, durante el mes de mayo.

Esta tendencia podría traducirse como que las expectativas que tienen los alumnos sobre las asignaturas no se corresponden con lo que el profesor les enseña. Esto es, cuando los porcentajes de la diagonal de las tablas de contingencia no se aproximan al 100 % indican que hay cambios, que en vez de ir

hacia a mejor (cosa que supondría un aumento de las celdas de la izquierda de la diagonal), van a peor (aumentando los porcentajes de las celdas que están a la derecha de la diagonal).

Aunque en realidad no se ha realizado un estudio de la agenda de los profesores, con los datos obtenidos podríamos afirmar que existen indicios que apuntan a la desconexión entre las agendas de los profesores y la de los alumnos.

Los temas destacados en las agendas de los alumnos como PMI (Problema Más Importante) no sólo no han figurado como cruciales en los temas o agenda que los profesores les han ofrecido sino que, en la medida en que el docente ha desarrollado los contenidos de los programas, su percepción sobre éstos ha empeorado.

Para finalizar este apartado, decir que: “La calidad de un programa de enseñanza no está en función exclusivamente del contenido de sus programas sino que depende, más si cabe, de las personas que participan en el mismo, esto es, de los profesores y de los alumnos” (Delgado E. D. y Cordón, J. A., 1990, p.691).

3.3.- DISCUSIÓN

Después de lo comentado, en este apartado me ceñiré a exponer algunos puntos que podrían servir para la discusión. Como se ha observado en los resultados de esta tesis, existe una desconexión entre las agendas de los universitarios y aquello que los profesores les ofrecen.

El bajo índice de satisfacción que contemplan los alumnos, al igual que una tendencia negativa hacia la valoración del sistema educativo en el que se encuentran, hacen pensar que nos encontramos en un momento de crisis.

Los estudiantes consideran que los profesores son poco didácticos, pese a que las nuevas tecnologías de la información podrían mejorar las clases magistrales, desarrollan los programas de las asignaturas de forma tradicional y no fomentan la participación. Es cierto, que a estos elementos, habría que sumar o contrastar la opinión de los docentes al respecto, que según otros estudios (Trinidad, 1997) también se encuentran insatisfechos con el sistema por: la masificación, la preparación que tienen los alumnos, la falta de tiempo para dedicar a la investigación, los planes de estudios, la organización de los departamentos, ...

Las conclusiones a las que se llegan, después de estudiar los datos expuestos, parecen apuntar hacia una ruptura entre lo que los alumnos, como usuarios o consumidores, demandan de la universidad y lo que ésta les ofrece. Es

decir, **se ha perdido la idea de que cualquier tipo de proyecto educativo tiene que girar en torno al sujeto humano de la educación y a la idea de aquello para qué se le va a educar** (Zubiri, 1926). En este sentido, los alumnos no están a favor del estudio de muchas asignaturas que, según ellos, no tienen nada que ver o aportar a sus necesidades como futuros profesionales, quitando protagonismo, o incluso haciendo el vacío, a aquellas otras que sí son fundamentales para ellos. Habría que cuestionarse quiénes elaboran los planes de estudio y si tienen en cuenta la opinión de los alumnos o exalumnos que han cursado las licenciaturas, ingenierías o diplomaturas, aportando ideas de mejora.

Si no se conocen y escuchan detenidamente las necesidades, virtudes y carencias (agendas) que demandan los universitarios, es imposible elaborar un plan de estudios que funcione. Según afirma el *“Informe Bricall sobre la Universidad 2000”* (2000, p. 4): “Es la propia sociedad la que demanda directamente dichos servicios y el objetivo de las universidades y, en general, de las instituciones de enseñanza superior ha de consistir en proveerlos de la forma más adecuada ...”.

Dicho informe también resalta la existencia de numerosas anomalías que aquejan la enseñanza y que, responden en su mayoría “a la ausencia de una adecuada correspondencia entre la programación curricular y las nuevas exigencias que impone la sociedad y que expresan los propios estudiantes”. Abundando en esta idea, el trabajo de investigación expuesto ha definido la

agenda de los universitarios sobre aquellos aspectos de las asignaturas o programación curricular que más les preocupan. En ella se observan las tendencias de los alumnos, aquello sobre lo que están a favor y aquello que, según su opinión, necesita un cambio, además de introducir nuevos aspectos o necesidades.

La profesionalización de los estudios es una de las demandas, no sólo de los alumnos sino de las empresas. “Es preciso, además, que, tras un riguroso estudio, se pongan en marcha nuevas titulaciones, e incluir, tanto en las carreras existentes como en las nuevas, asignaturas cuya orientación camine en la senda de la profesionalización” (Escámez, 1996, p. 3). En esta línea, la universidad, además de fomentar la ciencia y ser heredera de la teoría, tiene que combinarla, de forma proporcional, con la práctica para ser eficaz y cumplir con los roles asignados por la sociedad.

Es necesario que el sistema universitario cuente con unas bases mínimas de calidad. La educación, en general, no puede ser un punto más en la agenda de los políticos; es y debe ser, como señala Villapalos (1996, p. 3), una cuestión de Estado y no del Estado. La educación superior tiene que ofrecer calidad en sus servicios y hacer públicos los sondeos sobre lo que opinan sus usuarios y el grado de satisfacción con el que cuentan.

Como es sabido, en todas las universidades se pasan, internamente, cuestionarios a alumnos y docentes para valorar servicios en las facultades, planes

de estudios, profesores ... pero sus resultados no son públicos o conocidos. Salvo algunas excepciones, tan solo llegan de forma particular al profesor y, en muchos casos, no se toman medidas para mejorar lo que no funciona.

Otras universidades, como son las norteamericanas, no sólo exponen en anuarios públicos la valoración de los centros y profesores, sino que depositan uno de esos anuarios en la biblioteca. De esta forma, los alumnos que buscan cursos para matricularse o aquellos interesados en conocer cómo es una asignatura y el profesor que la imparte, pueden consultar las respuestas que dieron los alumnos del curso anterior como orientación.

En el caso de Harvard, en la Graduate School of Education, se puede consultar en su biblioteca los anuarios con los resultados de cuestionarios sobre varios semestres académicos. En el anuario, el anonimato desaparece, se evalúa a cada materia y profesor con nombre y apellido. Algunas de las preguntas son: ¿qué es lo más importante que has aprendido?, ¿qué actividades o materiales has encontrado más interesantes? ¿en qué medida el profesor ha sido efectivo y por qué?, ¿qué recomendaciones darías al docente para que su curso mejorara?, ...

Considero que hacer públicos unos datos evaluativos siempre generan tensión y desavenencias, pero creo que ésta es una de las pocas formas que pueden ayudar a conseguir, no una *persecución* del profesor, sino una mejora del sistema.

BIBLIOGRAFIA

- AGOSTINI, A. (1984), “La tematizzazione. Selezione e memoria dell’informazione giornalistica”, *Problemi dell’informazione*, IX, n 4, octubre-diciembre., pág 531-560.
- AJZEN, I. (1989), “Attitude Structure on Behaviour”, en PRATKANIS, S.R., BRECKLER y GREENWALD A.G., Attitude structure on function, Hillsdale, Erlbaum, p. 241-274.
- ALMARCHA, A. (1982), Autoridad y privilegio en la universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ANDRES ORIZO, F. (1991), Los nuevos valores de los españoles, Fundación Santa María, Madrid, Ediciones SM.

- ANSOLABEHERE S. e IYENGAR S. (1994), “Riding the wave and claiming ownership over issues: The joint effects of advertising and news coverage in campaigns”. *Public Opinion Quarterly*, 58, 355-357.
- BECKER L. (1982), “The mass media and citizen assessment of issue importance”. En WHITNEY C. y WARTELLA, E. (eds.), Mass Communication Review Yearbook, vol 3, Beverly Hills, p. 521-536.
- BECKER L. y McCOMBS M. (1978), “The role of the press in determining voter reactions to presidential primaries”, *Human Communication Research*, nº 4, 301-307.
- BENTON M. y FRAZIER P. (1976), “The *Agenda-setting* function for the mass media at three levels of information-holding”, *Communication Research*, 3, 261-274.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1978), La construcción social de la realidad (v. o. 1966), Buenos Aires, Amorrortu.
- BERRA, N. y FERNANDEZ, G. (1997), Paper “Un modelo para el estudio de los medios y la construcción social de la realidad”, presentado en las *III Jornadas de Investigadores en Comunicación* (mesa IX), Fac. Ciencias. Políticas y Sociales, Universidad Nacional Cuyo, Mendoza (Argentina), 12-15 de noviembre.
- BEZUNARTEA, O. (1988), Noticias e ideología profesional: la prensa vasca en la comunicación política, Bilbao, Ediciones Deusto.
- BLUMAN, A. (1992), Elementary Statistics, IA, Estados Unidos, Wm. C. Brown Publishers.
- BLUMLER J. (1977), “The political effects of mass communication”, Mass Communication and Society, Unit 8, The Open University, Milton Keynes (GB).

- BOCKELMANN, F. (1983), Formación y funciones sociales de la opinión pública, Barcelona, Gustavo Gili.
- BOSSO, C. (1987), Pesticides and politics: The life cycle of a public issue, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, US.
- BOUZA, F. (1998), “La influencia política de los medios de comunicación: mitos y certezas del nuevo mundo”. En BENAVIDES, D., El debate de la comunicación, Madrid, Fundación General de la Universidad Complutense, p. 237-252.
- BOUZA, F. (1998b), “Comunicación política: encuestas, agendas y procesos cognitivos electorales”, *Praxis Sociológica*, nº 3.
- BRICALL, J.M. (2000), Informe Universidad 2000.
- BROSIUS H Y KEPPLINGER H.(1990). “The *agenda-setting* function of television news: Static and dynamic views”. *Communication Research*, 17 (2), p.183-211.
- BURD, G. (1991), “A critique of two decades of agenda-setting research”, en PROTESS D. y McCOMBS M. (1991), Agenda-Setting. Readings on media, public opinion, and policymaking, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 291-294.
- CALLEJO GALLEGO, J. (1995), La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias, Madrid, CIS-Siglo XXI.
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1978, v.o. 1966), Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu editores.

- CANEL, M., LLAMAS J.P. y REY R.(1996), “El primer nivel del efecto *agenda-setting* en la información local: los “problemas más importantes” de la ciudad de Pamplona”, *Comunicación y Sociedad*, vol IX, Nº 1 y 2, p. 17 –37.
- CANEL, M. (1998), “Los efectos de las campañas electorales”, *Comunicación y Sociedad*, vol XI, Nº 1, p. 47 –67.
- CARRAGEE, K., ROSENBLATT, M. y MICHAUD G. (1987), “*Agenda-setting* research: A critique and theoretical alternative” en S. Thomas (Eds.), *Studies in communication* 3, Norwood, NJ, Ablex, p. 35 – 49.
- CAVERO, J., LOSCERTALES, F. *et al.* (1995) “Dos medios de creación de imagen social: la prensa y la televisión. Un estudio en desarrollo”, comunicación presentada en EDUTEC’95, Palma de Mallorca. Organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación. Univertat de les Illes Balears)
- CHIANG, C. (1995), *Bridging and closing the gap of our society: Social function of media agenda-setting*, Tesis de maestría, University of Texas at Austin, TX.
- COBB R. Y ELDER C. (1983), *Participation in American politics: The dynamics of agenda – building*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, (v. o. publicado en 1972 en Allyn y Bacon).
- COHEN B. (1963), *The press and foreign policy*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- COOK, F., TYLER, T., GOETZ, E., GORDON, M., PROTESS, D., LEFF, D., y MOLOTCH, H. (1983), “Media and agenda-setting: Effects on the public, interest group leaders, policy makers, and policy”. *Public Opinion Quarterly*, 47, p. 16-35.
- CROOK, M.N. (1937), “The constancy of neuroticism scores and self-judgements of constancy”, *Journal of Psychology*, vol. 4, p. 27-34.

- DADER, J.L. (1983a), Periodismo y pseudocomunicación política, Pamplona, Eunsa.
- DADER, J.L. (1990a), “La canalización o fijación de la “agenda” por los medios”, p. 294-318 en MUÑOZ ALONSO, A. *et al.* Opinión pública y comunicación política, Madrid, Eudema Universidad.
- DADER, J.L. (1990b), “Las provincias periodísticas de la realidad”, *Comunicación y Sociedad*, vol III, Nº 1 y 2, p. 85-132.
- DADER, J.L. (1991), “La documentación de la “Opinión Pública” (fuentes bibliográficas y estructuración temática)”. *Documentación de las Ciencias de la Información*, Nº14, Madrid, Editorail Universidad Complutense, p. 145-180.
- DEARING J. and ROGERS, E. (1992), Communication Concepts 6: Agenda-setting, Thousand Oaks, CA: Sage.
- DEARING J. and ROGERS, E. (1992b), “AIDS and the media agenda”. En T. Edgar, M. Fitzpatrick y V. Freimuth (Eds.), AIDS: A communication perspective (p 173-194), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DeFLEUR M., “Where have all the milestones gone? The decline of significant research on the process and effects of mass communication”, *Mass Communication and Society*, 1 (1/2), 85-98.
- DeFLEUR M., HUBBARD J. y D. FLEUR L. (1975), “Social Problems”, Mass Media influences on public conceptions of social problems, vol 23, p. 25 – 33.
- DeGEORGE W. (1981), “Conceptualization and measurement of audience agenda” (p. 219-222) en G. C. Wilhoit y DeBeck (Eds.), Mass Communication Review yearbook 2, Beverly Hills, CA, Sage.

- DELGADO LÓPEZ-COZAR, E. y CORDÓN GARCÍA J.A. (1990), “Bases metodológicas para la planificación de la formación de profesionales en Ciencias de la Información en España”, *Jornadas Españolas de Documentación Automatizada III*, vol. 2, p. 683-700.
- DONSBACH, W. (1995), “Contenidos, utilización y efectos de la comunicación política”, en MUÑOZ ALONSO, A. y ROSPIR, J.A., Comunicación política, Madrid, Universitas, p. 41- 67.
- DOWNS, A. (1972), “Up and down with ecology: the issue-attention cycle”, *The Public Interest*, nº 28, p.38-50.
- EATON, H. (1989), “*Agenda-setting* with bi-weekly data on content of three national media”, *Journalism Quarterly*, v.66, p. 942-948.
- EDWARDS, D. (1990), “El papel del profesor en la construcción social del conocimiento”, *Investigación en la Escuela*, vol. 10, p. 33-49
- ELZO, J. *et al.* (1994), Jóvenes españoles 1994, Fundación SantaMaría, Madrid, Ediciones SM.
- ENTMAN, R., (1993), “Framing: Toward Clarification of a fractured paradigm”, *Journal of Communication*, nº 43, 4, p. 51-58.
- ERBRING, L, GOLDENBERG, E. y MILLER, A. (1980), “From Page News and Real Vored Clues: A new look at *Agenda-setting* by the Media”, *American Journal of Political Science*, nº 24, p. 16 – 49.
- ERIKSON, R., WRIGHT, G. Y MCIVER, J. (1993), Statehouse democracy: Public opinion and policy in the American States. New York, Cambridge University Press.
- ESCÁMEZ, A. “El papel de la universidad en la creación de empleo”, *ABC*, 30 de julio de 1996, p. 3.

- EYAL, C. (1979), “Time-frame in *agenda-setting* research: A study of the conceptual and methodological factors affecting the time-frame context of the *agenda-setting* process”, Tesis doctoral, Syracuse University, Syracuse, NY.
- EYAL, C. H., WINTER J.P. y DEGEORGE, W.F. (1981), “The concept of time frame in *agenda-setting*” en G. C.Wilhoit y H. DeBock (Eds.), Mass Communication review yearbook 2, Beverly Hills, CA, Sage, p. 212-218.
- FISKE, S. y TAYLOR, S. (1984), Social Cognition, Reading Addison-Wesley.
- FUNKHOUSER, G. R. (1973 a). “The issues of the sixties: An exploratory study in the dynamics of public opinion”. *Public Opinion Quarterly*, 37 (1), 62-75.
- *Gaceta Universitaria*, “La educación del siglo XXI”, primera quincena de julio de 1996, p. 9.
- GALTUNG, J. y RUGE, M. (1973), “Structuring an selecting news” en S. Cohen and J. Young (eds.), The manufacture of news, Sage, London,
- GAMSON, W. (1989), “News as framing”, *American Behavioral Scientist*, n ° 33, p. 157 – 161.
- GARCIA FERRANDO, M. (1994, 2ª edición), Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología, Madrid, Alianza Editorial.
- GARRAMONE, G. (1984), “Voter responses to negative political ads”, *Journalism Quarterly*, 61, p. 250 – 259.
- GHANEM, S. (1997), “Filling in the tapestry: The second level of *Agenda-setting*” en McCOMBS, M., SHAW, D. y WEAVER D. (1997), Communication and Democracy. Exploring the intellectual frontiers in

agenda-setting theory, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3 – 14.

- GHANEM, S. (1997b), “El segundo nivel de composición de la agenda: la opinión pública y cobertura del crimen”, *Comunicación y Sociedad*, vol X, nº 1, p 151-167.
- GILBERT, S., EYAL, C., McCOMBS, M. y NICHOLAS, D. (1980), “The state of the union address and the press agenda”. *Journalism Quarterly*, 57, 584 – 588.
- GITLIN, T. (1980) The whole world is watching: Mass media in the making and unmaking of the new left, Berkeley: University of California Press.
- GOLD, D. y SIMMONS, J. (1965), “News selection patterns among Iowa dailies”. *Public Opinion Quarterly*, 29, 425 – 430.
- GONZENBACH, W. y McGAVIN, L. (1997), “A brief history of time: A methodological analysis of *Agenda-setting*”, en McCOMBS, M., SHAW, D. y WEAVER, D., Communication and Democracy. Exploring the intellectual frontiers in agenda-setting theory, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 115 – 136.
- HILL, D. (1985), “Viewer Characteristic and Agenda – Setting by Television News”, *Public Opinion Quarterly*, vol. 49, p 340-350.
- HIRSCH, P. (1977), “Occupational, Organizational and Institutional Models in Mass Media Research; Toward an Integrated Framework”, p 13 – 42, in Hirsch, P. Miller, V. y Kline F eds., Strategies for Communication Research (Beverly Hills), Ca, Sage.
- HOFFSTETER, ZUKIN y BUSS. (1976), “Political Imagery in an Age of Television: The 1972 Campaign”, Comunicación presentada en el *Annual Meeting of American Political Science Association*, Chicago.

- HUMANES, M.L. (1987), La formación de los periodistas en España, Madrid, Tesis Doctoral, Universidad Complutense.
- IYENGAR, S. (1979), “Television news and issue salience: A reexamination of the *Agenda-setting* hypothesis, *American Politics Quarterly*, 7, 397-416.
- IYENGAR, S. y KINDER, D. (1987), News that matter: Television and American opinion. Chicago, Univeristy of Chigago Press.
- IYENGAR, S., PETERS, M. y KINDER D. (1986), “Experimental Demonstrations of the not-so-minimal Consequences of Television News Programs”, en *American Political Science Preview*, vol. 76, p. 848 – 858.
- JANKOWSKI, N. (1993), Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas, Barcelona, Bosch.
- JASPERSON, A., SHAH, D., WATTS, M., FABER, R. y FAN, D. (1998), “Framing and the Public Agenda: Media Effects on the Importance of the Federal Budget Deficit”, *Political Communication*, 15, pág. 205-224.
- JAMIESON, K. (1992), Dirty politics, New York, Oxford University Press.
- JO, E. y BERKOWITZ, L. (1996), “Análisis del efecto *priming* sobre las influencias de los media: una puesta al día”, en Byant, J., y Zilliman, D, Los efectos de los medios de comunicación , Investigaciones y teorías, Paidós, Barcelona, p. 67-88.
- JONES, E. y GERARD, H. (1967), Foundations of Social Psychology, New York. J Wiley.
- KATZ Y LAZARFELD (1979), La influencia personal, Hispano Europa, Barcelona.

- KERLINGER, F. (1986), Foundations of behavioral research (3ª edición), New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- KESSLER, R. y GREENBERG, D. (1981), Linear panel analysis: Models of quantitative change. New York, Academic Press.
- KINGDON, J. W. (1984), Agendas, alternatives, and public policies, Boston Little, Brown.
- KOSICKI, K. (1993), “Problems and opportunities in *Agenda-setting* research”, *Journal of Communication*, nº 43 (2), p. 100-127.
- KUHN, T.S. (1970, v. o. 1962), The structure of scientific revolutions. Chicago:University of Chicago Press,
- LANG, G. y LANG, K. (1981), “Watergate. An exploration of the Agenda - Building process”. En Wilhoit y DeBock (Eds.), Mass communication review yearbook 2 (p 447-468) Beverly Hills, CA: Sage.
- LASORSA, D. y WANTA, W. (1990), “Effects of Personal, Interpersonal and Media Experiences on Issues Saliences”, *Journalism Quarterly*, vol 67, 4, pág 804-813.
- LARSON , C. (1986), Persuasion, (4ª edición), Belmont, CA: Wadsworth.
- LASSWELL, H.(1927), Propaganda technique in the world war, New York: Knopt.
- LASSWELL, H., (v. o. 1955, “The Structure and Functions of Communication in Society), titulado en castellano “Estructura y función de la comunicación en la sociedad” y reproducido en Moragas, M. de (eds) (1985). Sociología de la Comunicación de Masas. Estructura, funciones y efectos, volumen II, Barcelona, Gustavo Gili, S.A., p. 50 – 68.

- LAZARSELD, P., BERELSON, B. Y GAUDET, H. (1944) People's Choice, Columbia University, Nueva York.
- LAZARSELD, P. y MERTON, R. (1960), "Mass Communication, Popular Taste and organized Social Action", (v.o 1948), en W. Schramm (Eds.) Mass Communications, Urbana, III Univ. Press.
- LEWIN, K. (1952), "Group decisions and social change", en Swanson Newcomb-Hartley (eds.), Readings in Social Psychology, Holt, New York.
- LINSKY, M. (1986) How the press affects federal policy-making, New York, Norton.
- LIPPMANN, W. (1997), (v.o 1922), Public Opinion, New York, Free Press Paperbacks.
- LUCAS, A., GARCÍA, A. y RUÍZ, J. (1999), Sociología de la Comunicación, Madrid, Editorial Trotta.
- LUHMANN, L. (1971), "O-ffentliche Meinung", en Politische Planung, Opladen.
- LÓPEZ – ESCOBAR, E. y LLAMAS, J. P. (1996a), "Agenda-setting: investigaciones sobre el primer y segundo nivel", *Comunicación y sociedad*, Volumen IX, nº 1 y 2, p. 9 - 15.
- LÓPEZ-ESCOBAR, E., McCOMBS, M. y REY, F. (1996c), "La imagen de los candidatos: el segundo nivel de la *agenda-setting*", *Comunicación y Sociedad*, Vol. IX, nº 1 y 2, 39-65.
- LÓPEZ-ESCOBAR, E., LLAMAS, J.P. y REY, F. (1996d), "La agenda entre los medios: primero y segundo nivel", *Comunicación y Sociedad*, Vol. IX, nº 1 y 2, 67-89.

- LÓPEZ-ESCOBAR, E., LLAMAS, J.P. y McCOMBS, M. (1996e), “Una dimensión social de los efectos de los medios de difusión: *agenda-setting* y consenso”, *Comunicación y Sociedad*, Vol. IX, nº 1 y 2, p. 91-125.
- LOSCERTALES, F. y MARÍN, M. (1993), Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación, Sevilla, Eudema.
- LUHMANN, N. (v.o. 1970), Offentliche Meinung, in “Politische Vierteljahresschrift” (1978), trad. Al italiano in *Stato di diritto e sistema sociale*, Napoli, Guida, XI, p. 2 – 28.
- MACKUEN, M. B. (1981), “Social communication and the mass policy agenda”. En M. B. MacKuen y S. L. Coombs (Eds), More than news: Media power in public affairs (p. 19-144). Beverly Hills, Ca: Sage.
- MACKUEN, M. B. y COOMBS, S. L.(1981), Más que noticias: El poder de los medios en los asuntos públicos (v.o. 1981), México, Publigráficos.
- MARTINEZ, J.A., “La educación, según Xavier Zubiri”, *El País Digital*, 4 de diciembre de 1998. (<http://www.elpais.es/p/d/19981204/opinion/martinez.htm>)
- McCLURE, R. y PATTERSON, T. (1976), “Print versus network news”, *Journal of Communication*, nº 26, p. 23-28.
- McCOMBS, M. (1977), “Newspaper Versus Television: Mass Communication Effects Across Time”, en D.L. Shaw y M McCombs (EDS), The emergence of American political issues: The *agenda-setting* function on the press (p. 89-106°), St. Paul, MN: West Publishing.
- McCOMBS, M. (1986), (v. o. 1975) “La comunicación de masas en las campañas políticas: información, gratificación y persuasión” en MORAGAS, M. de (eds) (1985). Sociología de la Comunicación de Masas. Estructura, funciones y efectos, Gustavo Gili, S.A., Barcelona.

- McCOMBS, M. (1992), “Explorers and surveyors: expanding strategies for *agenda-setting* research”, *Journalism Quarterly*, núm. 69, p. 813 – 824.
- McCOMBS, M. (1994), “Influencing the pictures in our heads: two dimensions of *Agenda-setting*” en *Masu Komyunikeishon Kenkyu (Journal of Mass Communication Studies)*, núm. 45.
- McCOMBS, M. (1994b), “The future agenda for *agenda-setting* research”, *Journal of Mass Communication Studies*, 45, p. 171-181.
- McCOMBS, M. (1996), “Influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo”. En BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (1996, v.o. 1994)) Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías, Paidós, Barcelona, p. 13-34.
- McCOMBS, M. (1998), “The focus of Public Attention”, ponencia presentada en *The German Association for Media Effects Research*, Frankfurt, Alemania, octubre.
- McCOMBS, M. y BELL, T. (1997), “The *Agenda-setting* role of mass communication”, en Michael Salwen and Donal Stacks (Eds.), An integrated approach to communication theory and research, (p. 93-113), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCOMBS, M., EINSIEDEL E. y WEAVER D., (1991), Contemporary Public Opinion, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- McCOMBS, M. y ESTRADA, G. (1994), “The news media and the pictures in our heads”, en Shanto Iyengar y Richard Reeves (Eds.), Do the media govern? Politicians, voters, and reporters in America (p. 237-247), Thousand Oaks, CA: Sage.

- McCOMBS, M. y EVATT, D. (1995), “Los temas y los aspectos: explorando una nueva dimensión de la *Agenda-setting*”, *Comunicación y Sociedad*, 8 (1), p. 7-32.
- McCOMBS, M. y MASEL-WALTERS, L. (1976), “*Agenda-setting*: A new perspective on mass communication”, *Mass Communication Review*, N° 3 (2), p. 3-7.
- McCOMBS, M. y SHAW, D. L. (1972), “The *Agenda-setting* function of the mass media”. *Public Opinion Quarterly*, 36, 176-187.
- McCOMBS, M. y SHAW, D. (1976), “Structuring the Unseen Environment”, *Journal of Communication*, 26, p.18 – 22.
- McCOMBS, M. y SHAW, D. (1993), “The evolution of *agenda-setting* research: Twenty-five years on the marketplace of ideas”, *Journal of Communication*, 43, p. 58-67.
- McCOMBS, M. y WEAVER, D. (1973), “Voter’s Need for Orientation and Use of Mass Communication”, Comunicación presentada en el *Annual Meeting of International Communication Association* , Montreal.
- McCOMBS, M. y ZHU, J. (1994), “Diversity, volatility and paradigm shift of the public agenda: trends from 1939 to 1993” en *Congreso de la International Communication Association*, Sydney.
- McCOMBS, M. y ZHU, J. (1995), “Capacity, diversity and volatility of the public agenda: Trends from 1954 to 1994”, *Public Opinion Quarterly*, 59 (4), 495-535.
- McCOMBS, M, SHAW, D. y WEAVER, D. (1997), Communication and Democracy. Exploring the intellectual frontiers in *agenda-setting* theory, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

- McLEOD, J.(1965), “Political conflict and information seeking”, Comunicación presentada en el Annual Meeting of International Psychological Association, Chicago.
- McLEOD J., BECKER L. y BYRNES J. (1974), “Another look at the *Agenda-setting* Function of the Press”, *Communication Research*, vol. 1, p. 131 – 166.
- McQUAIL, D. (1970), “Television and Education”, en HALLORAN, J.D. (comp.), The effects of Televisión, Londres, p. 181-218.
- McQUAIL. D. (1985) Introducción a la teoría de la comunicación de masas (v.o. 1983), Barcelona, Paidós.
- McQUAIL, D. y WINDAHL, S. (1997) (v.o. 1982), Modelos para el estudio de la comunicación colectiva, Pamplona, EUNSA.
- MILLS, C. W. (1973) (v. o. 1966), La elite del poder, México, Fondo de Cultura Económica.
- MONZON, C. (1990) “Teoría de los efectos limitados”, p. 242-255, en Muñoz Alonso, A. *et al.* (1990), Opinión pública y comunicación política, Madrid, Eudema Universidad.
- MORAGAS, M. de (eds) (1985). Sociología de la Comunicación de Masas. Estructura, funciones y efectos, volumen II, Gustavo Gili, S.A., Barcelona.
- MUÑOZ ALONSO, A., MONZON, C., ROSPIR, J. I. y DADER, J.L. (1990), Opinión pública y comunicación política, Madrid, Eudema Universidad.
- NELSON, B. (1984), Making an issue of child abuse: Political Agenda-setting for social problems, Chicago: University of Chicago Press.

- NEUMAN, W. R. (1990), “The threshold of public attention”, *Public Opinion Quarterly*, 54, 159-176.
- NICOLAI, R. y RILEY, S. (1972), The gatekeeping function from the point of view of the RP. man, *Journalism Quarterly*.
- NOELLE-NEUMANN, E. y MATHES, R. (1987), “The “event as event” and the “event as news”: The significance of “consonance” for media effects research”, *European Journal of Communication*. Nº 2, p. 391 – 414.
- NUÑEZ, T. y LOSCERTALES F. (1994) “La imagen del profesor. ¿Roles o estereotipos? Un estudio a través de la prensa”, en BLAZQUEZ, F., CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (1994), En memoria de José Manuel López Arenas, Sevilla, Alfar, pág 227-234.
- PAGE, B., SHAPIRO, R. y DEMPSEY, G. (1987), “What Moves Public Opinion?”, *American Political Science Review*, nº 81, p. 23-43.
- PALMGREEN P. y CLARKE P. (1977), “*Agenda-setting* with local and national issues”. Communication Research, 4, 435 - 452.
- PATTERSON, T. (1980), The Mass Media Election, NY, Preger.
- PATTERSON, T. (1993), Out of order, New York, Knopf.
- PEIRO, J.M. (1983), “Dimensiones psicosociales del comportamiento del individuo en la organización”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 6, 38, p. 625-660.
- PERALES, F. (1998), “La formación del profesorado universitario en didáctica de las ciencias experimentales”, *Revista de Educación Universidad de Granada* nº 11, p. 345-354.

- PERLOFF, R. (1998), “Agenda-setting”, Political Communication. Politics, Press and Public in America, London , Erlbaum.
- POINDEXTER, P. y McCOMBS, M. (2000), Research in Mass Communication. A practical guide, Boston, MA., Bedford / St. Martin´s.
- PROTESS, D., COOK, F., DOPPELT, J., ETTEMA, J., GORDON, M., LEFT, D. y MILLER, P., The journalism of outrage, New York, Guilford.
- REESE, S. (1991), “Setting the media´s agenda: a power balance perspective”, en Anderson, J., Communication Yearbook. Newbury Park, CA: Sage, p. 309-340.
- RIFFE, D., LAY, S. y FICO, F. (1998), Analyzing media messages, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- RIVAROSSA, A. y PERALES, F. (1998), “La transformación de la pedagogía de los profesores universitarios de ciencias desde la reflexión: Una propuesta innovadora”, *Revista Interuniversitaria Formación del Profesorado*, Nº 33, p. 141-159.
- ROBERTS, C. (1997), Text Analysis for the Social Sciences, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ROBERTS, M. (1992), “Predicting voting behavior via the agenda-setting tradition”, *Journalism Quarterly*, 69 (4), 878-892.
- ROBERTS, M. y McCOMBS, M. (1994), “Agenda-setting and political advertising: Origins of the news agenda”, *Political Communication*, 11, p.149-262.
- ROBINSON, J. (1976), “Interpersonal Influence in Election Campaigns: Two Step-flow Hypotheses”, *Public Opinion Quarterly*, 40, 3 (otoño), pág 304-319.

- ROBINSON, M. y SHEEHAN, M. (1983), Over the wire and on TV: CBS and UPI in campaign '80, New York, Russell Sage Foundation.
- RODA FERNANDEZ, R. (1989), Medios de comunicación de masas. Su influencia en la sociedad y en la cultura contemporánea, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RODRIGO ALSINA, M. (1989), La construcción de la noticia, Barcelona, Paidós.
- ROIZ CELIX, M. (1988), “Medios de comunicación de masas y cultura política”, *Revista de Documentación Social*, n 73, oct.-dici.
- ROGERS, E. M. Y DEARING, J. W. (1988). “Agenda-setting research: Where has it been? Where is it going?” In J. A. Anderson (Ed.), Communication Yearbook, 11 (p. 555-594). Newbury Park, CA: Sage.
- ROSHCO, B. (1975), Newsmaking, The University Press, University of Chicago.
- RUÍZ ACOSTA, M.J., (1997), “La historia de la comunicación social en el ámbito universitario: objeto, fundamentos y problemas”, *Comunicación y Sociedad*, Vol. X, nº12, p. 185-202.
- SALWEN, M. (1988), “Effect of accumulation of coverage on issues salience in Agenda-setting”, *Journalism Quarterly*, 65, 100-106.
- SAMPEDRO BLANCO, V. (1996), Nuevos movimientos sociales, agendas políticas e informativas: el caso de la objeción de conciencia, CEACS, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.
- SANCHEZ DE ZAVALA, V. (1965), Enseñar y aprender, Madrid, Península.

- SAPERAS, E. (1985), La sociología de la comunicación de masas en los Estados Unidos, Barcelona, Ariel.
- SAPERAS, E. (1987), Los efectos cognitivos de la comunicación de masas, Barcelona, Ariel.
- SAPERAS, E. (1998), Manual básico de Teoría de la Comunicación, Barcelona, CIMS.
- SAUNDERS y ROTHSCHILD (1978), “Political Advertising: A Neglected Policy Issue in Marketing”, *Journal of Marketing Research*, nº 15, p. 58 – 71.
- SCHOENBACH, K. y SEMETKO, H. (1992), “ Agenda-setting, agenda reinforcing or agenda-deflating? A study of the 1990 German National Election”, *Journalism Quarterly*, 69 (4), 837-846.
- SCHULZ, W. (1976), Die Konstruktion von Realitat in den Nachrichtenmedien, Freiburg.
- SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984), Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad, México D. F., Trillas.
- SEMETKO, H. (1995), “Investigación sobre tendencias de la *Agenda-setting* en los 90” en Muñoz Alonso, A. y Rospir, J. I., Comunicación política, Madrid, Universitas, p. 221 - 241.
- SEVERIN, W. y TANKARD, J. (1979) Communication Theories: Origins, Methods, Uses, New York , Hastings House.
- SHAW. D. y LONG C. (1977), “News and the public response”, en D.L. Shaw y M. McCombs (Eds), The emergence of American political issues: The agenda-setting function of the press (p. 33 - 52), St. Paul, MN: West Publishing.

- SHAW, D., McCOMBS, M., WEAVER, D. y HAMM, B. (1999), “Individuals, groups and agenda melding: a theory of social dissonance”, *International Journal of Public Opinion Research*, vol II, n 1 (primavera), p. 2-24.
- SHAW, Eugene (1977), “The interpersonal Agenda”, en D.L. Shaw y M McCombs (EDS), The emergence of American political issues: The agenda-setting function of the press (p. 69-88), St. Paul, MN: West Publishing.
- SHERIF C. y NEBERGALL, (1973), Attitude and Attitude Change, W.B., Filadelfia.
- SHOEMAKER, P., WANTA, W. y LEGGETT, D. (1989) “Drug coverage and public opinion, 1972-1986”, en SHOEMAKER, P. (Eds.), Communication campaigns about drugs: Government media, and the public. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SMITH, T. W. (1980), “America’s most important problem: A trend analysis, 1946-1976”, *Public Opinion Quarterly*, 44, 164-180.
- STONE, G. (1987), Examining newspapers: What research reveals about America’s newspapers, Beverly Hills, CA, Sage.
- STONE, G. C. y McCOMBS M.(1981),”Tracing the time lag in agenda-setting”, *Journalism Quarterly*, 58 (1), p. 51-55.
- TABACHNIK, S. (1992), “La anfitriona”, en SCHMUCLER y MATA, Comunicación y política, Córdoba (Argentina), Catálogos, p. 22-32.
- TAKESHITA, T. (1993), “Agenda-setting effects of the press in a Japanese local election”. *Studies of Broadcasting*, 29, 194 – 216.
- TANKARD, J., HENDRICKSON, L., SILERMAN, J., BLISS, K. y GHANEM, S. (1991, agosto), “Media frames: Approaches to

conceptualization and measurement”, Comunicación presentada en the *Association for Education in Journalism and Mass Communication*, Boston.

- THOMAS, W. (1928), The child in America: Behaviour problems and programs, New York, Knopf.
- TOUCHMAN, G. (1978), Making News: A Study in the construction of reality, New York, Free Press.
- TRINIDAD REQUENA, A. (1997), “La evaluación de las universidades andaluzas”, *Papers*, nº 51, p. 215-237.
- VALLE, R. (1995), “Nuevas tecnologías de la información para la docencia”, comunicación presentada en EDUTEC’95, Palma de Mallorca. Organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación. Univertat de les Illes Balears) ([www. uib.es/depart/gte/valle.html](http://www.uib.es/depart/gte/valle.html))
- VILCHES, L. (1989), Manipulación de la información televisiva, Barcelona, Paidós.
- VILLAPALOS, G. “Cultura española y fin de siglo”, *ABC*, 13 de agosto de 1996, p.3.
- VINUESA, M.L. (1996), Opinión pública y cultura política en la España democrática. Un estudio empírico de las elecciones generales de 1993. Madrid, Tesis Doctoral, Universidad Complutense.
- WALKER, J. (1977), “Setting the agenda in the U. S. Senate: A theory of problem selection”, *British Journal of Political Science*, 7, p. 433-445.
- WANTA, W. y WU, Y. (1992), “Interpersonal Communication and the Agenda-setting Process”, *Journalism Quarterly*, 69 (4), 825-836.

- WANTA, W. y HU, Y. (1994), "Time-lag differences in the agenda-setting process: An examination of five news media", *International Journal of Public Opinion Research*, 6, p. 225-240.
- WANTA, W. y ROY M. (1995, agosto) "Memory decay and the *agenda-setting* effects: An examination of three news medias. Paper presented at the Association for Education in Journalism and Mass Communication, Washington, DC.
- WANTA, W. (1997), The Public and the National Agenda: how people learn about important issues, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- WAYNE, Wanta (1997) "The Messenger and the Message: *Differences Across News Media*", en McCombs, Shaw y Weaver, Communication and Democracy. Exploring the intellectual frontiers in Agenda-setting theory, New Jersey, Laurences Erlbaum Associates, p. 137 – 151.
- WEAVER, D. (1977), "Political issues and voter need for orientation" en Shaw, D. y McCombs, M. (eds.), The emergence of American political issues: the agenda setting fuction on the press, St. Paul, MN, West Publising House, p 107-119.
- WEAVER, D. (1982), "Media *Agenda-setting* and Media Manipulation" (v.o. 1981), Mass Communication Review Yearbook, vol 3.
- WEAVER, D., GRABER, D., McCOMBS, M. y EYAL, C. (1982), Media agenda-setting in the presidential election: Issues, images and interest. New York: Praeger.
- WEAVER, D. (v.o. 1996), "Canalización mediática ("*Agenda-Setting*") y elecciones en Estados Unidos", (v.o. "*Media Agenda-Setting* and elections in the United States" en PALETZ, D, Political Communication Research, vol II,

Ablex). Revisado en castellano por José Luis Dader y publicado en Cuadernos de Información y Comunicación, CIC3, Facultad de Ccias de la Información.

- WHITE, D. (1949) “The *gatekeeper*: A case study in the Selection of News”, *Journalism Quarterly*, nº 27.
- WHINEY, D. y BECKER, L. (1982), “*Keeping the Gates for Gatekeepers: The effects of Wire News*”, *Journalism Quarterly*, Vol 59, p 60 – 65.
- WILLIAMS, W. y SEMLAK, W. (1978), “Campaign´ 76: *Agenda-setting* during New Hampshire primary”. *Journal of Broadcasting*, 22 (4), p. 531-540.
- WIMMER, R. y DOMINICK, J. (1996, v.o. 1994), La investigación científica de los medios de comunicación, Barcelona, Bosch.
- WINDLE, C. (1954), “Test-retest effect on personality questionnaires”, *Education Psychology Measment*, vol. 14, p. 617-633.
- WINTER, J. (1980), “Differential media-public *Agenda-setting* effects for selected issues, 1948-1976”, Tesis Doctoral Syracuse University, Syracuse, NY.
- WINTER, J. y EYAL, C. (1981), “*Agenda-setting* for the civil rights issues”. *Public Opinion Quarterly*, 45, 376-383.
- WOLF, M. (1994), Los efectos sociales de los media, Barcelona, Paidós.
- ZUCKER, H. (1978), “The variable nature of news media influence”, en B. Ruben (Eds.), Communication yearbook 2 (p. 225 - 245), New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- ZHU, J. (1992), “Issue competition and attention distraction in *agenda-setting*: A zero-sum perspective”, *Journalism Quarterly*, 69 (4), 825-836.

- ZHU, J. y BOROSON, W. (1997), “Susceptibility to Agenda Setting: A Cross-Sectional and Longitudinal Analysis of Individual Differences” en McCOMBS, M., SHAW, D. y WEAVER D. (1997), Communication and Democracy. Exploring the intellectual frontiers in agenda-setting theory, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 69 – 83.
- ZUBIRI, X. (1926), “Filosofía del ejemplo”, *Revista de Pedagogía*.

APÉNDICE A

Cátedra de Opinión Pública

Departamento de Sociología VI

Facultad de Ciencias de la Información (UCM)

Este es un cuestionario anónimo que está elaborado para la realización de una tesis doctoral. Conteste a las siguientes preguntas en el espacio en blanco de forma breve y clara, muchas gracias.

1.- Según tu opinión, ¿qué es lo MEJOR de esta asignatura?

-

-

-

-

-

-

-

-

2.- Y también, según tu opinión, ¿qué es lo PEOR de esta asignatura?

-

-

-

-

-

-

-

-

Cátedra de Opinión Pública

Departamento de Sociología VI

Facultad de Ciencias de la Información (UCM)

Este es un cuestionario anónimo que está elaborado para la realización de una tesis doctoral. Conteste a las siguientes preguntas en el espacio en blanco de forma breve y clara, muchas gracias.

1.- Según tu opinión, ¿qué es lo MEJOR de esta asignatura?

2.- Y también según tu opinión, ¿qué es lo PEOR de esta asignatura?

Cátedra de Opinión Pública

Departamento de Sociología VI

Facultad de Ciencias de la Información (UCM)

CUESTIONARIO: N° _ _ _

FECHA: _ _ _ _ _

M 1999

Este es un cuestionario anónimo que está elaborado para la realización de una tesis doctoral. Por favor, contesta a las siguientes preguntas, si tuvieras alguna duda pregunta a la persona que está en el aula, muchas gracias.

1.- Escribe la asignatura en la que te encuentras ahora:

2.- ¿En qué modalidad estas matriculado de esta asignatura?

- Troncal a
- Obligatoria b
- Optativa c
- Libre configuración d

3.- ¿Cómo clasificarías esta asignatura?

- Teórica a
- Práctica b
- Intermedia c

4.- ¿Cómo crees que debería de ser?

- Teórica a
- Práctica b
- Intermedia c

5.- ¿Has leído el programa de la asignatura?

- No a
- Sí (¿en qué medida?)
 - Todo b
 - En parte c
 - Sólo de pasada d

6.- ¿Eres repetidor de la asignatura?

- Sí a
- No b

7.- ¿Has tenido a este profesor en otras asignaturas?

- Sí a
- No b

8.- ¿Estás de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral?

- Sí a
- No, ¿cómo crees que debería ser?
 - Anual b
 - Dedicación durante más de un curso c
 - No existir d

9.- Tal y como el profesor imparte la asignatura, ¿qué relación guarda con tu futura profesión?

- Mucha a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

10.- ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura? (contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración)?

	1º	2º	3º
Está relacionada con la carrera	a	a	a
Es fácil	b	b	b
Hay prácticas	c	c	c
El profesor	d	d	d
La actualización de los contenidos	e	e	e
Es amena	f	f	f
La participación en clase	g	g	g
Otros (indica cuáles)			

11.- ¿Qué te parece que es lo peor de la asignatura? (contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración)?

	1º	2º	3º
Mucha materia	a	a	a
Falta tiempo	b	b	b
Muy Teórica	c	c	c
Pocas prácticas	d	d	d
Masificación	e	e	e
Profesor	f	f	f
Difícil de aprobar	g	g	g
Otros (indica cuáles)			

12.- ¿Te parece que tiene relación con la carrera?

- Mucha a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

13.- Al margen de la relación que guarde con la carrera, ¿cómo te parece la asignatura?

- Muy interesante a
- Interesante b
- Poco Interesante c
- Nada Interesante d

14.- ¿Es importante para ti aprender de esta signatura?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

15.- Según tu opinión, ¿qué crees que debería tener una asignatura para que digas que se puede aprender de ella? (contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración)?

	1º	2º	3º
Ser amena	a	a	a
Un buen profesor	b	b	b
Prácticas	c	c	c
Utilidad.....	d	d	d
Relación con la carrera	e	e	e
Actualidad	f	f	f
Otros (indícalos)			

16.- Cuando termine el curso, ¿cuánto crees que habrá contribuido esta asignatura a tu formación?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

17.- ¿Consideras que es una asignatura fácil?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c

Nada d

18.- ¿Están los contenidos actualizados?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

19.- ¿Se parece o solapa esta asignatura con otras que ya hayas cursado en años o cuatrimestres anteriores?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

20.- ¿Consideras que hay una participación entre la clase y el profesor en esta asignatura?

- Muy satisfactoria..... a
- Satisfactoria b
- Suficiente..... c
- Insuficiente..... d

21.- ¿Consideras que hay una participación entre el alumno y el profesor en esta asignatura?

- Muy satisfactoria..... a
- Satisfactoria b
- Suficiente..... c
- Insuficiente..... d

22.- En general, ¿qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura?

- Mucha a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

23.- ¿Te ayuda a entender el profesor la asignatura?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

24.- ¿Qué pauta utiliza el profesor para dar clase?

- Apuntes a
- Diversos libros b
- Un único manual c
- Otros d

25.- ¿Te parece imprescindible la figura del profesor en esta asignatura?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

26.- ¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

27.- ¿El profesor de esta asignatura estimula a la participación en clase de los alumnos?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

28.- ¿Cómo crees que afecta la masificación de alumnos a la forma que tiene el profesor de dar la asignatura?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

29.- ¿Consideras importante que el profesor, además de docente, sea un profesional en activo de la asignatura que enseña?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

30.- ¿Crees que se conseguiría un mejor aprendizaje de la asignatura si se emplearan más los medios técnicos con los que cuenta esta facultad?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

31.-¿Cuántos años tienes?: _ _

32.- SEXO:

- Hombre a
- Mujer b

33.- ¿Trabajas?:

- No a
- Sí (indica al número de horas)
- Menos de 4 horas diarias b
- Entre 4 y 7 horas diarias c
- 8 horas diarias d
- Más de ocho horas e

34.- NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE:

- Sin estudios a
- Estudios Básicos b
- Bachiller c
- Universitarios de grado medio d
- Universitarios de grado superior e

35.- NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE:

- Sin estudios a
- Estudios Básicos b
- Bachiller c
- Universitarios de grado medio d
- Universitarios de grado superior e

36.- INGRESOS MESAUALES DE PADRE Y MADRE

- Ninguno a
- Menos de 50.000 ptas. b
- Entre 50.001 y 100.000 c
- Entre 100.001 y 150.000..... d
- Entre 150.001 y 200.000 e
- Entre 200.001 y 250.000 f
- Entre 250.001 y 300.000 g
- Entre 300.001 y 350.000 h
- Entre 350.001 y 400.000 i
- Más de 400.001 j

37.- ¿Con qué frecuencia has asistido a esta clase?

- Mucha (todos o casi todos los días) a
- Bastante (más de la mitad de los días) b
- Algo (de vez en cuando) c
- Nada (nunca) d

38.- ¿Cuántos libros sobre la asignatura has leído?

- Uno a Tres o más c
- Dos b Ninguno d

Cátedra de Opinión Pública

Departamento de Sociología VI

Facultad de Ciencias de la Información (UCM)

CUESTIONARIO: N°

FECHA:

F 1999

Este es un cuestionario anónimo que está elaborado para la realización de una tesis doctoral. Por favor, contesta a las siguientes preguntas, si tuvieras alguna duda pregunta a la persona que está en el aula, muchas gracias.

1.- Escribe la asignatura en la que te encuentras ahora:

2.- ¿En qué modalidad estas matriculado de esta asignatura?

- Troncal a
- Obligatoria b
- Optativa c
- Libre configuración d

3.- ¿Cómo clasificarías esta asignatura?

- Teórica a
- Práctica b
- Intermedia c

4.- ¿Cómo crees que debería de ser?

- Teórica a
- Práctica b
- Intermedia c

5.- ¿Has leído el programa de la asignatura?

- No a
- Sí (¿en qué medida?)
 - Todo b
 - En parte c
 - Sólo de pasada d

6.- ¿Eres repetidor de la asignatura?

- Sí a
- No b

7.- ¿Has tenido a este profesor en otras asignaturas?

- Sí a
- No b

8.- ¿Estás de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral?

- Sí a
- No, ¿cómo crees que debería ser?
 - Anual b
 - Dedicación durante más de un curso c
 - No existir d

9.- Tal y como el profesor imparte la asignatura, ¿qué relación guarda con tu futura profesión?

- Mucha a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

10.- ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura? (contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración)?

	1°	2°	3°
Está relacionada con la carrera	a	a	a
Es fácil	b	b	b
Hay prácticas	c	c	c
El profesor	d	d	d
La actualización de los contenidos	e	e	e
Es amena	f	f	f
La participación en clase	g	g	g
Otros (indica cuáles) _____			

11.- ¿Qué te parece que es lo peor de la asignatura? (contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración)?

	1°	2°	3°
Mucha materia	a	a	a
Falta tiempo	b	b	b
Muy Teórica	c	c	c
Pocas prácticas	d	d	d
Masificación	e	e	e
Profesor	f	f	f
Difícil de aprobar	g	g	g
Otros (indica cuáles) _____			

12.- ¿Te parece que tiene relación con la carrera?

- Mucha a
- Bastante b

Algo c
 Nada d

13.- Al margen de la relación que guarde con la carrera, ¿cómo te parece la asignatura?

Muy interesante a
 Interesante b
 Poco Interesante c
 Nada Interesante d

14.- ¿Es importante para ti aprender de esta signatura?

Mucho a
 Bastante b
 Algo c
 Nada d

15.- Según tu opinión, ¿qué crees que debería tener una asignatura para que digas que se puede aprender de ella? (contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración)?

	1º	2º	3º
Ser amena	a	a	a
Un buen profesor	b	b	b
Prácticas	c	c	c
Utilidad.....	d	d	d
Relación con la carrera	e	e	e
Actualidad	f	f	f
Otros (indícalos)			

16.- Cuando termine el curso, ¿cuánto crees que habrá contribuido esta asignatura a tu formación?

Mucho a
 Bastante b
 Algo c
 Nada d

17.- ¿Consideras que es una asignatura fácil?

Mucho a
 Bastante b
 Algo c
 Nada d

18.- ¿Están los contenidos actualizados?

Mucho a
 Bastante b
 Algo c

Nada d

19.- ¿Se parece o solapa esta asignatura con otras que ya hayas cursado en años o cuatrimestres anteriores?

Mucho a
 Bastante b
 Algo c
 Nada d

20.- ¿Consideras que hay una participación entre la clase y el profesor en esta asignatura?

Muy satisfactoria..... a
 Satisfactoria b
 Suficiente..... c
 Insuficiente..... d

21.- ¿Consideras que hay una participación entre el alumno y el profesor en esta asignatura?

Muy satisfactoria..... a
 Satisfactoria b
 Suficiente..... c
 Insuficiente..... d

22.- En general, ¿qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura?

Mucha a
 Bastante b
 Algo c
 Nada d

23.- ¿Te ayuda a entender el profesor la asignatura?

Mucho a
 Bastante b
 Algo c
 Nada d

24.- ¿Qué pauta utiliza el profesor para dar clase?

Apuntes a
 Diversos libros b
 Un único manual c
 Otros d

25.- ¿Te parece imprescindible la figura del profesor en esta asignatura?

Mucho a
 Bastante b
 Algo c
 Nada d

26.- ¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

27.- ¿El profesor de esta asignatura estimula a la participación en clase de los alumnos?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

28.- ¿Cómo crees que afecta la masificación de alumnos a la forma que tiene el profesor de dar la asignatura?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

29.- ¿Consideras importante que el profesor, además de docente, sea un profesional en activo de la asignatura que enseña?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

30.- ¿Crees que se conseguiría un mejor aprendizaje de la asignatura si se emplearan más los medios técnicos con los que cuenta esta facultad?

- Mucho a
- Bastante b
- Algo c
- Nada d

31.-¿Cuántos años tienes?: _ _

32.- SEXO:

- Hombre a
- Mujer b

33.- ¿Trabajas?:

- No a
- Sí (indica al número de horas)
- Menos de 4 horas diarias b
- Entre 4 y 7 horas diarias c
- 8 horas diarias d

Más de ocho horas e

34.- NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE:

- Sin estudios a
- Estudios Básicos b
- Bachiller c
- Universitarios de grado medio d
- Universitarios de grado superior e

35.- NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE:

- Sin estudios a
- Estudios Básicos b
- Bachiller c
- Universitarios de grado medio d
- Universitarios de grado superior e

36.- INGRESOS MESAUALES DE PADRE Y MADRE

- Ninguno a
- Menos de 50.000 ptas. b
- Entre 50.001 y 100.000 c
- Entre 100.001 y 150.00 d
- Entre 150.001 y 200.000 e
- Entre 200.001 y 250.000 f
- Entre 250.001 y 300.000 g
- Entre 300.001 y 350.000 h
- Entre 350.001 y 400.000 i
- Más de 400.001 j

RESPUESTAS ABIERTAS N° 10 FEBRERO DE 1999

A la pregunta número 10 del cuestionario, (¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura?). Contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración), algunos encuestados respondieron dentro de la categoría “otros” lo siguiente:

ASIGNATURA: Métodos y técnicas estadísticas	CURSO: 4°	GRUPO: EFESO
--	------------------	---------------------

N° Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
(1) “No he tenido tiempo como para opinar”			
(4) “Aún no he descubierto qué es lo mejor”			
(32)			El contenido

ASIGNATURA: Introducción Ccias Jurídicas	CURSO: 1°	GRUPO: ALEJANDRÍA
---	------------------	--------------------------

N° Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
(39) “Me interesa esta asignatura”			
(83)	Impuntualidad		
(88)		Interesante	
(115)	Interesante		
(116)	Útil		
(117) “Impuntualidad, pocos apuntes”			
(118) “Impuntualidad”			
(120) “Dura sólo un cuatrimestre”(120)			
(121)		Cultura general	
(136)	Interesante		

ASIGNATURA: Intoducción Ccias Jurídicas	CURSO: 1º	GRUPO: FILIPOS	
--	------------------	-----------------------	--

Nº Cuestionario	<u>1º</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
(141) Es cuatrimestral			
(146)		Visión general	
(191)	Saber de todo	Utilidad	Conocimientos del tema
(194) “No me gusta nada”			

ASIGNATURA: Introducción Ccias Jurídicas	CURSO: 1º	GRUPO: ESMIRNA	
---	------------------	-----------------------	--

Nº Cuestionario	<u>1º</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
(209)	Visión/cultura general		
(214) “No hay nada bueno”			
(217) “No hay nada bueno”			
(225)			Visión/cultura general
(237) “Visión/Cultura general”			
(238) “Visión/Cultura general”			
(239)	Utilidad		
(242)			Importancia social
(244)			Interesante
(248) “Nada”			
(253) “Nada”			
(261)			Visión/cultura general
(268)			Necesaria
(269)			Utilidad
(270)		Utilidad	
(278) “Visión/cultura general”			
(284) “Visión/cultura general”			

ASIGNATURA: Derecho de la Informa. CURSO: 4º GRUPO: CONSTANTINOPLA

Nº Cuestionario	<u>1º</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
(285)	Contenidos		
(329)			Util, Interesante

ASIGNATURA: Tª y análisis del mensaje peri. CURSO: 4 GRUPO: FEZ
--

Nº Cuestionario	<u>1º</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
(391) “Nada por ahora”			
(394) “Solapamiento”			
(395) “Solapamiento”			
(397) “Solapamiento”			

RESPUESTAS ABIERTAS N° 11 FEBRERO DE 1999

A la pregunta número 11 del cuestionario, (¿Qué te parece que es lo peor de la asignatura?). Contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración), algunos encuestados respondieron dentro de la categoría “otros” lo siguiente:

ASIGNATURA: Métodos y técnicas estad.	CURSO: 4	GRUPO: EFESO	
N° Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
1 “No he tenido tiempo como para opinar”			
32			Solapamiento
71 “Pocos minutos de clase”			
74			Aburrida
77 “Pocos minutos de clase”			
80			Poco tiempo clase
81			Poco tiempo clase

ASIGNATURA: Introducción Ccias Juríd.	CURSO: 1°	GRUPO: ALEJANDRÍA	
N° Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
43			Forma aburrida

ASIGNATURA: Introducción Ccias Juríd.	CURSO: 1°	GRUPO: FILIPOS	
N° Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
(141)			Poco interesante carrera

ASIGNATURA: Tª y análisis del mensaje perio.	CURSO: 4°	GRUPO: DAMASCO	
N° Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
(201)	Es pesada		

ASIGNATURA: Introducción Ccias Juríd.	CURSO: 1°	GRUPO: ESMIRNA	
--	------------------	-----------------------	--

Nº Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
(261)			Insuficiente
(268)			Superficial
(269)			Insuficiente

ASIGNATURA: Derecho de la Inf.	CURSO: 4	GRUPO: CONSTANTINOPLA	
---------------------------------------	-----------------	------------------------------	--

Nº Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
(316)			Falta base
(334) “Cuatrimestral = superficialidad”			
(333) “Es cuatrimestral”			

ASIGNATURA: Tª y análisis del menseje peri.	CURSO: 4	GRUPO: FEZ	
--	-----------------	-------------------	--

Nº Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
(346)			Solapamiento
(347) “Solapamiento, vaguedad”			
(372)			Edad Profesor
(377) “Demasiada bibliografía”			
(381)	Solapamiento		
(391) “Nombre de la asignatura no coincide con contenidos”			
(399)	Solapamiento		
(404)			Solapamiento

RESPUESTAS ABIERTAS (N° 15) FEBRERO DE 1999

A la pregunta número 15 del cuestionario, (¿Según tu opinión qué crees que debería tener una asignatura para que digas que se puede aprender de ella?). Contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración), algunos encuestados respondieron dentro de la categoría “otros” lo siguiente:

ASIGNATURA: Métodos y Técnicas Est.	CURSO: 4	GRUPO: EFESO
--	-----------------	---------------------

N° Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
28	Interesante		

ASIGNATURA: Introducción Ccias Juríd.	CURSO: 1°	GRUPO: ALEJANDRIA
--	------------------	--------------------------

N° Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
93	Interesante		

ASIGNATURA: Introducción Ccias Juríd.	CURSO: 1°	GRUPO: ESMIRNA
--	------------------	-----------------------

N° Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
(279)			Pocos alumnos

ASIGNATURA: T° y análisis del mensaje peri.	CURSO: 4	GRUPO: FEZ
--	-----------------	-------------------

N° Cuestionario	<u>1°</u>	<u>2°</u>	<u>3°</u>
(347)			Contenido

RESPUESTAS ABIERTAS (Nº 10) MAYO DE 1999

A la pregunta número 10 del cuestionario, (¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura?). Contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración), algunos encuestados respondieron dentro de la categoría “otros” lo siguiente:

ASIGNATURA: Introducción Ccias. Juríd.	CURSO: 1º	GRUPO: ALEJANDRÍA
---	------------------	--------------------------

Nº Cuestionario	<u>1º</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
(119)	poca duración		
(120)	brevedad		
(130)			poco tiempo
(131)			poco tiempo

ASIGNATURA: Introducción Ccias. Juríd.	CURSO: 1º	GRUPO: FILIPOS
---	------------------	-----------------------

Nº Cuestionario	<u>1º</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
(141)	nada, dura poco		
(153)		dura poco	

ASIGNATURA: Introducción Ccias. Juríd.	CURSO: 1º	GRUPO: ESMIRNA
---	------------------	-----------------------

Nº Cuestionario	<u>1º</u>	<u>2º</u>	<u>3º</u>
(213)		cultura general	
(217)	nada bueno		
(225)	visión general		
(241)	visión general		
(268)	conocer leyes		
(274)		poco tiempo	cuatrimestral
(277)		esta estructurada	es amena

RESPUESTAS ABIERTAS (Nº 11) MAYO DE 1999

A la pregunta número 11 del cuestionario, (**¿Qué te parece que es lo peor de la asignatura?**). Contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración), algunos encuestados respondieron dentro de la categoría “otros” lo siguiente: No hubo respuestas.

RESPUESTAS ABIERTAS (Nº 15) MAYO DE 1999

A la pregunta número 15 del cuestionario, (**¿Según tu opinión qué crees que debería tener una asignatura para que digas que se puede aprender de ella?**). Contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración), algunos encuestados respondieron dentro de la categoría “otros” lo siguiente: no hubo respuestas.

ESTRUCTURA GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIOS

Plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Licenciado en Periodismo

Enseñanzas de primer y segundo ciclo

Centro universitario responsable de la organización del plan de estudios Facultad de Ciencias de la Información

Carga lectiva global 326 créditos

Distribución de los créditos

Ciclo	Curso	Materias troncales	Materias obligatorias	Materias optativas	Créditos de libre configuración	Trabajo fin de carrera	Totales
I Ciclo	1º	32	20	4	4		60
	2º	28	18	8	6		60
	3º	12	24	12	12		60
II Ciclo	4º	42	14	12	6		74
	5º	16	38	12	6		72

Años académicos en que se estructura el plan, por ciclos

- Primer ciclo 3 años
- Segundo ciclo 2 años

o) Régimen de acceso al segundo ciclo

Será requisito necesario para cursar el segundo ciclo, no tener pendiente de aprobación más de tres asignaturas troncales u obligatorias que en conjunto no superen los 20 créditos. No obstante, si podrán cursar las materias de libre elección correspondientes a ese segundo ciclo.

b) Secuencia necesaria de asignaturas

- Segundo ciclo
 - Derecho de la Información I
 - Fundamentos de la Información Periodística especializada
- CIERRA
- Derecho de la Información II
- La especialización periodística: por áreas y medios de comunicación.
- CIERRA

Observaciones generales

Cada curso académico se ofrecerá solamente un número de asignaturas optativas, cuya suma total de créditos no exceda, como máximo, el triple de los créditos que los alumnos deban elegir (optativas y libre configuración).

Los alumnos de primer curso, que en las dos convocatorias de que disponen en un año académico, no hayan superado al menos una asignatura TRONCAL U OBLIGATORIA, no podrán proseguir los estudios en esta Facultad.

TRONCALES Y OBLIGATORIAS

1º CURSO Tipo Crédit.

- 201 Tecnología de la Información Escrita TR 6
- 202 Teoría de la Comunicación TR 6
- 203 Historia Universal Contemporánea TR 6
- 204 Teoría General de la Publicidad TR 6
- 205 Lengua Española TR 8
- 206 Principios de Economía OB 6
- 207 Estructura de la Comunicación OB 4
- 208 Introducción a las Ciencias Jurídicas OB 4
- 209 Teoría General de la Imagen OB 6

2º CURSO Tipo Crédit.

- 210 Redacción Periodística y de la Comunicación Colectiva TR 6
- 211 Teoría de la Información TR 6
- 212 Sociología TR 4
- 213 Fundamentos de las Relaciones Públicas TR 6
- 214 Tecnología de los Medios Audiovisuales TR 6
- 215 Historia de la Comunicación Social OB 6
- 216 Análisis de Textos OB 4
- 217 Estructura Social OB 4
- 218 Fundamentos Psicosociales de la Información OB 4

3º CURSO Tipo Crédit.

- 219 Información Audiovisual TR 6
- 220 Documentación TR 6
- 221 Historia de España Contemporánea OB 4
- 222 Historia del Pensamiento Político y Social Contemporáneo OB 4
- 223 Marketing OB 4
- 224 Movimientos Literarios Contemporáneos y Periodismo OB 6
- 225 Teoría y Práctica de la Redacción Periodística I OB 6

OPTATIVAS

- 226 Movimientos artísticos Contemporáneos
- 227 Tecnología del libro
- 228 Comunicación Política
- 229 Empresas Informativas y su relación con los sistemas políticos
- 230 Historia del Cine Informativo
- 231 Estructura Constitucional y Organización del Estado en España
- 232 La Prensa en el sistema Educativo
- 233 Los Soportes en la Comunicación del Texto Literario
- 234 Crítica Literaria: Metodología
- 235 Historia de la Representación Escénica
- 236 Arte Español Contemporáneo
- 237 Economía Mundial
- 238 Economía de España
- 239 Comunicación Interpersonal
- 240 Análisis Textos Periodísticos I: el Relato
- 241 Escritura y Tipografía
- 242 Comunicación en las Comunidades Europeas
- 243 Instituciones Comunitarias
- 244 Influencia sociocultural de las nuevas Tecnologías de la Información
- 245 Semiótica de la Comunicación de Masas
- 246 La Lengua Española en el Periodismo
- 247 Crítica de Arte
- 248 Economía de la UE
- 249 Instituciones Profesionales del Periodismo

Las asignaturas en negrilla podrán cursarse en el curso 1997-98
4 créditos por cada asignatura optativa

Las asignaturas 333 y 430, Opinión Pública libre elección de Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual respectivamente, no podrán matricularlas ya que se corresponden a la 260, Opinión Pública obligatoria de cuarto curso de Periodismo.

TRONCALES Y OBLIGATORIAS

4º CURSO	Tipo	Crédit.
250 Teoría y Práctica de la Redacción Periodística II	TR	4
251 Teoría y Técnica de la Información Audiovisual: radio	TR	6
252 Organización y Gestión de la Empresa Informativa	TR	6
253 Fundamentos de la Información Periodística Especializada	TR	6
254 Tipografía y Diseño Gráfico	TR	6
255 Teoría y Análisis del Mensaje Periodístico	TR	4
256 Historia del Periodismo Universal	TR	6
257 Derecho de la Información I	TR	4
258 Métodos y Tec. de Investigación I	OB	4
259 Estructura y Sistema de la Información	OB	4
260 Opinión Pública	OB	6

5º CURSO	Tipo	Crédit.
261 La Especialización Periodística		
Áreas y Medios de Comunicación	TR	6
262 Edición y Producción	TR	6
263 Derecho de la Información II	TR	4
264 Teoría y Práctica de la Redacción Periodística III	OB	4
265 Ética y Deontología Profesional	OB	6
266 Relaciones Internacionales	OB	6
267 Métodos y Técnicas de Investigación II	OB	4
268 Teoría y Práctica de la Dirección de la Empresa Informativa	OB	6
269 Teoría y Técnica de la Información Audiovisual II: televisión	OB	6
270 Historia del Periodismo Español	OB	6

OPTATIVAS

271 Análisis de Textos Periodísticos II	272 Periodismo de Investigación	273 Estilística Aplicada en el Periodismo Actual	274 Información Política	275 Información Económica	276 Información Deportiva	277 Información Cultural	278 Información Científica y Técnica	279 Información sobre Salud y Medioambiente	280 Información sobre Educación y Sociedad	281 El Color en la Prensa	282 Dirección de Arte en Comunicación Escrita e Impresa	283 Agencias Informativas	284 Información Audiovisual en las Empresas e Instituciones	285 Diseño y Producción de Programas en Radio y TV	286 Información y Desarrollo	287 Empresa Informativa de Medios Impresos	288 Empresa Informativa en Radio y Televisión	289 Empresa de Agencias de Información	290 Concentración Informativa y Libertad de Empresa	291 Historia de la Propaganda	292 Historia del Periodismo Iberoamericano	293 Sociología de la Cultura	294 Sociología de la Comunicación	295 Periodismo de Precisión	296 Sociología de la Comunicación en las Organizaciones	297 Literatura Española del siglo XX	298 Literatura Universal del siglo XX	299 Literatura Hispanoamericana Contemporánea	300 Literatura y Periodismo Contemporáneos	301 Documentación Periodística	302 Fotografía Informativa	303 Video Empresarial e Institucional	304 Regulación Jurídica de la Documentación	305 RR. II. Europa Central y Oriental	306 RR. II. del Magreb y Oriente Medio	307 RR. Internacionales de América Latina	308 Relaciones Exteriores de España	309 Marketing Social y Político	310 Historia de los Movimientos Sociales del siglo XX	311 Gabinetes de Prensa	312 Imagen Corporativa	313 Gestión de la Comunicación Corporativa	4 Créditos por cada asignatura optativa.
---	---------------------------------	--	--------------------------	---------------------------	---------------------------	--------------------------	--------------------------------------	---	--	---------------------------	---	---------------------------	---	--	------------------------------	--	---	--	---	-------------------------------	--	------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	---	--------------------------------------	---------------------------------------	---	--	--------------------------------	----------------------------	---------------------------------------	---	---------------------------------------	--	---	-------------------------------------	---------------------------------	---	-------------------------	------------------------	--	--

Título de
LICENCIADO EN PERIODISMO

Código 353

Planes de Estudios



APÉNDICE B

TABLAS DE CONTINGENCIA

PREGUNTA F4 x M4

Tabla de contingencia ¿Cómo crees que debería de ser? (febrero) * ¿Cómo crees que debería de ser? (mayo)

			¿Cómo crees que debería de ser? (mayo)			Total
			Teórica	Práctica	Intermedia	
¿Cómo crees que debería de ser? (febrero)	Teórica	Recuento	40	2	31	73
		% de ¿Cómo crees que debería de ser? (febrero)	54,8%	2,7%	42,5%	100%
		% de ¿Cómo crees que debería de ser? (mayo)	69,0%	4,7%	22,0%	30,2%
		% del total	16,5%	,8%	12,8%	30,2%
	Práctica	Recuento	1	22	12	35
		% de ¿Cómo crees que debería de ser? (febrero)	2,9%	62,9%	34,3%	100%
		% de ¿Cómo crees que debería de ser? (mayo)	1,7%	51,2%	8,5%	14,5%
		% del total	,4%	9,1%	5,0%	14,5%
	Intermedia	Recuento	17	19	98	134
		% de ¿Cómo crees que debería de ser? (febrero)	12,7%	14,2%	73,1%	100%
		% de ¿Cómo crees que debería de ser? (mayo)	29,3%	44,2%	69,5%	55,4%
		% del total	7,0%	7,9%	40,5%	55,4%
Total	Recuento	58	43	141	242	
	% de ¿Cómo crees que debería de ser? (febrero)	24,0%	17,8%	58,3%	100%	
	% de ¿Cómo crees que debería de ser? (mayo)	100,0%	100,0%	100,0%	100%	
	% del total	24,0%	17,8%	58,3%	100%	

PREGUNTA F8 x M8

que esta asignatura sea cuatrimestral? (mayo)

¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (febrero)	Sí	Recuento	¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (mayo)				Total
			Sí	Anual	Dedicación durante más de un curso	No existir	
		% de ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (febrero)	70,3%	16,5%	2,5%	10,8%	100,0%
		% de ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (mayo)	36,0%	39,4%	44,4%	47,2%	65,8%
		% del total	46,3%	10,8%	1,7%	7,1%	65,8%
Anual		Recuento	5	37	4	2	48
		% de ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (febrero)	10,4%	77,1%	8,3%	4,2%	100,0%
		% de ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (mayo)	3,9%	56,1%	44,4%	5,6%	20,0%
		% del total	2,1%	15,4%	1,7%	,8%	20,0%
Dedicación durante más de un curso		Recuento	1	2	1	1	5
		% de ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (febrero)	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		% de ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (mayo)	,8%	3,0%	11,1%	2,8%	2,1%
		% del total	,4%	,8%	,4%	,4%	2,1%
No existir		Recuento	12	1		16	25
		% de ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (febrero)	41,4%	3,4%		55,2%	100,0%
		% de ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (mayo)	9,3%	1,5%		44,4%	12,1%
		% del total	5,0%	,4%		6,7%	12,1%
Total		Recuento	129	66	9	36	240
		% de ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (febrero)	53,8%	27,5%	3,8%	15,0%	100,0%
		% de ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? (mayo)	100%	100%	100,0%	100%	100,0%
		% del total	53,8%	27,5%	3,8%	15,0%	100,0%

PREGUNTA F8 x M8 por curso (1º y 4º)

Tabla de contingencia

		F8 suprim ¿Estas		
		si	Anual	Total
Métodos y técnicas de investigación social	Recuento	17	4	21
	% de Asignatura	81.0%	19.0%	100.0%
Introducción a las Ciencias Jurídicas	Recuento	113	14	127
	% de Asignatura	89.0%	11.0%	100.0%
Teoría y análisis del mensaje periodístico	Recuento	23	7	30
	% de Asignatura	76.7%	23.3%	100.0%
Derecho de la Información	Recuento	7	25	32
	% de Asignatura	21.9%	78.1%	100.0%
Total	Recuento	160	50	210
	% de Asignatura	76.2%	23.8%	100.0%

Tabla de contingencia

		M8 suprim ¿Estas		
		Si	Anual	Total
		11	8	19
		57.9%	42.1%	100.0%
		98	24	122
		80.3%	19.7%	100.0%
		19	9	28
		67.9%	32.1%	100.0%
		3	26	29
		10.3%	89.7%	100.0%
Total		131	67	198
		66.2%	33.8%	100.0%

**Tabla de contingencia F8suprim ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? *
M8Suprim ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral? * Asignatura**

Asignatura		M8 en el mes de mayo			
		Si	Anual	Total	
Métodos y técnicas de investigación social	F8suprim ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral?	si	8	4	12
		% de F8 ¿Estas de ...	66.7%	33.3%	100.0%
	Anual		1	2	3
		% de F8 ¿Estas de ...	33.3%	66.7%	100.0%
	Total		9	6	15
% de F8 ¿Estas de ...		60.0%	40.0%	100.0%	
Introducción a las Ciencias Jurídicas	F8suprim ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral?	si	87	13	100
		% de F8 ¿Estas de ...	87.0%	13.0%	100.0%
	Anual		2	9	11
		% de F8 ¿Estas de ...	18.2%	81.8%	100.0%
	Total		89	22	111
% de F8 ¿Estas de ...		80.2%	19.8%	100.0%	
Teoría y análisis del mensaje periodístico	F8suprim ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral?	si	13	5	18
		% de F8 ¿Estas de ...	72.2%	27.8%	100.0%
	Anual		2	4	6
		% de F8 ¿Estas de ...	33.3%	66.7%	100.0%
	Total		15	9	24
% de F8 ¿Estas de ...		62.5%	37.5%	100.0%	
Derecho de la Información	F8suprim ¿Estas de acuerdo con que esta asignatura sea cuatrimestral?	si	3	4	7
		% de F8 ¿Estas de ...	42.9%	57.1%	100.0%
	Anual			22	22
		% de F8 ¿Estas de ...		100.0%	100.0%
	Total		3	26	29
% de F8 ¿Estas de ...		10.3%	89.7%	100.0%	

PREGUNTA F9 x M9

Tabla de contingencia Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (f) * Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (m)

			Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (m)				Total
			Mucha	Bastante	Algo	Nada	
Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (f)	Mucha	Recuento	6	4	1		11
		% de Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (f)	54,5%	36,4%	9,1%		100%
		% de Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (m)	54,5%	9,3%	,8%		4,6%
		% del total	2,5%	1,7%	,4%		4,6%
	Bastante	Recuento	3	24	12	3	42
		% de Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (f)	7,1%	57,1%	28,6%	7,1%	100%
		% de Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (m)	27,3%	55,8%	10,0%	4,5%	17,5%
		% del total	1,3%	10,0%	5,0%	1,3%	17,5%
	Algo	Recuento	2	13	84	29	128
		% de Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (f)	1,6%	10,2%	65,6%	22,7%	100%
		% de Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (m)	18,2%	30,2%	70,0%	43,9%	53,3%
		% del total	,8%	5,4%	35,0%	12,1%	53,3%
Nada	Recuento		2	23	34	59	
	% de Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (f)		3,4%	39,0%	57,6%	100%	
	% de Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (m)		4,7%	19,2%	51,5%	24,6%	
	% del total		,8%	9,6%	14,2%	24,6%	
Total	Recuento	11	43	120	66	240	
	% de Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (f)	4,6%	17,9%	50,0%	27,5%	100%	
	% de Según enseña el profesor, ¿qué relación guarda con tu futura profesión? (m)	100,0%	100,0%	100%	100%	100%	
	% del total	4,6%	17,9%	50,0%	27,5%	100%	

F10 x M10 ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura EN PRIMER LUGAR? (febrero y mayo)

Febrero	Mayo								% Febrero	% Mayo
	Relación carrera	Es fácil	Hay prácticas	El profesor	Actualización	Es amena	Participación en clase	n		
Relación carrera	53,2%	8,1%	9,7%	8,1%	9,7%	6,5%	4,8%	62	40,8%	32,9%
Es fácil	5,0%	40,0%	-	25,0%	25,0%	-	5,0%	20	13,2%	15,8%
Hay prácticas	66,7%	-	-	-	33,3%	-	-	3	2,0%	7,9%
El profesor	5,0%	25,0%	10,0%	35,0%	20,0%	5,0%	-	20	13,2%	11,2%
Actualización	29,0%	9,7%	6,5%	-	51,6%	-	3,2%	31	20,4%	21,7%
Es amena	20,0%	20,0%	-	-	-	40,0%	20,0%	10	6,6%	5,9%
Participación clase	33,3%	16,7%	33,3%	-	16,7%	-	-	6	3,9%	4,6%
n = M	50	24	12	17	33	9	7	152		

F10 x M10 ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura EN SEGUNDO LUGAR? (febrero y mayo)

Febrero	Mayo								% Febrero	% Mayo
	Relación carrera	Es fácil	Hay prácticas	El profesor	Actualización	Es amena	Participación en clase	n		
Relación carrera	11,8%	29,4%	5,9%	17,6%	23,5%	-	11,8%	17	11,8%	15,3%
Es fácil	15,8%	26,3%	5,3%	15,8%	15,8%	15,8%	5,3%	19	13,2%	15,3%
Hay prácticas	14,3%	-	-	-	42,9%	28,6%	14,3%	7	4,9%	6,3%
El profesor	28,6%	11,4%	-	34,3%	17,1%	8,6%	-	35	24,3%	23,6%
Actualización	13,3%	10,0%	6,7%	23,3%	33,3%	3,3%	10,0%	30	20,8%	21,5%
Es amena	4,5%	18,2%	9,1%	31,8%	18,2%	18,2%	-	22	15,3%	10,4%
Participación clase	7,1%	7,1%	21,4%	14,3%	7,1%	14,3%	28,6%	14	9,7%	7,6%
n = M	22	22	9	34	31	15	11	144		

F10 x M10 ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura EN TERCER LUGAR? (febrero y mayo)

Febrero	Mayo								% Febrero	% Mayo
	Relación carrera	Es fácil	Hay prácticas	El profesor	Actualización	Es amena	Participación en clase	n		
Relación carrera	15,4%	15,4%	3,8%	26,9%	11,5%	15,4%	11,5%	26	22,2%	17,9%
Es fácil	30,8%	30,8%	-	7,7%	15,4%	7,7%	7,7%	13	11,1%	12,8%
Hay prácticas	80,0%	-	-	-	-	-	20,0%	5	4,3%	6,0%
El profesor	4,5%	13,6%	4,5%	27,3%	13,6%	22,7%	13,6%	22	18,8%	23,1%
Actualiza- ción	11,8%	5,9%	17,6%	29,4%	5,9%	17,6%	11,8%	17	14,5%	12,8%
Es amena	13,6%	4,5%	4,5%	27,3%	18,2%	18,2%	13,6%	22	18,8%	15,4%
Participa- ción clase	25,0%	16,7%	8,3%	16,7%	16,7%	8,3%	8,3%	12	10,3%	12,0%
n = M	21	15	7	27	15	18	14	117		

**F11 x M11 ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura EN PRIMER LUGAR?
(febrero y mayo)**

Febrero	Mayo								% Febrero	% Mayo
	Mucha materia	Falta tiempo	Muy teórica	Pocas prácticas	Masificación	Profesor	Difícil	n		
Mucha materia	55,6%	11,1%	24,1%	1,9%	1,9%	5,6%	-	54	26,5%	40,2%
Falta tiempo	31,4%	42,9%	2,9%	2,9%	5,7%	14,3%	-	35	17,2%	14,7%
Muy teórica	36,4%	4,5%	33,3%	3,0%	9,1%	9,1%	4,5%	66	32,4%	25,0%
Pocas prácticas	30,0%	-	50,0%	10,0%	-	10,0%	-	10	4,9%	2,9%
Masificación	30,4%	26,1%	26,1%	-	-	17,4%	-	23	11,3%	4,4%
Profesor	41,7%	-	25,0%	-	-	33,3%	-	12	5,9%	11,3%
Difícil	50,0%	-	25,0%	25,5%	-	-	-	4	2,0%	1,3%
n = M	82	30	51	6	9	23	3	204		

F11 x M11 ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura EN SEGUNDO

LUGAR? (febrero y mayo)

Febrero	Mayo								% Febrero	% Mayo
	Mucha materia	Falta tiempo	Muy teórica	Pocas prácticas	Masificación	Profesor	Difícil	n		
Mucha materia	18,9%	18,9%	32,4%	13,5%	5,4%	5,4%	5,4%	37	18,8%	18,3%
Falta tiempo	26,5%	32,4%	20,6%	2,9%	11,8%	5,9%	-	34	17,3%	21,3%
Muy teórica	11,6%	18,6%	34,9%	16,3%	4,7%	11,6%	2,3%	43	21,8%	26,9%
Pocas prácticas	15,8%	13,2%	21,1%	13,2%	5,3%	15,8%	15,8%	38	19,3%	11,1%
Masificación	17,4%	17,4%	21,7%	21,7%	13,0%	8,7%	-	23	11,7%	8,1%
Profesor	22,2%	-	44,4%	-	33,3%	-	-	9	4,6%	8,6%
Difícil	23,1%	53,8%	15,4%	-	-	-	7,7%	13	6,6%	5,1%
n = M	36	42	53	23	16	17	10	197		

**F11 x M11 ¿Qué te parece que es lo mejor de la asignatura EN TERCER LUGAR?
(febrero y mayo)**

Febrero	Mayo								% Febrero	% Mayo
	Mucha materia	Falta tiempo	Muy teórica	Pocas prácticas	Masificación	Profesor	Difícil	n		
Mucha materia	22,2%	13,9%	16,7%	13,9%	16,7%	5,6%	11,1%	36	20,9%	17,4%
Falta tiempo	15,8%	15,8%	21,1%	10,5%	5,3%	5,3%	26,3%	19	11,0%	15,7%
Muy teórica	20,0%	28,0%	-	12,0%	12,0%	16,0%	12,0%	25	14,5%	18,0%
Pocas prácticas	10,3%	13,8%	13,8%	27,6%	13,8%	13,8%	6,9%	29	16,9%	13,4%
Masificación	28,0%	28,0%	24,0%	8,0%	4,0%	4,0%	4,0%	25	14,5%	11,6%
Profesor	9,1%	9,1%	27,3%	-	9,1%	36,4%	9,1%	11	6,4%	11,6%
Difícil	11,1%	-	29,6%	11,1%	14,8%	14,8%	18,5%	27	15,7%	11,6%
n = M	30	27	31	23	20	20	21	172		

PREGUNTA F12 x M12

Tabla de contingencia ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero) * ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)

			¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)				Total
			Mucha	Bastante	Algo	Nada	
¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero)	Mucha	Recuento	14	7	4	2	27
		% de ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero)	51,9%	25,9%	14,8%	7,4%	100,0%
		% de ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)	63,6%	14,6%	2,9%	5,4%	10,9%
		% del total	5,7%	2,8%	1,6%	,8%	10,9%
	Bastante	Recuento	7	26	27	2	62
		% de ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero)	11,3%	41,9%	43,5%	3,2%	100,0%
		% de ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)	31,8%	54,2%	19,3%	5,4%	25,1%
		% del total	2,8%	10,5%	10,9%	,8%	25,1%
	Algo	Recuento	1	14	94	19	128
		% de ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero)	,8%	10,9%	73,4%	14,8%	100,0%
		% de ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)	4,5%	29,2%	67,1%	51,4%	51,8%
		% del total	,4%	5,7%	38,1%	7,7%	51,8%
	Nada	Recuento		1	15	14	30
		% de ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero)		3,3%	50,0%	46,7%	100,0%
		% de ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)		2,1%	10,7%	37,8%	12,1%
		% del total		,4%	6,1%	5,7%	12,1%
Total		Recuento	22	48	140	37	247
		% de ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero)	8,9%	19,4%	56,7%	15,0%	100,0%
		% de ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	8,9%	19,4%	56,7%	15,0%	100,0%

ASIGNATURA X F12

Tabla de contingencia Asignatura * ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero)

			¿Te parece que tiene relación con la carrera? (febrero)				Total
			Mucha	Bastante	Algo	Nada	
Asignatura	Métodos y técnicas de investigación social	Recuento	3	10	14		27
		% de Asignatura	11,1%	37,0%	51,9%		100,0%
		% del total	1,2%	4,0%	5,6%		10,9%
	Introducción a las Ciencias Jurídicas	Recuento	4	22	95	28	149
		% de Asignatura	2,7%	14,8%	63,8%	18,8%	100,0%
		% del total	1,6%	8,9%	38,3%	11,3%	60,1%
	Teoría y análisis del mensaje periodístico	Recuento	7	13	17	2	39
		% de Asignatura	17,9%	33,3%	43,6%	5,1%	100,0%
		% del total	2,8%	5,2%	6,9%	,8%	15,7%
	Derecho de la Información	Recuento	13	18	2		33
		% de Asignatura	39,4%	54,5%	6,1%		100,0%
		% del total	5,2%	7,3%	,8%		13,3%
Total		Recuento	27	63	128	30	248
		% de Asignatura	10,9%	25,4%	51,6%	12,1%	100,0%
		% del total	10,9%	25,4%	51,6%	12,1%	100,0%

ASIGNATURA X M12

Tabla de contingencia Asignatura * ¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)

			¿Te parece que tiene relación con la carrera? (mayo)				Total
			Mucha	Bastante	Algo	Nada	
Asignatura	Métodos y técnicas de investigación social	Recuento		2	19	6	27
		% de Asignatura		7,4%	70,4%	22,2%	100,0%
		% del total		,8%	7,7%	2,4%	10,9%
	Introducción a las Ciencias Jurídicas	Recuento	3	19	99	28	149
		% de Asignatura	2,0%	12,8%	66,4%	18,8%	100,0%
		% del total	1,2%	7,7%	40,1%	11,3%	60,3%
	Teoría y análisis del mensaje periodístico	Recuento	6	9	21	2	38
		% de Asignatura	15,8%	23,7%	55,3%	5,3%	100,0%
		% del total	2,4%	3,6%	8,5%	,8%	15,4%
	Derecho de la Información	Recuento	13	18	1	1	33
		% de Asignatura	39,4%	54,5%	3,0%	3,0%	100,0%
		% del total	5,3%	7,3%	,4%	,4%	13,4%
Total		Recuento	22	48	140	37	247
		% de Asignatura	8,9%	19,4%	56,7%	15,0%	100,0%
		% del total	8,9%	19,4%	56,7%	15,0%	100,0%

PREGUNTA F13 X M13

F13 x M13 Al margen de la carrera, ¿cómo te parece la asignatura? (febrero y mayo)

Febrero	Mayo				n
	Muy intere.	Interesante	Poco Intere.	Nada Intere.	
Muy intere.	65,4%	26,9%	-	7,7%	26
Interesante	9,5%	60,6%	25,5%	4,4%	137
Poco Intere.	-	21,9%	62,5%	15,6%	64
Nada intere.	-	-	68,4%	31,6%	19
TOTAL					246

PREGUNTA f14 X M14

Tabla de contingencia ¿Es importante para ti aprender de esta asignatura? (febrero) * ¿Es importante para ti aprender de esta asignatura? (mayo)

			¿Es importante para ti aprender de esta asignatura? (mayo)				Total
			Mucho	Bastante	Algo	Nada	
¿Es importante para ti aprender de esta asignatura? (febrero)	Mucho	Recuento % de ¿Es importante para ti aprender de esta asignatura? (febrero)	12 40,0%	13 43,3%	4 13,3%	1 3,3%	30 100,0%
	Bastante	Recuento % de ¿Es importante para ti aprender de esta asignatura? (febrero)	8 8,3%	44 45,8%	40 41,7%	4 4,2%	96 100,0%
	Algo	Recuento % de ¿Es importante para ti aprender de esta asignatura? (febrero)	1 1,0%	15 14,6%	70 68,0%	17 16,5%	103 100,0%
	Nada	Recuento % de ¿Es importante para ti aprender de esta asignatura? (febrero)	1 5,9%	1 5,9%	10 58,8%	5 29,4%	17 100,0%
Total		Recuento % de ¿Es importante para ti aprender de esta asignatura? (febrero)	22 8,9%	73 29,7%	124 50,4%	27 11,0%	246 100,0%

PREGUNTA F15 X M15 EN PRIMER LUGAR

F15 x M15 ¿Qué crees que debería tener una asignatura para que digas que se puede aprender de ella? (contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración). En PRIMER LUGAR (febrero y mayo)

Mayo

Febrero	Ser Amena	Buen Profesor	Prácticas	Utilidad	Relación asignatura	Estar actualizada	n	% Febrero	% Mayo
Ser amena	50,0%	25,0%	6,3%	12,5%	6,3%	-	16	7,1%	12,9%
Buen profesor	12,0%	50,1%	1,3%	24,0%	9,3%	2,7%	75	33,5%	28,1%
Prácticas	7,4%	14,8%	33,3%	29,6%	14,8%	-	27	12,1%	7,6%
Utilidad	9,7%	11,3%	4,8%	53,2%	16,1%	4,8%	62	27,7%	35,7%
Relación asignatura	5,4%	21,6%	5,4%	48,6%	18,9%	-	37	16,5%	13,4%
Estar actualizada	28,6%	28,6%	14,3%	14,3%	14,3%	-	7	3,1%	2,2%
n = M	29	63	17	80	30	5	224		

PREGUNTA F15 X M15 EN SEGUNDO LUGAR

F15 x M15 ¿Qué crees que debería tener una asignatura para que digas que se puede aprender de ella? (contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración). En SEGUNDO LUGAR (febrero y mayo)

MAYO

Febrero	Ser Amena	Buen Profesor	Prácticas	Utilidad	Relación asignatura	Estar actualizada	N	% Febrero	% Mayo
	Ser amena	12,5%	25,0%	25,0%	12,5%	18,8%	6,3%	16	7,1%
Buen profesor	14,3%	7,1%	28,6%	14,3%	28,6%	7,1%	42	18,6%	17,3%
Prácticas	2,2%	15,2%	32,6%	19,6%	17,4%	13,0%	46	20,4%	19,9%
Utilidad	5,0%	26,7%	13,3%	18,3%	28,3%	8,3%	60	26,5%	17,7%
Relación asignatura	10,9%	10,9%	10,9%	17,4%	47,8%	2,2%	46	20,4%	28,8%
Estar actualizada	-	25,0%	6,3%	25,0%	18,8%	25,0%	16	7,1%	8,8%
n = M	17	39	45	40	65	20	226		

PREGUNTA F15 X M15 EN TERCER LUGAR

F15 x M15 ¿Qué crees que debería tener una asignatura para que digas que se puede aprender de ella? (contesta sólo con 3 respuestas y ordénalas según tu valoración). En TERCER LUGAR (febrero y mayo)

MAYO

Febrero	Ser Amena	Buen Profesor	Prácticas	Utilidad	Relación asignatura	Estar actualizada	n	% Febrero	% Mayo
Ser amena	33,3%	18,5%	7,4%	14,8%	11,1%	14,8%	27	12,2%	13,6%
Buen profesor	17,1%	12,2%	14,6%	12,2%	17,1%	26,8%	41	18,6%	15,4%
Prácticas	13,5%	18,9%	13,5%	18,9%	13,5%	21,6%	37	16,7%	13,1%
Utilidad	5,3%	21,1%	10,5%	28,9%	26,3%	7,9%	38	17,2%	17,2%
Relación asignatura	10,6%	10,6%	14,9%	12,8%	36,2%	14,9%	47	21,3%	21,3%
Estar actualizada	6,5%	12,9%	16,1%	16,1%	16,1%	32,3%	31	14,0%	19,5%
n = M	30	34	29	38	47	43	221		

PREGUNTA F16 X M16

Tabla de contingencia Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (f) * Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (m)

			Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (m)				Total
			Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (f)	Mucho	Recuento % de Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (f)	4 36,4%	3 27,3%	3 27,3%	1 9,1%	11 100,0%
	Bastante	Recuento % de Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (f)	3 5,1%	27 45,8%	27 45,8%	2 3,4%	59 100,0%
	Algo	Recuento % de Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (f)	2 1,3%	15 9,9%	105 69,1%	30 19,7%	152 100,0%
	Nada	Recuento % de Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (f)			12 52,2%	11 47,8%	23 100,0%
Total		Recuento % de Cuando termine el curso, ¿cuánto habrá contribuido a tu formación? (f)	9 3,7%	45 18,4%	147 60,0%	44 18,0%	245 100,0%

PREGUNTA F17 X M17

F17 x M17 ¿Consideras esta asignatura fácil? (febrero y mayo)

Febrero	Mayo				n
	Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Mucho	-	33,3%	33,3%	33,3%	3
Bastante	10,5%	34,2%	42,1%	13,2%	38
Algo	1,3%	11,3	61,9%	25,6%	160
Nada	-	4,9%	34,1%	61,0%	41
TOTAL					242

PREGUNTA F18 X M18

Tabla de contingencia ¿Están los contenidos actualizados? (f) * ¿Están los contenidos actualizados? (m)

			¿Están los contenidos actualizados? (m)				Total
			Mucho	Bastante	Algo	Nada	
¿Están los contenidos actualizados? (f)	Mucho	Recuento % de ¿Están los contenidos actualizados? (f)	10 43,5%	12 52,2%	1 4,3%		23 100,0%
	Bastante	Recuento % de ¿Están los contenidos actualizados? (f)	17 20,5%	53 63,9%	11 13,3%	2 2,4%	83 100,0%
	Algo	Recuento % de ¿Están los contenidos actualizados? (f)	1 1,0%	36 37,5%	47 49,0%	12 12,5%	96 100,0%
	Nada	Recuento % de ¿Están los contenidos actualizados? (f)		6 30,0%	10 50,0%	4 20,0%	20 100,0%
Total		Recuento % de ¿Están los contenidos actualizados? (f)	28 12,6%	107 48,2%	69 31,1%	18 8,1%	222 100,0%

PREGUNTA F19 X M19

F19 x M19 ¿Se parece o solapa la asignatura con otras de años anteriores? (febrero y mayo)

Febrero	Mayo				n
	Mucho	Bastante	Algo	Nada	
Mucho	63,2%	10,5%	21,1%	5,3%	19
Bastante	36,0%	28,0%	24,0%	12,0%	25
Algo	7,0%	14,0%	37,2%	41,9%	43
Nada	-	1,3%	6,4%	92,3%	156
TOTAL					

PREGUNTA F22 X M22

Tabla de contingencia ¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura? (f) * ¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura? (m)

			¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura? (m)				Total
			Mucha	Bastante	Algo	Nada	
¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura? (f)	Mucha	Recuento % de ¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura? (f)	42 53,8%	24 30,8%	9 11,5%	3 3,8%	78 100,0%
	Bastante	Recuento % de ¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura? (f)	18 18,4%	40 40,8%	30 30,6%	10 10,2%	98 100,0%
	Algo	Recuento % de ¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura? (f)	4 7,8%	13 25,5%	22 43,1%	12 23,5%	51 100,0%
	Nada	Recuento % de ¿Qué importancia darías a la figura del profesor en esta asignatura? (f)	2 11,8%	4 23,5%	4 23,5%	7 41,2%	17 100,0%
Total			66 27,0%	81 33,2%	65 26,6%	32 13,1%	244 100,0%

PREGUNTA F26 X M26

Tabla de contingencia ¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes? (f) * ¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes? (m)

			¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes? (m)				Total
			Mucho	Bastante	Algo	Nada	
¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes? (f)	Mucho	Recuento % de ¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes? (f)	4 22,2%	8 44,4%	5 27,8%	1 5,6%	18 100,0%
	Bastante	Recuento % de ¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes? (f)	7 13,5%	20 38,5%	15 28,8%	10 19,2%	52 100,0%
	Algo	Recuento % de ¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes? (f)	1 1,0%	8 8,2%	41 42,3%	47 48,5%	97 100,0%
	Nada	Recuento % de ¿El profesor hace que las clases sean amenas e interesantes? (f)		3 4,2%	11 15,3%	58 80,6%	72 100,0%
Total			12 5,0%	39 16,3%	72 30,1%	116 48,5%	239 100,0%

RECODIFICACIÓN

- Variable P y Q “**Agrupar**” $a + b = 1$ (Mucha o bastante) $c + d = 2$ (Algo o nada)
- Variable P y Q “**3Agrupar**” $a = 1$ (Teórica) $c + d = 2$ (Intermedia o práctica)
- Variable P y Q “**8Suprimir**” $a = 1$ (Si) $b = 2$ (Anual) c y $d =$ Suprimidos
- Variable P y Q “**9Agrupar**” $a + b = 1$ (Mucha o bastante) $c + d = 2$ (Algo o nada)
- Variable P y Q “**10c**” Sintaxis Selecciona todas c en 1º, 2º, y 3º lugar. Calcular F10.1 | F10.2 | F10.3 filtro F10.1 = 3 | F10.2=3 | F10.3=3
- Variable P y Q “**12Agrupar**” $a + b = 1$ (Mucha o bastante) $c + d = 2$ (Algo o nada)
- Variable P y Q “**13Agrupar**” $a + b = 1$ (Mucha o bastante) $c + d = 2$ (Algo o nada)
- Variable P y Q “**14Agrupar**” $a + b = 1$ (Mucha o bastante) $c + d = 2$ (Algo o nada)
- Variable P y Q “**16Agrupar**” $a + b = 1$ (Mucha o bastante) $c + d = 2$ (Algo o nada)
- Variable P y Q “**20Agrupar**” $a + b + c = 1$ (Satisfactoria o sufi.) $d = 2$ (Insuficiente)
- Variable P y Q “**25Agrupar**” $a + b = 1$ (Mucha o bastante) $c + d = 2$ (Algo o nada)
- Variable P y Q “**26Agrupar**” $a + b = 1$ (Mucha o bastante) $c + d = 2$ (Algo o nada)
- Variable P y Q “**27Agrupar**” $a + b = 1$ (Mucha o bastante) $c + d = 2$ (Algo o nada)
- Variable P “**36Ingresos**” $a+b+c+d= 1$ (**Bajos**) $e+f+g+h = 2$ (**Medios**) $i + j=$ (**Altos**)
- Variable “Primer01” Solo contempla los alumnos de primer curso.
- Variable “Cuarto4” “ “ ‘ Cuarto curso.
- Variable P y Q “9Agrup2” $a + b = 1$ (Mucha o bastante), $c = 2$ (Algo), $d = 3$ (Nada).
- Variable “Grupo 1” Solo los grupos de de 1: Alejandria, Filipos y Esmirna.
- Variable P y Q “**19Agrupar**” $a + b = 1$ (Mucha o bastante) $c + d = 2$ (Algo o nada)
- Variable P y Q “**22Agrupar**” $a = 1$ (Mucha), $b = 2$ (bastante), $c + d = 3$ (Algo o nada)
- Variable P y Q “**26Agrupar2**” $a + b = 1$ (Mucha o bastante) $c = 2$ (Algo) $d = 3$ (nada)

APÉNDICE C

13. Puntos fuertes y Puntos débiles

Los contenidos que se expresan a continuación tratan de componer la síntesis del Informe de Autoevaluación y, de acuerdo con la normativa, se desarrolla a lo largo de una exposición en que aparecerán los llamados **puntos fuertes** o aspectos positivos y firmemente mostrados por la Facultad de Ciencias de la Información o, por el contrario, los llamados **puntos débiles** o aspectos que, clara y evidentemente, es preciso mejorar por medio de una serie de propuestas o **líneas de actuación** elaboradas por el Comité Interno de Evaluación y que deberán ser matizadas y completadas por el Comité Externo de Evaluación. En todo caso, deberá quedar claro quienes son las instituciones en cada caso (Departamento, Facultad, Universidad, etc.) a quien compete resolver las posibles deficiencias detectadas.

13.1. La Facultad de Ciencias de la Información, en general

PUNTOS FUERTES

- Es la Facultad más antigua de España en impartir los estudios de referencia.
- Es la Facultad que admite más alumnos para cada año académico. Aun así, la nota de entrada es de las más elevada: 6,90 para Periodismo; 7,12 para Comunicación Audiovisual y 6,82 para Publicidad y Relaciones Públicas. Ello supone que la calidad del alumnado es excepcional.
- Es la única Facultad que imparte las enseñanzas de Documentación de segundo ciclo.
- Es la Facultad que antes y más ha contribuido a la producción e investigación de las Ciencias de la Información en España.
- La Facultad es caja de resonancia de acontecimientos e inauguraciones de actos relacionados con la misma.
- La Facultad española que cuenta con un gran número de títulos propios y una de las primeras de la Universidad Complutense.
- Es la Facultad española de mayor proyección nacional: Los estudiantes ajenos al distrito universitario de Madrid, el 55% opta en primer lugar por la Complutense y demandan Periodismo y Comunicación Audiovisual en primer y tercer lugar respectivamente.
- Facultad española que edita un gran número publicaciones periódicas de carácter científico. En la actualidad la edición se centra en numerosas revistas electrónicas

PUNTOS DEBILES

- Pese al esfuerzo realizado en la adquisición de medios destinados a prácticas, estos aún son muy escasos

- Se trata de una Facultad con un grado elevado de masificación, lo que comporta dificultades e incidencias en todo lo tocante a su correcta organización.
- Los actuales Planes de Estudios se han revelado con insatisfactorios y precisan una reforma que se está debatiendo.
- La ausencia de una figura intermedia entre técnicos y profesores hace que no se puedan atender adecuadamente las prácticas.

13.2. Recursos humanos

PUNTOS FUERTES

- Es la Facultad española de Ciencias de la Información con más profesores (303) y con la mayor tasa de catedráticos (45) y profesores titulares de Universidad (143).

PUNTOS DEBILES

- La relación de Catedrático Universidad y Titular Universidad es, aproximadamente, de 1 a 3. y no está equilibrada en los diversos departamentos.
- La tasa de profesores no numerarios es elevada: más de la tercera parte sin contar a los profesores asociados de tiempo completo. Los profesores asociados se encuentran en una situación precaria
- Escasez de Ayudantes de Universidad.

13.3. Acceso a la Facultad de Ciencias de la Información

PUNTOS FUERTES

- El número de alumnos que solicitan plaza en la Facultad se mantiene en un nivel dinámico a pesar de la implantación de nuestros estudios en otras Universidades españolas.
- Se mantienen las calificaciones de acceso en un nivel elevado, lo que ha debido de influir en el aumento de la competencia con otras Universidades del distrito.
- Es la Facultad de Ciencias de la Información con mayor número de alumnos (8226). Periodismo: 4206.- Comunicación Audiovisual: 1532.- Publicidad y Relaciones Públicas: 1625.- Doctorado: 613.- Documentación: 250.

PUNTOS DEBILES

- De modo mayoritario, los profesores de las tres Licenciaturas postulan que es preciso reducir la *ratio* profesor/alumno, ahora en 266,24, como medio de mejorar la calidad de la enseñanza. Lo mismo opinan los alumnos.

13.4. Organos de gobierno y representación

PUNTOS FUERTES

- Se dispone de un Reglamento de funcionamiento de la Junta de Facultad.
- La Junta de Facultad se reúne con la frecuencia debida y se da suficiente plazo para efectuar propuestas al orden del día.
- Funcionan siete Comisiones delegadas de la Junta de Facultad.
 - El equipo decanal se reúne todos los jueves y cuenta, además, con la asistencia de la Sra. Gerente y de un representante de los estudiantes:

PUNTOS DEBILES

- No hay garantía de que el conocimiento de los acuerdos de la Junta de Facultad llegue a todos los profesores y al resto de los sectores.
- Cabe pensar en cierta disociación entre la Junta de Facultad y el resto de la Facultad.
- No todas las Comisiones delegadas de la Junta de Facultad se reúnen con la debida frecuencia.

13.5. Metas y objetivos

PUNTOS FUERTES

- Los objetivos formativos de las tres Licenciaturas y, por tanto, la configuración de los licenciados en Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas se encuentra en las Directrices para la formación de los planes de estudio y en los propios objetivos docentes señalados por los profesores para cada asignatura.
- El estudiante de Periodismo debe recibir *"una formación especializada en el ámbito de la elaboración, gestión y difusión de la actividad informativa periodística, en sus diversos ámbitos temáticos y en los distintos medios de comunicación"*

- El estudiante de Comunicación Audiovisual debe recibir *"una formación adecuada en el campo de la elaboración informativa y de la creación, producción y realización en los diversos medios de Comunicación Audiovisual"*.

- El estudiante de Publicidad y Relaciones Públicas debe recibir *"una formación especializada en la creación, diseño y producción de la comunicación publicitaria así como las estrategias y aplicaciones de las Relaciones Públicas"*.

PUNTOS DEBILES

- Se observa cierta ambigüedad en la definición de los objetivos formativos señalados por las Directrices.

- No están nada los perfiles de los profesionales que se tratan de formar en la Facultad. La falta de discusión de dichos modelos puede proceder del comportamiento independiente de los departamentos lo que, a su vez, repercute en la elaboración de los planes de estudio.

LINEAS DE ACTUACION

- Establecer un debate en colaboración con otras Facultades a fin de reflexionar sobre la figura, el papel y el modelo formativo de los tres tipos de Licenciados.

13.6. Planes de Estudios y Planificación

PUNTOS FUERTES

- Los planes de estudio de las tres licenciaturas están en proceso de modificación, de acuerdo con las previsiones legislativas, y la Comisión a ello dedicada, de la que forman parte todos los directores de Departamento o Secciones departamentales así como la representación de alumnos, está trabajando intensamente.

- La planificación docente de la Facultad se lleva a cabo de modo regular y la información acerca de cursos, horarios, programas, etc, se distribuye merced a los tableros de anuncios, la página web de la Facultad y los indicadores electrónicos.

- Es tradicional la flexibilidad en la planificación docente. Se trata de satisfacer los intereses de la comunidad universitaria.

- La planificación económica de la Facultad se coordina y controla de modo permanente mediante la acción de la Comisión Económica delegada de la Junta de Facultad.

PUNTOS DEBILES

- No existe todavía un instrumento o guía que recoja de modo íntegro la información accesible a objetivos docentes, programas, bibliografía, etc. de todas las asignaturas que se imparten en la Facultad.
- No existe aún una costumbre por parte de los profesores de proporcionar un programa y una programación de prácticas para optimizar los recursos.

LINEAS DE ACTUACION

- * Tener en cuenta como premisa general que se trata de una Facultad con numerosos alumnos y enseñanzas lo que dificulta todas las tareas organizativas.
- * Confección de la plantilla ideal de la Facultad de acuerdo con las necesidades docentes de los Departamentos y equilibrio de los cuerpos docentes.
- * Política de disminución de la *ratio* profesor/alumno con la creación de más grupos.
- * Creación de mecanismos de distribución a todos los interesados de la información relativa a los acuerdos de la Junta de Facultad y otras decisiones de gobierno (Política de información interna y hacia el exterior).
- * Aumentar la frecuencia de las sesiones de trabajo de las Comisiones delegadas de la Junta de Gobierno.
- * Mantenimiento de la Guía académica permanentemente actualizada de la Facultad en Internet.

13.7. Medios de formación

PUNTOS FUERTES

- La optatividad en los planes de estudio es el factor más apreciado por los profesores. Los estudiantes, a su vez, el 50%, valoran las clases teóricas.
- La Comisión de planes de estudio realiza, a lo largo de las reuniones de trabajo, una labor de crítica constructiva de los planes actuales y apunta, con mentalidad abierta, una serie de sugerencias procedentes de las encuestas de autoevaluación realizadas a profesores y alumnos.
- El mecanismo actual de matriculación de los alumnos ha mejorado ostensiblemente los procedimientos utilizados en años anteriores.
- El anuncio de los períodos de clase y exámenes se realiza con determinada antelación aunque podría adelantarse como en otras Facultades universitarias.

- La Facultad procura, a efectos de calidad docente, aumentar el número de grupos a fin de evitar la masificación pero choca con dos limitaciones: la falta de profesorado en ocasiones y, sobre todo, la falta de espacio.

- En este último punto, procede resaltar que las gestiones llevadas a cabo han hecho posible la construcción de un módulo para aulas prevista su utilización en el curso académico 2001-2002.

- En estos momentos, para la Licenciatura de Periodismo hay 6 grupos en cada curso a excepción de 7 grupos en 5º curso. En Comunicación Audiovisual, 2 grupos en cada curso a excepción de 3 grupos en 5º curso y la misma situación para Publicidad y RR.PP.

- La Facultad ha mostrado desde siempre interés por la formación de los alumnos a través de las prácticas como lo demuestran los siguientes hechos: permanentes gestiones para aumentar el grado de experimentalidad de la facultad, inclusión en el presupuesto de una partida destinada a este capítulo y reforzamiento del equipo decanal con responsables para atender mejor este cometido. Por lo demás, el Vicedecanato de Alumnos facilita la posibilidad de realizar prácticas externas.

- En cuanto a la oferta de asignaturas optativas, los profesores y alumnos opinan que son adecuadas en su número pero no siempre de interés en su contenido.

PUNTOS DEBILES

- Los profesores y los alumnos en general consideran insatisfactorio los

planes de estudios vigentes y en concreto los siguientes aspectos negativos por este orden:

- Fragmentación de asignaturas - Demasiadas asignaturas

- Solapamiento de contenidos

- Relación inadecuada entre teoría y práctica

- Falta de coordinación interdepartamental

- Es excesivo el número de alumnos por grupo, como ya se ha expuesto más arriba: Para las asignaturas troncales y obligatorias hay una horquilla que va de 100 alumnos a 135 en primer ciclo y de 91 a 98 en segundo ciclo.

- Todos los profesores y alumnos apoyan claramente la existencia de especialidades o itinerarios formativos.

- En cuanto a las prácticas, se considera que deben darse en clases separadas de las clases teóricas y que el número de asistentes debe ser muy inferior al actual y ajustado a las necesidades de la práctica.

- En cuanto a la situación actual, los estudiantes opinan que solo se imparten prácticas en algunas asignaturas.

- En cuanto a las asignaturas optativas, todos los alumnos coinciden en la dificultad de elegir las apropiadas por falta de plazas.
- Los horarios no facilitan el itinerario curricular del alumno.

LINEAS DE ACTUACION

- * Los nuevos planes de estudio deben evitar la fragmentación de asignaturas, por tanto disminución en el número de las mismas.
- * Creación de una comisión u otro mecanismo de coordinación docente que controle los límites temáticos de los programas a fin de evitar la repetición de los contenidos y propugne la colaboración interdepartamental.
- * El Plan de Estudios y la planificación deberán contemplar un curso muy flexible y con menor carga docente
- *.Los créditos prácticos deben impartirse en clases separadas de las dedicadas a los teóricos.
- *.Deben aumentarse los grupos de optativas muy demandadas por los alumnos.

13.8. Metodología docente

PUNTOS FUERTES

- El proceso de la planificación docente discurre a lo largo de una serie de escalones desde el Departamento hasta el Rectorado pasando por la aprobación de la Junta de Facultad.
- Hay un marcado interés por parte del profesorado en el sentido de renovar los métodos didácticos - ya se está haciendo aunque parcialmente- y en asistir a seminarios de formación en este sentido.
- La Facultad trata de completar la formación de los alumnos mediante la organización de congresos, jornadas, seminarios, etc. a partir de la iniciativa de los profesores.

PUNTOS DEBILES

- Los Departamentos no suelen promover actividades de renovación pedagógica.
- Los programas quedan sin explicar en un 15% de media aproximadamente.

- En porcentajes muy altos, tanto los profesores como los alumnos opinan que se repiten mucho los contenidos de los distintos programas.
- La mayoría del profesorado postula la existencia del trabajo fin de carrera.
- En cuanto al rendimiento académico: El estudiante de Periodismo admite estar poco satisfecho (39%) o nada (11%) con el rendimiento que está obteniendo y califica de **mediana** la enseñanza impartida. Lo mismo opina el 54% de los estudiantes de Comunicación Audiovisual y el 49 % de los estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas.

LINEAS DE ACTUACION

- **El Decanato y los Departamentos deberían promover acciones de renovación pedagógica.**
- **Los profesores deberían adecuar sus programas a la duración de la asignatura, según el número de créditos.**
- **En los planes de estudio debería incluirse con carácter optativo los trabajos fin de carrera.**
- **Debería estudiarse la posibilidad de proponer un trabajo de fin de carrera con carácter optativo.**
- **Mentalizar a los alumnos de la eficacia de las tutorías.**

13.9. Alumnos

PUNTOS FUERTES

- Hay hechos que prueban la atención que las autoridades académicas dispensan a los alumnos en materia de información, del funcionamiento de la oficina Sócrates-Erasmus, de la gestión de las prácticas externas, de la gestión, en general, del Vicedecanato de Alumnos y del apoyo a las asociaciones estudiantiles, como, por ejemplo, la implantación del Aula social.
- La exigencia una elevada nota media de acceso determina el alto nivel del alumnado.

PUNTO DEBIL

- Los alumnos extranjeros Socrates- Erasmus, no dominan la lengua española, en el nivel requerido para incorporarse al curso.

13.10. Profesorado

PUNTOS FUERTES

- En líneas generales la preparación académica del profesorado alcanza un

buen nivel. Buena prueba de ello es que la inmensa mayoría ha superado dos pruebas importantes, el doctorado y una oposición.

- Ha sido satisfactoria para la Facultad la política de promoción del profesorado puesta en práctica por el Rectorado.

- Un 50 % del profesorado opina que ha resultado bueno el mecanismo de sustituciones del profesorado en casos de ausencias y en enfermedades.

PUNTOS DEBILES

- Es escaso el número de ayudantes en la Facultad, 8.

- Según el 80% del profesorado, faltan profesores para dar la enseñanza teórica y práctica.

- No hay equilibrio, a nivel interdepartamental, entre los diversos cuerpos docentes.

- La ausencia de una figura intermedia entre técnicos y profesores hace que no se puedan atender adecuadamente las prácticas.

LINEAS DE ACTUACION

* La Facultad debe promover la creación de plazas de ayudantes en aquellos departamentos o secciones departamentales donde no existen.

* Deberá estudiarse la implantación de una figura intermedia entre técnico y profesor para atender adecuadamente las prácticas.

* Deberá aumentar la plantilla de profesorado si se tienen en cuenta las líneas de actuación más arriba expuestas como el desdoblamiento de los grupos de optativas, de clases prácticas y de grupos teóricos en general, al poder aumentar los espacios de la Facultad.

13.11. Recursos Financieros e Infraestructura

PUNTOS FUERTES

- Parece correcto el funcionamiento de la Comisión Económica así como el seguimiento y control de la ejecución del presupuesto.

- En espacios comunes de la Facultad se encuentran equipamientos históricos relacionados con medios de comunicación con la intención de ir creando un fondo de museo.

- La Facultad está dotada de un Salón de Actos y unas Salas de Grados y de Profesores, y de salones para actos académicos, correctamente equipados y con un uso muy extenso.

- La biblioteca ha abandonado hace tiempo la imagen tradicional de

biblioteca especializada para convertirse en un auténtico centro de documentación desde el que se accede a innumerables bases de datos e información externa vía Internet. Además desarrolla acciones de formación de usuarios. Existe un alto grado de satisfacción con el funcionamiento de la Biblioteca.

- La concesión de la librería funciona ordenadamente y con un excelente servicio de asistencia e información.

PUNTOS DEBILES

- Ya se ha expresado la necesidad de aumentar los espacios de la Facultad, solución en vías de realización, ello incluye aumentar la biblioteca y a otros espacios de apoyo a la docencia.

- Existe un descontento sobre las condiciones, dotación y equipamiento de las aulas, aulas informáticas, laboratorios, estudios y plantas..

- Las máquinas de impresión de la imprenta están estropeadas o han quedado obsoletas.

- Faltan despachos para profesores.

LINEAS DE ACTUACION

- Es preciso mejorar la calidad y disponibilidad de las aulas de informática, los laboratorios, estudios y platós. También se debe velar por el acondicionamiento de las aulas presenciales.
- Aumentar el número de aulas y acondicionar las existentes.
- Aumentar el número de despachos y su acondicionamiento (sería deseable un despacho por profesor).
- Estudiar la posibilidad de adquirir una máquina de edición bajo demanda.
- La oficina Sócrates-Erasmus desarrolla una gran actividad así como las gestiones encaminadas a proveer a los alumnos de prácticas externas, becas, bolsa de trabajo y convalidaciones.
- Existen espacios dedicados al Club Deportivo, a la Tuna y a las asociaciones de estudiantes.

13.12. La gestión administrativa y gerencial

PUNTOS FUERTES

- Existe un alto nivel de satisfacción en el profesorado de esta Facultad por el apoyo eficaz y permanente de la gestión administrativa y gerencial.

13.13. Control de calidad

PUNTOS FUERTES

- En la medida de lo posible, se procura satisfacer las demandas y reclamaciones de los alumnos a lo largo de los sucesivos escalones: profesores, departamentos, servicios administrativos, vicedecanatos, especialmente el vicedecanato de alumnos, y Decano.

PUNTOS DEBILES

- No existe un órgano eficaz de control de la calidad del funcionamiento de todos y cada uno de los cometidos de la Facultad.

LINEAS DE ACTUACION

- Creación de un órgano de control de la calidad de las tareas de la Facultad dependiente del Decanato.
- Realización de encuestas periódicas a todos los miembros de la Facultad.

13.14. Relaciones institucionales

PUNTOS FUERTES

- Son innumerables los convenios, acuerdos, etc, establecidos con instituciones académicas y organizaciones empresariales.

PUNTOS DEBILES

- No existe un órgano eficaz que conozca, coordine y haga conocer las actividades de relación institucional que lleva a cabo permanentemente la Facultad.

LINEAS DE ACTUACION

* Creación de un órgano de promoción y coordinación de las relaciones institucionales dependiente del Decanato.



BIBLIOTECA