

# INFLUENCIA DE UN TITULO POSPUESTO EN LA COMPRESION DE TEXTOS

CARMEN SELLÁN, J. MIGUEL SANZ DE BENITO  
Y FRANCISCO VALLE ARROYO

Universidad de Oviedo

## Resumen

Los tres experimentos realizados, en los que se utilizaron respuestas a preguntas para medir la comprensión de un texto, parecen apoyar la posibilidad de una comprensión retrospectiva, ya que los grupos de Título Pospuesto manifiestan una comprensión significativamente mejor que la de los Sin Título (en contra de Bransford y Johnson, 1972). Esta mejora no es debida al conocimiento general de los sujetos sino que necesita del input lingüístico para su explicación. Por tanto y en contra de la concepción esquemática de la memoria, los sujetos, al leer un texto sin título, pueden lograr una codificación de oraciones que no han comprendido en el sentido de que no han podido relacionarlas con el resto. Esta codificación es la que permite la influencia de un título pospuesto, al responder éste alguna de las preguntas que se formulan los sujetos al no comprender plenamente.

**Palabras clave:** Comprensión retrospectiva, título pospuesto

## Abstract

A series of studies carried out, using question answering methods, do show that comprehension can be retrospective, since the "title after" groups significantly increase their level of comprehension (against Bransford & Johnson's position) and such increment cannot be fully explained by the subjects' general knowledge, but needs to rely also on the linguistic input. This essentially means that, contrary to the schematic conception of memory (see Alba & Hasher, 1983, for a review), sentences that might not have been understood and integrated -when read without a title- are, nonetheless, codified and that is why the title after can play a role on comprehension. Additional studies seem to imply that the title's function consists mainly in providing an answer to some of the questions that the reader might have asked (to himself) during the process of reading.

**Key words:** Retrospective comprehension, title after

## Introducción

Sin ninguna duda, los trabajos de investigación del grupo de Bransford han tenido una gran repercusión sobre una parte considerable de los investigadores dedicados a la comprensión de textos, sobre todo en lo que se refiere a los requisitos de la comprensión. Hasta tal punto es esto verdad que sus posiciones han dado lugar a lo que Alba y Hasher (1983) denominaron "concepción *esquemática* de la memoria".

A primera vista, puede sorprender que un grupo de investigadores que esencialmente se ha dedicado a estudiar los fenómenos de la comprensión lingüística sea considerado, junto

con Bartlett (1932), como el fundador y principal impulsor de una teoría de la memoria. Esa sorpresa desaparece si se tiene en cuenta que la mayoría de las pruebas que ese grupo ha utilizado para medir la comprensión han sido pruebas de recuerdo y han inferido las características del acto de comprensión a partir de los rasgos que presenta el recuerdo, ya que en línea con los postulados de los niveles de procesamiento, Bransford y sus colaboradores suponen que lo que determina el recuerdo es lo que el sujeto haga en la fase de codificación y que la mejor garantía de un buen recuerdo es una buena comprensión.

Pero, ¿cuáles son las condiciones que se deben cumplir para que algo se comprenda? En principio, tres son los requisitos de la comprensión, según estos autores: 1) el sujeto debe poseer información general y específica sobre el tema -necesidad de conocimientos previos, 2) esos conocimientos deben ser activados -necesidad de la activación- y 3) la activación debe producirse previa al acto de comprensión, es decir, en la fase de codificación, lo cual implica la imposibilidad de que se dé comprensión retrospectiva, punto sobre el que centraremos este artículo. (Para una exposición detallada de estos puntos, veáanse Bransford, 1979; Bransford y Johnson, 1973; Bransford y McCarrell, 1975; Franks, Bransford y Aubel, 1982).

En cuanto al primer requisito, los estudios experimentales no han hecho sino confirmar la experiencia de cada día. Algo puede resultar completamente incomprensible si no se poseen los conocimientos necesarios (Spilich, Vesonder, Chiesi y Voss, 1979) o puede recibir interpretaciones muy distintas, según cual sea la formación profesional del sujeto (Anderson, Reynolds, Schallert y Goetz, 1977). En la vida de cada día, a nadie se le ocurre empezar una novela y menos aún un libro de física por el último capítulo, a no ser que se encuentre capacitado para ello, es decir, a no ser que crea que posee la información (conocimientos) necesaria. En caso contrario, se seguirá el orden del libro, porque en los capítulos anteriores se irán construyendo los esquemas de conocimientos necesarios para una buena comprensión del final.

En textos no específicos, es decir, aquellos que, en principio, cualquier persona puede entender -porque se supone que posee la información necesaria-, se producen resultados muy diferentes en cuanto a retención o nivel de comprensión según que los lectores sepan (o adivinen) de qué trata el texto o no. Los lectores a los que se les proporciona un título, al comienzo del texto, logran una puntuación significativamente mayor que los que tienen que leerlo en ausencia de título (Dooling y Lachman, 1971). Esa influencia positiva del título puede producirse bien en el momento de la codificación -proporcionando un marco de interpretación, es decir, activando los esquemas de conocimientos pertinentes al caso- o bien en el momento de la recuperación sirviendo como esquema o pista de recuerdo. (Al fin y al cabo, el recuerdo con pistas es, en general, significativamente mejor que el recuerdo libre).

Para poder discriminar entre los dos momentos posibles de esa influencia positiva del título (en el momento de la codificación como activador de esquemas o en el de recuperación como pista de recuerdo), Bransford y Johnson (1972, 1973; en adelante B&J) utilizaron un tercer grupo de sujetos al que se le daba el título una vez terminada la lectura del texto, justo antes de las pruebas de recuerdo. Si este grupo de título pospuesto (TP) lograba resultados semejantes a los del título antepuesto (TA) y significativamente mejores que los del grupo sin título (ST), sería claro que el efecto estaba localizado en la fase de recuperación; si, por el contrario, los resultados eran indistinguibles, desde un punto de vista estadístico, de los del grupo que no había recibido el título en ningún momento (ST) y peores significativamente que los del TA, no cabría duda de que el efecto se producía en la codificación. Tanto en las pruebas de recuerdo como en los juicios de "comprensibilidad" del texto, los del título pospuesto obtienen puntuaciones similares a los de sin título y ambas son estadísticamente peores que las de del título antepuesto (Bransford y Johnson, 1972; Dooling y Mullet, 1971). Por tanto, parece incuestionable

que la influencia del título se produce en el momento de la codificación durante la cual el sujeto realizaría procesos de *selección, abstracción, interpretación e integración* (Alba y Hasher, 1983; Brewer y Nakamura, 1984; Sierra, 1991), procesos que, en conjunto, serían los responsables de las características que presenta el recuerdo humano.

Para la discusión que plantea este artículo, el núcleo central lo marca el proceso de selección que se podría resumir en estos términos: *lo que no encaja en el esquema*, porque objetivamente no forma parte de él o porque, aunque encaje, el sujeto es incapaz de encontrar el esquema pertinente (como ocurre en general en el ST), *no será codificado y, en consecuencia, no podrá ser recordado*. Pero si en realidad fuera así, no deberían producirse una serie de fenómenos frecuentemente constatados.

En primer lugar, aunque es verdad que un esquema no activado (grupo sin título) presenta grandes desventajas respecto al grupo con título, las diferencias desaparecen por completo o casi cuando se utiliza una prueba de reconocimiento en vez de una prueba de recuerdo libre (Alba, Alexander, Hasher y Caniglia, 1981; Thorndyke y Yekovich, 1980; Valle Arroyo, 1984, experimentos 2 y 3). Estos resultados suponen una seria dificultad para la postura de Bransford y sus colaboradores, ya que si lo leído no hubiera sido codificado no podría manifestar sus efectos fuera cual fuera el tipo de prueba utilizada. Lo no codificado debe ser equivalente a lo nunca visto; el hecho de que se produzcan efectos con pruebas de reconocimiento demuestra que de alguna forma ha sido codificado y, por consiguiente, invalida lo que, desde nuestro punto de vista, es, tal vez, el núcleo de la posición esquemática.

En segundo lugar, es posible que algo previamente entendido en un sentido sea reinterpretado (comprendido de un modo diferente) si, una vez leído, se les dice a los sujetos que el título no es el que se les dió inicialmente por error sino otro diferente (Anderson y Pichert, 1978; Sanz de Benito, 1984). Curiosamente, los sujetos con cambio de título tienen un recuerdo libre bastante diferente del de aquellos otros sujetos a los que no se les informa del cambio y, por supuesto, coherente con el nuevo título. Estos resultados demuestran que los sujetos retienen información que, según el punto de vista de B&J, no debía haberse codificado ni, por tanto, formar parte de la memoria del sujeto, ya que durante la lectura del texto, los sujetos tienen a su disposición un título que activaría sólo aquellos conocimientos que son pertinentes para la comprensión del mismo. Habría toda una serie de datos que en cuanto tales no encajarían en dicho esquema sino en el nuevo y de ahí que no se codificaran. Sin embargo, todos esos datos aparecen en los protocolos de recuerdo cuando al sujeto se le da el título nuevo. El que se produzca esa reinterpretación de acuerdo con el nuevo título hace posible, en último término, una comprensión retrospectiva, en contra de lo que mantienen los defensores de la posición esquemática. Se podría pensar que los sujetos al escribir lo que recuerdan hacen una labor de edición suprimiendo aquellas partes menos coherentes con el título; cuando se les da el nuevo título aparecen, porque en este caso, encajan plenamente con el tema. (Nótese, con todo, que si realmente se produjera esa labor de edición, esto supondría ya en sí mismo la negación del principio de la selección en su formulación más radical). En cualquier caso, B&J (1973) en su experimento sobre la "Manifestación por la paz vista desde un cuadragésimo piso" comprobaron que ni siquiera en un recuerdo con pistas los sujetos daban muestras de retener algo de las oraciones que no encajan en el esquema. Esto eliminaba la "edición" como posible causante de ese recuerdo selectivo y confería un apoyo empírico a la idea de que sólo se codifica lo que encaja en el esquema (proceso de selección). Esta posición tiene una lógica interna aplastante: si realmente el sujeto no puede codificar lo que no ha comprendido, entonces es claro que un título pospuesto no puede tener influencia -nada puede influir en algo que no existe-, pero si los datos demuestran que es posible la codificación, aunque ésta sea de otro tipo que cuando se comprende, entonces no hay ninguna imposibilidad para que se pueda producir una comprensión retrospectiva.

Por otra parte, en una serie de experimentos (Valle Arroyo, 1984) hemos obtenido, a diferencia de B&J, resultados en los que los sujetos del título pospuesto logran un nivel de comprensión semejante al de los de TA y significativamente mejor que el de los de sin título. La única diferencia entre nuestros experimentos y los de B&J era la prueba utilizada: respuestas a preguntas sobre el texto frente a recuerdo libre. Se utilizó este tipo de pruebas, porque si lo que se quiere medir es la comprensión, tal método parecía más adecuado. (Es posible un recuerdo más o menos literal sin comprensión).

La explicación dada a estos resultados fue la siguiente (Valle Arroyo, 1984). Aunque el sujeto no consiga la comprensión del texto globalmente considerado, puede, con todo, lograr una interpretación de las oraciones individuales y un cierto grado de integración, al menos en el sentido de darse cuenta de que ciertas proposiciones están vinculadas a otras, si bien de modo no identificado, es decir, las proposiciones individuales pueden quedar conectadas unas con otras, aunque sólo sea con conexiones interrogativas. El título pospuesto serviría para responder, en parte, a esas preguntas y eso explicaría por qué su nivel de comprensión era significativamente mejor que el del grupo sin título. Textualmente se afirmaba: "La tarea no sería muy diferente de la de un detective que tiene conocimiento de una serie de hechos aislados, pero que es incapaz de descubrir el hilo de unión entre ellos, hasta que tiene conocimiento de un nuevo hecho o, si se quiere, de una nueva pista (en este caso el título proporcionado) a través de la cual toda la trama queda reconstruída" (Valle Arroyo, 1984, pág. 1180).

De todas formas resulta extraño que la utilización de una prueba diferente pueda por sí misma y de manera exclusiva ser responsable de resultados tan diferentes de los de B&J. Esto nos hizo pensar que tal vez hubiera algún fallo en nuestros experimentos que fuera responsable o corresponsable de los efectos obtenidos. En efecto, pudiera ocurrir que las respuestas a preguntas, teóricamente más apropiadas para medir la comprensión que las pruebas de recuerdo, tuvieran también sus inconvenientes. En concreto, se pueden responder preguntas, aunque no se haya comprendido el texto, recurriendo a la información general que se posee. Es decir, a los sujetos a los que se les da un título después de haber leído un texto y que mejoran significativamente su nivel de comprensión en relación con los que no han recibido ningún tipo de información temática, no necesariamente han comprendido algo que antes les parecía incomprensible; pueden simplemente contestar a las preguntas recurriendo a sus conocimientos generales. Sin haber leído el texto de Jaime Armengol sobre la "bomba de neutrones", uno de los textos utilizados en nuestros experimentos anteriores, (véase Apéndice I) se pueden contestar algunas de las preguntas que hacíamos a nuestros sujetos: ¿De qué trata el texto?, ¿Por qué permanece intacto el paisaje?, ¿Qué significa aquí "la pequeñez de Nagasaki"? Todo aquel que tenga una cierta información sobre la bomba de neutrones (y recuérdese que se decía el título una vez terminada la lectura del texto) puede responder, al menos parcialmente bien, estas preguntas.

De lo que hemos dicho hasta este punto se puede concluir como resumen que existen algunos datos (rendimiento diferente en reconocimiento y en recuerdo libre y "recomprensión" nueva cuando se da un título distinto) en contra de la imposibilidad de una codificación inicial si el sujeto no ha dispuesto de un activador de sus conocimientos que permita la comprensión. Pero, a su vez la posición "esquemática" de la memoria ha sido fruto de los datos obtenidos en numerosos experimentos. Y en último lugar, están los datos de Valle Arroyo (1984) que con textos parecidos e incluso idénticos (caso de los globos) son diametralmente opuestos a los de B&J, aunque pudiera ser que estos resultados sean fruto de una confusión entre variables. Se hace, pues, necesario intentar aclarar esta contradicción con nuevos experimentos.

Tres son las finalidades que pretende el presente artículo. Primera, comprobar si la razón de la discrepancia entre los resultados de B&J y los nuestros era exactamente la apuntada unas líneas más arriba, es decir, si las preguntas pueden ser contestadas con sólo el título

o, en el caso del texto de los globos, con el dibujo sin necesidad de recurrir al texto para nada. Segunda, dado que existen otros datos -los resultados en tests de reconocimiento y la posibilidad de reinterpretación de un texto al proporcionar un nuevo título- que cuestionan la premisa en la que fundamentalmente se apoya la imposibilidad de una comprensión retrospectiva, debería ser posible obtener resultados semejantes a los de Valle Arroyo (1984), aunque se hayan evitado las posibles fuentes de confusión, es decir, debería ser posible, en principio, obtener una *auténtica comprensión retrospectiva* y eso es lo que se intentó en el segundo experimento. Tercera, intentar aclarar cómo se produce esa influencia del título pospuesto y ver hasta qué punto la explicación dada en 1984 era o seguía siendo sostenible.

## Primer Experimento

Con este experimento se pretendía averiguar si el nivel de comprensión del grupo de título pospuesto, que, como se ha dicho, era en nuestros experimentos equivalente al del TA, se podía explicar por la influencia de los conocimientos previos no ligados específicamente al texto o por la información que proporcionaba el dibujo en el caso de "los globos". Para ello se utilizó un cuarto grupo al que únicamente se le daban las preguntas con el título o dibujo correspondiente. De esta manera, si sus resultados igualaban los del grupo de TP, se podría afirmar que el aumento en el nivel de comprensión era debido a que el título por sí mismo junto con el conocimiento general del sujeto eran suficientes para responder las preguntas y, consiguientemente, no habría que suponer que ese título sirviera para etiquetar las conexiones interrogativas: ¿qué relación existe entre tal oración y tal otra? En una palabra, el título pospuesto no haría posible la comprensión, sino que las preguntas eran un mal método, ya que podrían contestarse sin recurrir al texto. Si así fuera, podría seguir siendo válida la posición mantenida por B&J sobre la imposibilidad de comprensión retrospectiva.

## Método

### Sujetos

Participaron en el experimento 60 sujetos de 3º de BUP, divididos en 4 grupos: TA, TP, ST y SX (sin texto). A los primeros se les entregaba el texto junto con un dibujo aclaratorio, dibujo que B&J consideraban equivalente funcionalmente a un título (véase Apéndice II); los del grupo TP leían el texto sin dibujo y éste se les entregaba una vez terminado el tiempo de lectura; los del ST leían el texto y respondían a las preguntas sin saber de qué se trataba. Al grupo SX se le entregaban el dibujo y las preguntas y, en ningún momento, tenían acceso al texto.

### Procedimiento

Cada grupo realizaba la prueba en un aula distinta. El experimentador les informaba de en qué consistía la tarea e insistía en la necesidad de comprender el texto puesto que a continuación se les harían unas preguntas sobre el mismo. A los tres primeros grupos se les daba el mismo tiempo de lectura, tiempo que previamente se había calculado era suficiente para una doble lectura del texto. Una vez terminado el tiempo de lectura se recogían los textos

y se les entregaban las preguntas. A los sujetos del grupo TP, como ya se ha indicado, se les daba además el dibujo del que habían dispuesto los del TA durante la lectura. Tres eran las preguntas a las que tenían que responder; una de carácter general: *¿Qué situación describe el texto?* y dos puntuales de cara a medir una comprensión específica de algunos aspectos del texto: *El hecho de que explotaran los globos impediría que se oyera el sonido. ¿Por qué?* y *En el texto se habla de la posibilidad de que se rompan unas cuerdas. ¿De qué cuerdas se trata?*

## Material

El texto de los globos de B&J (1973). (Véase Apéndice II).

## Modo de corrección

Dos personas desconocedoras de la hipótesis del trabajo se encargaron, por separado, de puntuar las respuestas de los sujetos. El nivel de coincidencia entre ellas fue del 93%. En caso de desacuerdo se otorgaba la puntuación media de los dos evaluadores. La pregunta general "¿Qué situación describe el texto?" fue calificada de 0 a 3 puntos; las dos puntuales se calificaban con 1 ó 0, según que dieran o no la respuesta adecuada. Por lo que se refiere al grupo SX y en relación con la tercera pregunta hay que tener en cuenta que hay varias respuestas aceptables: las cuerdas del altavoz, de la guitarra y las cuerdas vocales. (Algunos sujetos dieron varias alternativas válidas).

## Resultados y Discusión

La Tabla 1 presenta la puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos en cada una de las preguntas.

**TABLA 1:** Puntuaciones medias obtenidas por los cuatro grupos experimentales en cada una de las preguntas.  $\bar{X}$  max. indica la puntuación máxima posible

	T.A.	T.P.	S.T.	S.X.	$\bar{X}$ . máx
<b>1ª Pregunta</b>	1.86	1.80	0.43	2.10	3.00
<b>2ª Pregunta</b>	0.80	0.53	0.00	0.86	1.00
<b>3ª Pregunta</b>	0.40	0.33	0.26	0.47	1.00

Se llevaron a cabo tres análisis de varianza; uno para cada una de las preguntas. En cuanto a la primera pregunta, hubo diferencias significativas entre los grupos [ $F_{(3,56)} = 8.46, p < 0.01$ ]. La prueba de Scheffé muestra que la única media diferente es la del grupo ST; no hay

diferencias significativas entre TA, TP y SX. Evidentemente este es el análisis más importante, ya que, por tratarse de una pregunta de carácter global es ésta la que mejor mide el nivel de comprensión e integración que han logrado los sujetos. En las preguntas puntuales es más fácil acertar por azar y además basta o puede bastar con una comprensión parcial para contestarlas correctamente. En lo tocante a la segunda pregunta, las diferencias se agrandan [ $F_{(3,56)} = 25.71$ ,  $p < 0.001$ ], aunque no existen diferencias significativas entre TA y TP y ambos grupos logran puntuaciones significativamente mayores que los del ST. Por otra parte, el grupo SX difiere de los de ST y TP. Recordamos que la tercera pregunta era ambigua para los que no habían leído el texto, ya que, en principio, hay varias respuestas igualmente aceptables. De hecho, 9 sujetos incluyeron entre sus respuestas la ruptura de las cuerdas del altavoz, 7 las de la guitarra -única correcta, según el texto- y 3 la de las cuerdas vocales. (La suma de estas respuestas sobrepasa el número de sujetos, porque hubo algunos que dieron más de una). En el análisis de varianza sólo se consideraron correctas las respuestas del grupo SX que citaban las cuerdas de la guitarra y las demás como incorrectas. (Esta decisión que pudiera parecer un tanto restrictiva tiene ciertas ventajas: igualdad de criterio con el resto de los grupos y además no tiene consecuencias para la finalidad del experimento, ya que, si aun con este criterio exigente no existen diferencias entre TP y SX, el haber considerado como correctas las otras respuestas aceptables produciría incluso menos diferencias o, en el peor de los casos, en el sentido contrario del esperado). Pues bien, la tercera pregunta no discrimina entre los grupos, ya que todos ellos logran resultados muy parecidos [ $F_{(3,56)} = 0.458$ ].

Por tanto y como resumen general, los resultados siguen siendo los mismos que se habían obtenido en los cuatro experimentos anteriores (Valle Arroyo, 1984), es decir, no hay diferencias entre TA y TP y ambos son diferentes del ST, pero los datos del grupo SX demuestran claramente que no es real el supuesto efecto benefactor que sobre las representaciones del texto producía la presencia del dibujo después de la lectura -y en lo que se apoyaba nuestra posición acerca de la posibilidad de una comprensión retrospectiva-, ya que el grupo SX logró resultados semejantes no sólo a los del TP sino también a los del grupo TA. Es decir, la sola presencia del dibujo proporciona información suficiente para responder a las preguntas formuladas.

## Segundo Experimento

La finalidad de este experimento era comprobar si se podían obtener resultados a favor de una comprensión retrospectiva netamente tal; es decir, un nivel de comprensión del grupo TP equivalente al del TA y que ambos fueran significativamente distintos del nivel logrado por los grupos ST y SX. De esta manera se podía estar seguro de que si el nivel de comprensión, a juzgar por las respuestas dadas, era prácticamente idéntico al del TA y significativamente diferente del SX, sería debido al efecto del propio título y no a que los sujetos pudieran utilizar sus conocimientos generales, como en el caso de la bomba de neutrones, o a la información pictórica del dibujo, caso del texto de los globos.

El texto que se utilizó fue uno creado especialmente para el experimento por uno de los autores (CS) y que puede verse en el Apéndice III.

## Método

En todo igual al del experimento 1 con estas variaciones.

## Sujetos

Participaron en el experimento 128 sujetos de 3º de BUP repartidos en los mismos cuatro grupos del experimento anterior (32 por grupo). A los sujetos del TA, TP y SX se les entregaba en el momento correspondiente un título en vez de un dibujo. El título era exactamente el mismo en el caso de TA y TP, a saber, "Cavilaciones matinales de un reparador de teléfonos" y bastante más específico para el grupo SX, en concreto, "De cómo un reparador de teléfonos perezoso intenta ahorrarse trabajo". (En alguna prueba piloto se había comprobado que el primer título no servía en absoluto para responder a las preguntas. Por ello, en el experimento real se usó este segundo título que, de alguna manera, resume bien lo que se dice en el texto). En último término, este título más informativo supondría una dificultad mayor para obtener los resultados deseados.

## Modo de corrección

En este caso, las preguntas que los sujetos tenían que responder eran las siguientes (todas ellas de carácter puntual, pero contestables únicamente si se ha entendido el texto de manera global):

- 1ª ¿Para qué marcó el primer teléfono que tenía apuntado en su agenda?
- 2ª ¿Por qué le desilusiona la imposibilidad de comunicación?
- 3ª ¿Por qué abre la agenda dos veces por la misma página?
- 4ª ¿Para qué acude a esa dirección?
- 5ª ¿Cuál era el motivo del enfado de la mujer?
- 6ª ¿Cuál el de su alegría?

Todas las preguntas se puntuaban de 0 a 1 puntos, en incrementos de 0.25. La puntuación máxima posible, por tanto, eran 6 puntos. La coincidencia en las puntuaciones de los dos jueces estuvo en torno al 91%.

## Resultados y Discusión

En la Tabla 2 se pueden ver las puntuaciones medias de los cuatro grupos.

*TABLA 2: Puntuaciones medias de los cuatro grupos experimentales.  $\bar{X}$  máx indica la puntuación máxima posible*

	T.A.	T.P.	S.T.	S.X.	$\bar{X}$ . máx
Puntuación media	4.76	4.03	2.00	1.45	6.00

No se hicieron análisis de varianza distintos para cada una de las preguntas. (En este caso no tenía demasiado sentido hacerlo de ese modo, ya que todas las preguntas tenían el mismo rango). Hubo diferencias significativas entre los grupos  $F_{(3,124)} = 44.701$ ,  $p < 0.001$ . La prueba



de Scheffé demostró que no hay diferencias entre TA y TP, ni tampoco entre ST y SX, pero, al mismo tiempo, éstos dos últimos grupos son significativamente distintos de los dos primeros. Es decir, los resultados de los grupos TA, TP y ST son los mismos que en nuestros estudios anteriores y, por tanto, opuestos diametralmente a los de B&J. El hecho de que el grupo SX obtenga las puntuaciones más bajas, por debajo incluso de las del ST, nos permite asegurar que en este caso el título por sí solo no permite a los sujetos responder las preguntas. El nivel de comprensión que logra el TP, por tanto, ha de ser el resultado de la interacción del texto con el título: las representaciones que el sujeto se ha formado del texto a partir de su lectura junto con la información proporcionada por el título. Es claro que la lectura del texto (sin título) no es suficiente, porque el grupo ST no responde adecuadamente a las preguntas. El título por sí solo tampoco, ya que el grupo SX, aun con un título más específico, obtiene una puntuación muy baja. Parece que la única explicación posible es admitir una influencia *auténtica* del título *posterior* al periodo de codificación.

### Tercer Experimento

El objetivo de este experimento era, una vez comprobado que se podía producir una comprensión retrospectiva, tratar de aclarar, al menos parcialmente, cómo se produce. Valle Arroyo (1984) mantenía que si el título pospuesto surte un efecto es porque el texto permanece en la memoria del sujeto de alguna forma. Las comprobaciones realizadas demostraron, como en los experimentos de Jarvella (1971) y Sachs (1967), que esa permanencia no era literal. La alternativa era suponer una presencia más bien semántica. Se pensaba que los sujetos retendrían el contenido proposicional de las oraciones individuales y que estos contenidos, aunque no completamente integrados e interrelacionados unos con otros, podían, no obstante, estar parcialmente conexiónados, aunque sólo fuera por preguntas. El sujeto que no comprende la relación entre dos oraciones se preguntaría en el caso de los globos, por ejemplo: ¿qué relación existe entre el hecho de que exploten unos globos y el que el sonido no llegue hasta el lugar adecuado? Este tipo de preguntas que parece normal que se formulen cuando algo no se entiende en sentido pleno podrían recibir respuesta al proporcionar el título después de la lectura.

Con este último experimento, en concreto, se quiere averiguar si realmente el título puede proporcionar respuestas a algunas de las preguntas que presumiblemente se formulan en el periodo de codificación, preguntas que probablemente mostrarían los intentos del lector por integrar algo que, de momento, no les resulta conexiónado.

Para ello, en un estudio preliminar a un grupo de sujetos se les dio el texto de los globos para que lo leyeran, sin proporcionarles el dibujo, es decir, dentro de la terminología que se está utilizando, se trataría de un grupo ST. Se les pedía que lo leyeran con atención y que señalaran las oraciones que les resultaran extrañas y que expresaran las razones de tal extrañeza. Con esto se pretendía obtener alguna información sobre las preguntas que se hacían los sujetos al leer el texto.

Una vez obtenidas estas respuestas se les daba estas tres partes del texto

- 1ª Si los globos explotasen el sonido no llegaría, ya que todo estaría demasiado alejado del piso en cuestión.
- 2ª Por supuesto, el muchacho podría gritar, pero la voz humana no es lo bastante potente como para llegar tan lejos.
- 3ª Con un contacto cara a cara sería mínimo el número de cosas que podrían ir mal.

para que explicaran el significado de las mismas dentro del texto global, instándoles a que trataran de encontrar relaciones entre las diversas partes. Es evidente que el nivel de com-

preensión que iban a lograr, a juzgar por los resultados previos en el grupo ST, sería muy reducido, pero podrían proporcionar alguna pista sobre las hipótesis que formulan para intentar lograr un cierto sentido del texto.

En general, los sujetos consideraban el texto bastante incomprensible y no a todos los sujetos les resultaban extrañas las mismas oraciones, pero, con todo, la oración más frecuentemente citada como incomprensible, para muchos incluso contradictoria, fue precisamente la primera en la que se afirma que si los globos explotan entonces el sonido no llegará. La razón de la aparente contradicción residía en que, según ellos, si los globos explotaran entonces el sonido debería oírse.

El nivel de comprensión fue efectivamente muy bajo, pero se pudo comprobar cómo buscan significados para las oraciones individuales y cómo tratan de integrarlas unas con otras. En la primera pregunta, lo más destacado es que los sujetos tienden a pensar que el sonido que no llegaría al piso correcto es el de la explosión de los globos, lo que se relaciona con la distancia y en algunos casos con la ventana cerrada e incluso con la insonorización. Para la segunda, junto a la razón obvia de la distancia, se apuntan otros motivos como que la ventana está cerrada, la insonorización del edificio o los sonidos producidos por los otros instrumentos. En la última pregunta se dan razones por las que un contacto cara a cara depararía menos problemas y esas razones están vinculadas a otros aspectos del texto (no se necesitarían otros medios, no habría problemas eléctricos ni de insonorización, etc) o que dependen de los conocimientos del sujeto (evitar malentendidos o corregir fallos). De todo esto parece desprenderse que las oraciones individuales son poco comprendidas si se evalúan respecto al significado correcto (dentro del texto), pero sí son comprendidas en otro sentido y, por tanto, existe la posibilidad de ser "recomprendidas", como ocurría en el experimento de Anderson y Pichert (1978), al darle el título.

En el experimento propiamente tal se trató de comprobar si la respuesta a esa pregunta que mayoritariamente se formulaban los sujetos podía ayudarlos a comprender el texto en su aspecto global y de forma integrada.

## **Método**

### **Sujetos**

Participaron en el experimento 33 alumnos de primer curso de Psicología que fueron asignados aleatoriamente a tres grupos diferentes: TA, TP y ST (11 por grupo). El primero recibía, junto con el texto de los globos, el dibujo correspondiente; los otros dos leían el texto sin ningún tipo de información pictórica. Al terminar el tiempo de lectura, suficiente para una segunda vuelta, se recogía el material entregado y a continuación se les daban las preguntas, las mismas que en el primer experimento. Junto con las preguntas, a los sujetos del grupo TP se les proporcionaba la siguiente información: "Si explotaran los globos de helio de los que estaba colgado el altavoz, éste caería al suelo y el sonido no llegaría hasta el piso". Esta información constituye una respuesta a la pregunta que se hacían los sujetos acerca de la relación entre la explosión de los globos y la imposibilidad de oír el sonido.

### **Procedimiento**

Cada uno de los tres grupos realizó las pruebas en un aula distinta y a todos ellos se les instaba a que leyeran el texto con atención pues tendrían que responder a una serie de

preguntas sobre el mismo. El tiempo de lectura, idéntico al del primer experimento, era suficiente para que pudieran leerlo un par de veces. Las preguntas con las que se medía el nivel de comprensión fueron asimismo idénticas a las del primer experimento; a saber, *¿Qué situación describe el texto? El hecho de que explotaran los globos impediría que se oyera el sonido. ¿Por qué? y En el texto se habla de la posibilidad de que se rompan unas cuerdas. ¿De qué cuerdas se trata?* La primera se puntuaba de 0 a 3 y las otras dos de 0 a 1.

### Material

El texto de los globos. (Véase Apéndice II).

### Modo de corrección

En todo igual al primer experimento. La coincidencia entre los evaluadores fue superior al 95%.

### Resultados y Discusión

En la Tabla 3 se presentan las puntuaciones medias por grupo y pregunta.

**TABLA 3: Puntuaciones medias por grupo y pregunta. X máx indica la puntuación máxima posible**

	T.A.	T.P.	S.T.	$\bar{X}$ . máx
<b>1ª Pregunta</b>	2.00	1.09	0.14	3.00
<b>2ª Pregunta</b>	0.50	0.50	0.00	1.00
<b>3ª Pregunta</b>	0.72	0.36	0.59	1.00

Con estos datos se realizaron 4 análisis de varianza: uno global y tres particulares. El primero con un factor intergrupo con tres niveles (TA, TP y ST) y otro intragrupo asimismo con tres niveles (1ª, 2ª y 3ª preguntas). Este análisis mostró un efecto significativo del título [ $F_{(2,30)} = 17.13$ ,  $p < 0.001$ ], siendo significativas las diferencias entre los tres grupos, es decir, el TA es significativamente diferente del ST y del TP y éste, a su vez, lo es del ST. También fue significativa la diferencia entre preguntas [ $F_{(2,60)} = 19.02$ ,  $p < 0.001$ ], aunque hay que tener en cuenta que este análisis no dice demasiado, ya que la puntuación máxima posible no es la misma en las tres preguntas y, por tanto, es de esperar que existan diferencias. (Por esta razón se realizaron posteriormente análisis individualizados para cada una de las preguntas). La interacción Título x Pregunta también fue significativa [ $F_{(2,60)} = 10.18$ ,  $p < 0.001$ ]. De esta

interacción conviene destacar que el análisis de Keppel mostró diferencias significativas en cuanto a la primera y segunda preguntas, pero no en la tercera; es decir, los grupos difieren significativamente en las puntuaciones que logran en la primera y segunda preguntas, pero sus puntuaciones son aproximadamente iguales en la tercera.

Los análisis individualizados simplemente especifican con una mayor precisión las relaciones entre los grupos, dentro de cada pregunta. Cuando sólo se toman en cuenta las puntuaciones de la primera pregunta, aparecen diferencias significativas entre todos los grupos [ $F_{(2,30)} = 19.16$ ,  $p < 0.001$ ]. (Conviene recordar que esta pregunta es la que mejor puede medir el nivel de integración de las distintas proposiciones entre sí). En cuanto a la segunda pregunta, el análisis de varianza mostró diferencias significativas entre los grupos [ $F_{(2,30)} = 6.11$ ,  $p < 0.005$ ], aunque en este caso los grupos TA y TP no difieren entre sí y ambos son significativamente diferentes del ST. Por último, no hay diferencias entre los grupos por lo que se refiere a la tercera pregunta, como ya se había visto en el análisis general [ $F_{(2,30)} = 1.97$ ,  $p < 0.15$ ].

En conjunto, por tanto, se obtienen unos resultados sustancialmente idénticos (con algunas diferencias) a los del año 84 y también equivalentes a los del segundo experimento de este artículo. El título pospuesto, en esta caso la respuesta a una de las preguntas que se formulan los sujetos cuando no comprenden, produce un incremento significativo del nivel de comprensión. En la segunda pregunta, se produce una igualdad absoluta entre TA y TP, igualdad que no tiene excesiva importancia, ya que la información adicional que se le da al grupo de TP es a su vez respuesta a tal pregunta. No obstante, el hecho decisivo es que el TP no sólo incrementa su puntuación en la segunda sino también en la primera, lo cual, por una parte, demuestra que los sujetos han logrado una integración relativamente buena del texto y, por otra, es, al menos consistente con la hipótesis que se estaba sometiendo a prueba. Se dice "consistente" y no "probatorio" intencionadamente, pues pudieran ser otras las razones de tal incremento y no que el título pospuesto responda a las preguntas que se hace el lector durante la lectura. La tercera pregunta claramente no es buena ya que no sirve para diferenciar a aquellos sujetos que han logrado un nivel de comprensión bueno o aceptable y aquellos otros para los que el texto de los globos no es más que un conjunto de oraciones aparentemente sin relación.

## Discusión General

En primer lugar hay que tener muy en cuenta que esta serie de experimentos no se ha planteado dentro de lo que podría denominarse la línea de investigación dominante en la actualidad. Hoy en día, la influencia del contexto, sea cual sea el nivel al que se plantee, se analiza desde el punto de vista de la secuencia temporal en que ocurren los procesos, es decir, lo que importa es determinar el momento exacto en que se produce tal influencia, admitida en general, y existe una preocupación bastante limitada sobre el cómo y el qué. Ambas preocupaciones, la mayoritaria y la minoritaria, nos parecen de gran interés teórico, aunque pensamos que, a nivel práctico, la minoritaria es más importante. Puede tener más repercusiones, por ejemplo, didácticas el saber si algo mejora la comprensión y cómo la mejora que averiguar si existe un primer momento de análisis en que las constricciones contextuales no se dejan sentir.

Como ya se ha sugerido, estos experimentos no se interesaban por conocer la secuencia temporal de los procesos sino por los productos finales de los mismos y más en concreto, por ver hasta qué punto era sostenible la postura mantenida por Bransford y colaboradores acerca de la imposibilidad de una comprensión retrospectiva. Si fuera verdad que es codificable sólo aquello que encaja en un esquema -esquema que es activado a través del título-, el grupo

TP no se beneficiaría para nada de la información temática que se le da después de la lectura, ya que ha pasado el momento en que tal activación de esquemas se puede producir, a saber, el periodo de la codificación. Ahora bien, si ese principio no funciona de manera tan rigurosa como ellos suponen, es decir, si no se trata de un principio regido por la ley del todo-o-nada, entonces una codificación parcial y defectuosa puede beneficiarse de la información adicional que proporciona el título.

Los resultados de estos experimentos parecen conferir verosimilitud a esta última postura. Ciertamente el primer experimento hizo planear la duda acerca de la interpretación dada a los resultados de los experimentos de Valle Arroyo (1984) -interpretación coherente con la posibilidad de una codificación parcial-, ya que el grupo que no leía el texto lograba puntuaciones semejantes a las del grupo TA, lo cual demostraba claramente que el supuesto efecto del título sobre esa codificación parcial no era tal sino que las preguntas formuladas podían ser respondidas, sin ningún tipo de dudas, con la sola presencia del dibujo y sin necesidad del texto. Pero el segundo experimento demostró, con igual claridad, que se puede producir una mejora en el nivel de comprensión del TP en relación con el ST y esa mejora no puede ser atribuida al título (equivalente funcional del dibujo del primer experimento), ya que las respuestas del grupo sin texto (SX) fueron incluso más bajas que las del ST. Este resultado indica que el nivel de comprensión logrado por el grupo TP es debido a la interacción del texto y del título. Además el nivel de comprensión del TP es equivalente, sin diferencias significativas, al del TA; por tanto, se han vuelto a obtener los resultados iniciales, aunque se han evitado las posibles causas de confusión y por ello se puede asegurar que el efecto es real y no un artefacto.

El tercer experimento ha aclarado algo cómo se produce esa interacción entre el texto y el título en el grupo TP, ya que el proporcionar la respuesta a una de las preguntas que se hace la mayoría de los sujetos del estudio piloto -y que ocupa un lugar central en la organización del texto de los globos- produce efectos beneficiosos en la comprensión de tal forma que el grupo TP logra unas puntuaciones significativamente mejores que las del grupo ST. Es verdad que el nivel de comprensión del TA en este experimento sigue siendo mejor que la del TP. Esto, con todo, no significa un apoyo para la posición de B&J, puesto que, según ellos, no debería haber diferencias entre el TP y el ST y ambos tendrían que obtener puntuaciones sustancialmente inferiores a los del TA. La diferencia significativa entre el TA y el TP en la primera pregunta: ¿Qué situación describe el texto?, tal vez no deba extrañar, puesto que la respuesta dada sólo responde a una de las muchas preguntas que se formulan los lectores sin título, aunque es verdad que es una de las preguntas fundamentales para entender el texto. Por otra parte, tal vez también indique que la situación ideal es aquella en que el sujeto dispone desde el comienzo de sistemas de organización y de pistas de activación de los conocimientos. La equivocación de los defensores de la concepción esquemática, por tanto, reside en haber convertido la conveniencia en necesidad. Parece que los resultados mejores potencialmente se obtienen cuando se dispone desde el primer momento de toda la información, pero, como se ha comprobado en estos experimentos no es absolutamente imprescindible para lograr una buena comprensión, con tal de que esa información se proporcione en algún momento.

Estos datos del tercer experimento, junto con los obtenidos en el estudio piloto previo, parecen indicar que no era en absoluto descabellada la interpretación inicialmente dada, aunque los datos en los que se apoyaba habían sido fruto de una confusión de variables. Aquella interpretación, que ahora nos parece más fundada, se puede resumir en estos puntos. Primero, posibilidad de codificación semántica de las oraciones individuales, aunque la ausencia del título dificulte la formación de un modelo mental de la situación. Segundo, intento por parte del sujeto de construir ese modelo mental que se manifiesta en una búsqueda fallida por encontrar relaciones de todo tipo entre esas codificaciones semánticas y que, al no poder

especificarlas, las deja formuladas en forma de pregunta: ¿qué tiene que ver, por ejemplo, el que exploten unos globos con la no llegada del sonido al piso? Y tercero, posibilidad de integración de las codificaciones semánticas individuales en un modelo mental, gracias al título pospuesto, porque éste responde a algunas de esas preguntas necesarias para lograr la integración.

El lector tal vez esté pensando que, en coherencia con lo que se afirmaba en la Introducción acerca del lugar del efecto positivo del título, se podría mantener que el título funciona no tanto o no sólo como activador de conocimientos previos sino también como esquema de recuperación, ya que el grupo TP puede mejorar sustancialmente el nivel de comprensión. De hecho, esta es la postura que inicialmente defendió Bartlett (1932) y en tiempos más próximos Anderson y Pichert (1978) y Rumelhart (1984). Esta explicación con la que, en principio, podemos estar de acuerdo, no la consideramos, sin embargo, apropiada para dar cuenta de los resultados de nuestros experimentos. La razón fundamental es que hemos utilizado una prueba de comprensión propiamente tal, medida por medio de respuestas a preguntas, y no de recuerdo libre, marco donde tiene un sentido más profundo y apropiado hablar de esquemas de recuperación. Nuestra posición pudiera parecer contradictoria, puesto que, por una parte, no se puede admitir la influencia del título en la codificación, ya que que no está presente y, por otra, se niega que sirva como pista o marco de recuperación. La contradicción es sólo aparente o, tal vez con más exactitud, sólo es contradictoria si se mantiene la posición de la concepción esquemática y más en concreto la función del proceso de selección como un proceso de todo o nada. Si, por el contrario, se admite que aun aquellos sujetos que no han logrado entender un texto, porque no han sido capaces de activar los conocimientos necesarios, pueden lograr una cierta codificación, no tiene nada de misterioso el que el título (pospuesto) pueda ejercer un efecto beneficioso produciendo, en cierto modo, una recodificación o codificación nueva. En algún sentido, también nosotros defenderíamos que el título ejerce su función fundamentalmente en la fase de codificación como activador de conocimientos previos, al estilo de lo que afirman B&J. (Posición, por otro lado, bastante trivial, pues en el fondo significa que para entender algo tenemos que saber de qué se trata, lo cual parece bastante evidente). La diferencia radical está en que, según ellos, todo aquello que no es comprendido se pierde inexorablemente, más aún, no se codifica, mientras que nosotros, por el contrario, admitimos que todo perdura de alguna manera, y por eso, precisamente, el título pospuesto puede funcionar, de hecho, como un título antepuesto. El sujeto puede utilizar simultáneamente la codificación que hizo durante la lectura y que perdura y el título que se le da después de ella. (Llevando la posición del "esquematismo" al extremo, no sería posible nunca aprender nada nuevo, puesto que siempre habría -por definición- un desajuste entre los esquemas de conocimiento ya poseídos y las cosas nuevas que hay que aprender. Esto plantea otra serie de problemas en los que no podemos entrar).

Esperamos que la investigación futura, con diseños más finos, contribuya a aclarar los muchos problemas que todavía quedan por resolver.

## Referencias

- Alba, J. W., Alexander, S. G., Hasher, L. y Caniglia, K. (1981). The role of context in the encoding of information. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 7, 283-292.
- Alba, J. W y Hasher, L. (1983). Is memory schematic? *Psychological Bulletin*, 93, 203-231.
- Anderson, R. C. y Pichert, J. W. (1978). Recall of previously unrecalled information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 1-12.
- Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Schallert, D. L. y Goetz, E. T. (1977). Frameworks for comprehending discourse.

- American Educational Research Journal*, 14, 367-381.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge: CUP.
- Bransford, J. D. (1979). *Human cognition. Learning, understanding and remembering*. Belmont: Wadsworth.
- Bransford, J. D. y Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Bransford, J. D. y Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. En W. G. Chase (Ed.), Bransford, J. D. Johnson, M. K. *Visual information processing*. Nueva York: Academic Press. (Versión castellana en F. Valle, F. Cuetos, J. M. Igoa y S. del Viso (Eds.), *Lecturas de Psicolingüística*. Vol. 1. Madrid: Alianza, 1990).
- Bransford, J. D. y McCarrell, N. S. (1974). A sketch of a cognitive approach to comprehension: some thoughts about understanding what it means to comprehend. En W. B. Weimer y D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic processes*. Vol. 1. Hillsdale: LEA.
- Brewer W. F. y Nakamura, G. V. (1984). The nature and functions of schemata. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition*. Hillsdale: LEA.
- Dooling, D. S. y Lachman, R. (1971). Effects of comprehension on retention of prose. *Journal of Experimental Psychology*, 88, 216-222.
- Dooling, D. S. y Mullet, R. L. (1973). Locus of thematic effect on retention of prose. *Journal of Experimental Psychology*, 97, 404-406.
- Franks, J. J., Bransford, J. D. y Auble, P. M. (1982). The activation and utilization of knowledge. En R. Puff (Ed.), *Handbook of research methods in human memory and cognition*. Nueva York: Academic Press.
- Jarvella, R. J. (1971). Syntactic processing of connected speech. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 409-416.
- Rumelhart, D. E. (1984). Schemata and the cognitive system. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition*. Vol. 1. Hillsdale: LEA.
- Sachs, J. S. (1967). Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception and Psychophysics*, 2, 437-442.
- Sanz de Benito, J. M. (1984). *Consideraciones de algunos problemas del constructivismo*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Oviedo.
- Sierra, B. (1991). Los esquemas: su representación y funciones en la memoria. En J. M. Ruiz-Vargas (Ed.), *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.
- Spilich, G. J., Vesonder, G. T., Chiesi, H. L. y Voss, J. F. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 275-290.
- Thorndyke, P. W. y Yekovich, F. R. (1980). A critique of schema-based theories of human memory. *Poetics*, 9, 23-49.
- Valle Arroyo, F. (1984). Comprensión retrospectiva de textos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39, 1163-1183.

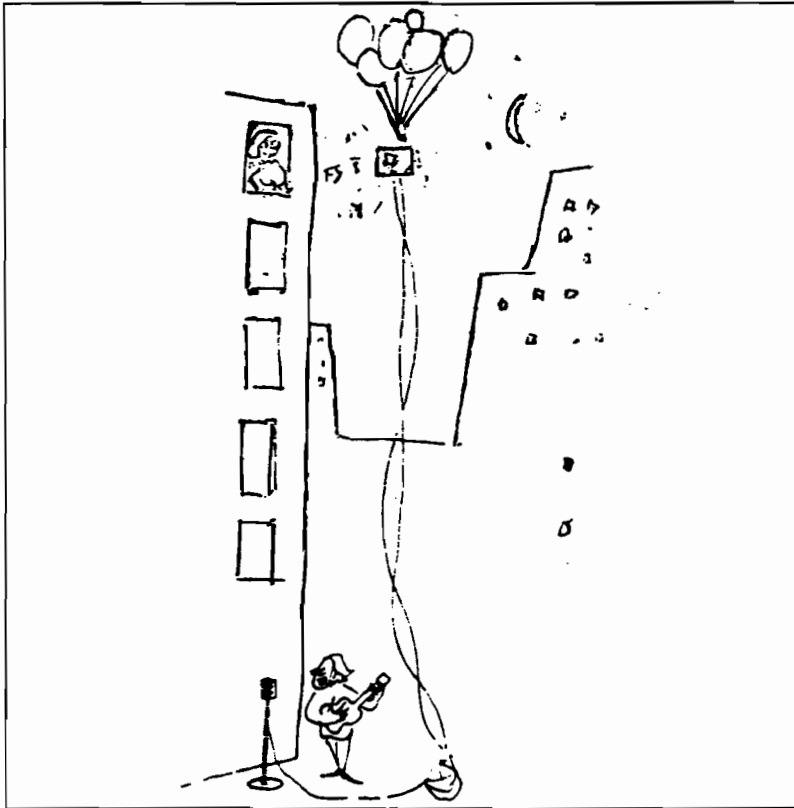
## APENDICE I

La bomba de neutrones

Te besan ondas y te mueres elegantemente,  
sin derramar una gota de sangre.  
Y el paisaje queda intacto.

Carter reparte abrazos  
y con leve gesto de superioridad  
mira el viejo retrato de Truman,  
el de la pequeñez de Nagasaki.

No diga Vd, socorro, hombre,  
siga jugando en la máquina tragaperras.



*Dibujo que se entregaba a los grupos TA, TP y SX en distintos momentos.*

## APENDICE II

### Texto de los globos

Si los globos explotasen, el sonido no llegaría, ya que todo estaría demasiado alejado del piso correcto. Una ventana cerrada también impediría la llegada del sonido, ya que la mayoría de los edificios tienden a estar bien insonorizados. Puesto que toda la operación depende de un flujo continuo de electricidad, una rotura en medio del cable causaría problemas. Por supuesto, el muchacho podría gritar, pero la voz humana no es lo bastante potente como para llegar tan lejos. Un problema adicional es que podría romperse una cuerda del instrumento. Entonces el mensaje se quedaría sin acompañamiento. Es claro que la mejor situación se daría con una distancia menor. Entonces habría menos problemas potenciales. Con un contacto cara a cara, sería mínimo el número de cosas que podría ir mal.



## **APENDICE III**

### **Cavilaciones matinales de un reparador de teléfonos**

El hombre daba vueltas mientras intentaba incorporarse. Pensaba que ya era tarde y no podía volverse atrás; tenía que decidirse. Se le cerraban los ojos y volvió a girar sobre sí mismo, evocando otras situaciones parecidas a la que vivía hoy y se dió cuenta de que, en general, no era fácil cambiar el plan de trabajo que se le había asignado para el día.

De repente tuvo una idea. Marcó el primer teléfono que tenía apuntado en su agenda laboral y comprobó, con desilusión pero sin sorpresa, que la comunicación era imposible. Por tanto ya no le quedaba alternativa, tenía que acudir al trabajo y ya llevaba retraso. Se puso la ropa adecuada, cogió su maletín y observó que todo estaba en orden; no faltaba nada de lo que necesitaba.

Volvió a abrir su agenda por la misma página que antes y se encaminó a la dirección que estaba allí escrita. Caminaba despacio y tardó en llegar. Cuando llamó al timbre le abrió la puerta una mujer vestida con una bata rosa que al ver su atuendo y su maletín lo recibió con muestras de enfado, aunque en el fondo se había alegrado.