

FORMAR LECTORES CRÍTICOS A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS NOTICIAS MEDIÁTICAS

FORM CRITICAL READERS FROM THE PRACTICES AND CONCEPTIONS OF STUDENTS ON MEDIA NEWS

Nakache, Débora¹; Perelman, Flora²; Rubinovich, Gabriela³; Estevez, Vanina⁴

RESUMEN

La investigación presentada se propone construir y poner a prueba proyectos de enseñanza sobre la lectura crítica de noticias, que consideren tanto la complejidad del objeto de enseñanza como los procesos de apropiación de los alumnos realizados a partir de su historia de prácticas con la diversidad de instancias mediáticas con las que interactúan. Este trabajo se focaliza en las primeras etapas de una secuencia didáctica implementada en dos sextos y dos séptimo grados de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Los resultados muestran que las situaciones de enseñanza analizadas ofrecen una herramienta imprescindible para acceder a los puntos de partida de los alumnos, sus prácticas y los problemas conceptuales que enfrentan al detenerse a pensar sobre el proceso de producción mediático. Y, fundamentalmente, cuáles son las intervenciones didácticas que posibilitan la explicitación de las ideas iniciales y la construcción de interrogantes para ser dilucidados en la secuencia.

Palabras clave:

Lectura crítica - Noticias mediáticas - Ideas infantiles - Situaciones didácticas

ABSTRACT

The research presented aims to build and test teaching projects on the critical news reading, which consider both the complexity of the teaching object and the processes of appropriation of students made from their history of practices with the diversity of instances media with which they interact. This work focuses on the first stages of a didactic sequence implemented in two sixth grades and two seventh grades of primary school in Buenos Aires City. The results show that the teaching situations analyzed offer an essential tool to access to the students' starting points, to their practices and to the conceptual problems they face when pause to think about the media production process. And, fundamentally, what are the didactic interventions that make possible the explanation of the initial ideas and the construction of questions to be elucidated in the sequence.

Keywords:

Critical reading - Media news - Children's ideas - Didactic situations

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones. E-mail: debynakache@gmail.com

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones.

³Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones.

⁴Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones.

“La educación de los medios tiene que dirigirse a incrementar el conocimiento del alumnado sobre cómo **funcionan** los medios, cómo **producen** significado, cómo están **organizados**, cómo **son parte de la industria de construcción de la realidad** y cómo esa supuesta realidad ofertada por los medios es **interpretada** por quienes la reciben”. (Masterman, 1983:184).



Figura 1. Dibujo grupal con la consigna: ¿Cómo se producen las noticias? 7º grado, escuela privada, CM.

INTRODUCCIÓN

La cita y el gráfico que inauguran este artículo ponen en evidencia la complejidad del escenario de la enseñanza en medios. Por un lado, Masterman (1983) da cuenta de los desafíos que la Educación en Medios propone a la escuela: la tarea de acercar herramientas de lectura a los y las estudiantes focalizadas en los sutiles mecanismos de producción que deben ser dilucidados por las audiencias, dado que en gran medida permanecen invisibilizados bajo la estética cuidada y acabada de los productos que circulan en los múltiples soportes.

Por otro lado, el dibujo nos permite acceder a las ideas y representaciones iniciales sobre la producción de noticias de un grupo de alumnos y alumnas de una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, que pone en evidencia las construcciones de sentido que vienen realizando en su aproximación a la diversidad de dimensiones de la construcción mediática y que intentaremos analizar en este artículo.

La investigación sobre la enseñanza en medios hasta el momento se ha centrado fundamentalmente en el primer aspecto, esto es, se ha focalizado en el estudio de los contenidos a enseñar (Buckingham, 2005, Gamarnik, 2011; Riascos, 2018). Sin embargo, ha quedado en un cono de sombra el análisis de cómo los y las alumnos/as se relacionan con los medios dentro y fuera de la escuela, cómo los interpretan y producen. La particularidad de nuestra investigación¹ radica en intentar construir y poner

a prueba secuencias didácticas que consideren tanto la complejidad del objeto de enseñanza como los procesos de apropiación de los y las alumnos/as a partir de su historia con la diversidad de instancias mediáticas con las que interactúan.

Es evidente que avanzar en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la construcción de las noticias en el marco del universo comunicacional constituye un propósito fundamental en el camino de formación de ciudadanos críticos y participativos. Como se enfatiza en los diseños curriculares y los discursos académicos, se torna imprescindible el análisis de los medios en la escuela, en tanto que forman parte de la cotidianeidad de los sujetos que habitan las instituciones sociales.

Enfoque teórico e interrogantes

Construir situaciones didácticas orientadas a que los alumnos se constituyan en sujetos críticos de la producción informativa mediática supone: a) adoptar una posición epistemológica con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, b) definir cómo concebimos las noticias como contenidos a enseñar, cuáles dimensiones son imprescindibles abordar para comprenderlas y c) considerar las ideas construidas por las niñas y los niños en su interacción con las informaciones mediáticas.

a) La concepción de enseñanza y de aprendizaje. Desde el marco de un constructivismo situado y relacional (Castorina, 2014), partimos de la idea de que las conceptualizaciones involucradas en la interpretación de las noticias y su variación están vinculadas al capital cultural y las prácticas sociales en las que los sujetos participan. Es en la actividad con los medios que los sujetos se apropian de saberes relevantes para su despliegue en el mundo social actual. Desde el constructivismo relacional, tal apropiación implica aproximaciones recursivas a las noticias mediáticas que constituyen objetos complejos producto de una historia colectiva. Su interpretación implica un proceso interactivo en el cual se reconstruyen las significaciones que se fueron elaborando a lo largo de un proceso histórico social de configuración (Piaget y García, 1982). Por otra parte, en el abordaje de los objetivos didácticos de nuestro estudio, no sólo juega un papel fundamental el entramado de representaciones y conceptualizaciones de los y las alumnas que aprenden en el marco de las situaciones didácticas, sino también las hipótesis de las y los docentes, adquiridas en su historia escolar y en su aproximación a los medios². Asimismo, sabemos que el conocimiento que circula en las clases adquiere sentidos particulares en función de las formas escolares, de la cultura escolar y de la historia de la enseñanza de las noticias (las costumbres didácticas instituidas).

¹Se trata de tres proyectos trianuales consolidados aprobados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para los períodos 2010-2012, 2013-2016 y 2017-2019. Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Educativa I y Psicología y Epistemología Genética I. Directora actual: Débora Nakache. Integrantes actuales: Flora Perelman, Gabriela

Rubinovich, Patricio Román Bertacchini, Vanina Estévez, Jimena Dib y Diana Grunfeld.

²En el marco de este artículo, no profundizaremos en las conceptualizaciones y representaciones de los y las docentes. Actualmente, miembros del equipo de investigación están realizando sus tesis de Maestría abordando dicho objeto de estudio.

b) La concepción de noticia. Los medios no reflejan como un espejo la realidad tal cual es, sino que ofrecen una reinterpretación de la misma. Al no existir observadores neutrales, libres de valores, tampoco existen descripciones de la realidad neutras. La noticia constituye un discurso “construido” por los medios ya que cada institución produce una perspectiva particular sobre ciertos hechos, en función de lo que decide dar relevancia y compartir con sus seguidores. Esta compleja, pero a la vez iluminadora conceptualización de la noticia, proviene de una larga tradición teórica del campo de la Comunicación (Verón, 1987). El desafío está en intentar siempre observar aquello que se muestra y aquello que no se muestra y sobre todo, capturar el cómo se produce. Esto es, analizar las estrategias discursivas que usan los medios tanto impresos como audiovisuales al servicio de una particular construcción de sentido y de la intención de generar ciertos efectos en la audiencia.

Desde este marco, David Buckingham (2005) traza un camino posible para una educación en medios en las aulas, que requiere del análisis de cuatro dimensiones entrelazadas dialécticamente:

- el conocimiento de los procesos de **producción** de las noticias, que supone aceptar que los textos mediáticos son producciones colectivas donde juegan un papel fundamental las industrias o empresas mediáticas, en las que las tecnologías y los intereses empresariales son definitorios de sus modos de distribución y elaboración.
- el análisis del **lenguaje** de las noticias, que implica abordar el cómo se arma un discurso que se nos aparece acabado. En el caso del discurso audiovisual, cuál es el manejo de las cámaras, los planos, el rol del sonido y la musicalización, las imágenes que se seleccionan, el uso del escenario, el vivo y el grabado, etc., todo lo que hace al uso de las herramientas semióticas para la construcción de sentido.
- la idea de la noticia como una **representación** de la realidad, que involucra comprender -como hemos señalado- que no son *ventanas al mundo*, aun cuando los medios traten de parecer veraces y objetivos e intentan construir un discurso realista. Esta idea supone analizar en las aulas si los textos mediáticos respaldan determinadas visiones acerca del mundo, comunican valores morales o políticos y si representan a ciertos grupos sociales. Cómo utilizan y construyen estereotipos y cuáles son los sesgos informativos que proponen.
- el estudio de las **audiencias**, que requiere prestar atención no solo al modo en que los medios apuntan a determinadas audiencias, cómo tratan de apelar a ellas, sino también dilucidar la diversidad de maneras en que dichas audiencias interpretan los discursos mediáticos.

c) Las ideas de los niños sobre las noticias mediáticas.

En el marco de la investigación psicológica previa (Perelman, Nakache y Estévez, 2012; Perelman, Nakache, Rubinovich, Rodríguez y Dib, 2015), nos aproximamos a algunos procesos de significación y comprensión del artefacto mediático realizados por niñas y niños. Comenzamos a

conocer algunas de las hipótesis³ que elaboran al interactuar sociocognitivamente con la producción noticiosa.

Para caracterizar estas ideas, fue necesario apelar al concepto de “polifasia cognitiva”, acuñado inicialmente por Moscovici (1961) desde la psicología social y que ha sido ampliado por los investigadores que estudian los conocimientos sociales desde la perspectiva de la psicología genética crítica. En la polifasia cognitiva, conviven no sólo el sentido común propio de las representaciones sociales y los saberes disciplinares -tal como lo postulan los psicólogos sociales- sino también las conceptualizaciones que construyen los sujetos en su intercambio con los objetos de conocimiento. El análisis realizado en la investigación psicológica previa ha puesto en evidencia que el camino progresivo de conceptualizaciones y representaciones infantiles parte de centrarse en las instancias más visibles de la producción noticiosa hacia aquellas más invisibilizadas por las empresas mediáticas.

Desde la perspectiva didáctica que asumimos, la lectura crítica de noticias supone partir de dichas ideas y representaciones para hacerlas avanzar:

Parecería entonces que la posibilidad de la lectura crítica de los productos mediáticos, tan íntimamente vinculada con el ejercicio de la ciudadanía, requiere de la presencia explícita de situaciones e intervenciones que permitan a los estudiantes desplegar sus hipótesis sobre los medios, problematizarlas, acceder a otros puntos de vista, a aspectos no advertidos, a perspectivas no concebidas previamente y avanzar en la construcción de nuevos saberes. (Perelman, Estévez, Ornique, López Broggi y Bertacchini, 2014)

En la investigación didáctica iniciada, nos preguntamos entonces, ¿cómo favorecer la toma de conciencia de los aspectos “invisibilizados” por la maquinaria mediática cuando las representaciones que circulan en nuestra sociedad (donde los y las docentes también forman parte) naturalizan una mirada ingenua acerca de la producción noticiosa⁴?, ¿de qué manera construir situaciones de enseñanza que retomen las hipótesis con las que se aproximan a las noticias, pero que a su vez ofrezcan las condiciones de transformación en lectores cada vez más críticos?

DECISIONES METODOLÓGICAS

Llevamos a cabo una investigación cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo de naturaleza exploratoria cuyo diseño consiste en un estudio de casos de proyectos de enseñanza⁵, que incluye instancias de trabajo compartido

³El término hipótesis se refiere a las creencias o ideas que construyen los niños y niñas sobre un objeto de conocimiento para “dar cuenta de su funcionamiento”, que trascienden lo observable y no se consideran conjeturas en sentido estricto (Ferreiro, 1998: 42).

⁴En nuestras investigaciones anteriores hemos verificado la pregnancia de tal mirada ingenua, respecto de los medios, en niños y niñas y de cómo persiste esta perspectiva de no mediar procesos de enseñanza sobre este objeto (Perelman, Nakache y otros, 2015).

⁵La metodología de Proyectos de enseñanza comenzó a delinearse en la Didáctica de las Matemáticas (Artigue, Douady y Moreno; 1995) y fue desarrollándose, con diversas adecuaciones, en distintas didácticas específicas (Perrin-Glorian y Reuter, 2006).

con maestros (Aisenberg, 2015). Dicho estudio se propone construir las herramientas conceptuales necesarias para diseñar y poner a prueba situaciones didácticas en un camino metodológico de tres fases: 1) la construcción de proyectos de enseñanza, 2) la observación y seguimiento de su realización en el aula y 3) los análisis de diferentes aspectos de los proyectos implementados.

En 2018, iniciamos un grupo colaborativo (Lerner, 2017; Sadovsky et al, 2019) entre docentes de 6° y 7° grado⁶ e investigadores con encuentros periódicos, en los que llevamos a cabo la primera fase de la investigación: delimitamos la temática del proyecto de enseñanza focalizada en la lectura crítica de noticias mediáticas. El análisis de la enseñanza usual sobre la temática elegida, las miradas alternativas aportadas por los resultados de la investigación psicológica previa del equipo y las fuentes y materiales compartidos vinculados con la educación en medios fue permitiendo diseñar una secuencia didáctica para que cada docente llevara a cabo en el aula en función de la historia de enseñanza compartida con sus alumnos y del tiempo disponible. Ese mismo año, concretamos la segunda fase: se implementó la secuencia en dos sextos y dos séptimo grados, involucrando a tres escuelas de gestión estatal y una de gestión privada. Las clases fueron observadas y registradas en forma manual y con grabador tanto por los docentes como por miembros del equipo de investigación.

En la construcción del proyecto de enseñanza, se decidió con los maestros construir un blog compartido por los diversos grupos escolares que participaron en la investigación para que presentaran las producciones realizadas en las situaciones que iban transitando. La secuencia didáctica consistió en seis etapas cuyos propósitos didácticos fueron los siguientes:

- Primera Etapa: Explorar y compartir las prácticas cotidianas que los alumnos realizan para informarse de las noticias y su valoración de los medios utilizados.
- Segunda Etapa: Explicitar las ideas iniciales sobre el proceso de producción de noticias a través de gráficos, intercambios orales y construcción de escrituras de trabajo. Formulación de interrogantes a dilucidar a lo largo de la secuencia.
- Tercera Etapa: Explorar diversos medios periodísticos transmisores de noticias del mismo día y horario (en 6° grado, focalizaron en los diarios, y en 7°, en noticieros televisivos).
- Cuarta Etapa: Seguir una noticia en los medios explorados.
- Quinta Etapa: Obtener información acerca de la producción informativa de los medios periodísticos.
- Sexta Etapa: Producir un texto escrito o audiovisual (afiche o muro, presentación digital o como youtubers, elaboración de raps, etc.) para compartir en el blog sus indagaciones acerca de las noticias y el modo en que las construyen los medios.

En este artículo, nos detendremos en el análisis de las dos primeras etapas de la secuencia didáctica implementada.

RESULTADOS

Las prácticas cotidianas para informarse en los medios

En el inicio de la secuencia, planteamos a las y los niños/as completar una encuesta de consumos mediáticos con el propósito de indagar sus prácticas y valoraciones como usuarios de los medios. Esta exploración resulta relevante a la hora de diseñar situaciones didácticas en tanto se concibe a los niños y las niñas como sujetos sociales atravesados por diversas experiencias con los medios, con modos particulares de leer y producir con ellos. Los datos que obtuvimos coinciden con algunos de los resultados de la última encuesta nacional sobre consumos culturales de los jóvenes (SInCA, 2017), en la que se revela que acceden a las noticias, prioritariamente, en formato audiovisual y a través de las redes sociales, en contrapartida de los diarios impresos y/o digitales. Coincidentemente, en la consulta realizada en el aula, los niños y niñas no mencionan el diario como fuente principal de información, ocupando este lugar los noticieros de televisión y las noticias enviadas por redes y servicios de mensajería. Este dato no es menor si consideramos que la producción didáctica en torno a la enseñanza de la noticia en la escuela suele circunscribirse al diario impreso.

Otro aspecto interesante a reparar son las concepciones que aparecen en los argumentos que elaboran al solicitar que indiquen cuáles medios recomendarían y cuáles no recomendarían para informarse. Los que recomiendan los noticieros de televisión, plantean que se trata de un medio que refleja el mundo tal cual es (“recomendaría la televisión **porque es la realidad**”, “es el único medio que dice la verdad”), le atribuyen la intención de hacer inteligible lo que muestra (“**porque allí se pueden ver fotos y videos explicando lo que sucedió**”, “**te explican bien la noticia y sabés más sobre el tema**”, “**es donde se explica mejor**”) y piensan que, a diferencia de las redes sociales, representa una voz más autorizada (“**porque te informás de forma más segura y más oficial**”). Mientras que quienes no recomiendan la televisión señalan que este medio puede manipular el contenido: “**porque hay veces que mienten o hay más versiones de las que te dicen**”. Este argumento también es mencionado para las redes sociales: “**no recomendaría las redes sociales porque es el método en que más se puede mentir o modificar las cosas para que la gente lo crea todo**”. Las exploraciones y prácticas de los niños y niñas en diversos entornos y soportes (su contacto con youtubers, las experiencias de editar imágenes en Instagram, etc.) les ofrecen un cúmulo de experiencias que les permiten advertir la posibilidad de manipulación en términos de agregar o sacar información y son las que los conducen a sospechar de la fiabilidad de las informaciones que circulan en las redes.

Las hipótesis iniciales y la construcción de interrogantes

El propósito didáctico de la segunda etapa ha sido generar una situación que permitiera que los alumnos expliciten e intercambien sus ideas iniciales en el marco de la clase.

⁶Los y las docentes que han participado son: Valeria García, Gastón Trasmonte, Maricel Vannini y Violeta Uriarte.

Decidimos utilizar el mismo instrumento metodológico empleado en la investigación psicológica: la producción de un esquema o gráfico que represente el proceso de producción de noticias. Pero, a diferencia de la indagación psicológica, el propósito fue intervenir didácticamente para convertir las conceptualizaciones planteadas por los y las alumnas en hipótesis a ser estudiadas. Esto implicó problematizar sus afirmaciones y proponer transformarlas en interrogantes que iban a requerir ser dilucidados a lo largo de la secuencia. Por lo tanto, esta etapa se convirtió en una usina de elaboración de ideas transitorias a poner a prueba.

La clase tuvo dos momentos. En el primero, se propuso la siguiente consigna para que realicen en grupos de 3 ó 4 alumnos:

Dibujen o hagan un esquema sobre cómo piensan que se producen las noticias. Pueden agregar textos para explicar lo que dibujaron. No se preocupen si les parece que no dibujan bien. Lo importante es que se entienda para que después puedan compartirlo en la clase sin olvidarse qué quisieron poner.

En el segundo momento, cada grupo compartió sus dibujos e ideas con el resto de la clase, mientras se fueron registrando en escrituras de trabajo⁷ las hipótesis que se fueron formulando para volver sobre ellas a lo largo de la secuencia.

El análisis de las producciones y debates generados en las aulas permitió detectar los puntos de partida de los alumnos así como las intervenciones docentes que posibilitaron la toma de conciencia de sus ideas y su problematización. Decidimos categorizar los debates considerando los conceptos propuestos por Buckingham.

1) Concepto de producción

Orientar la enseñanza hacia la lectura crítica de las noticias requiere aproximarse a los procesos de producción. Es menester visibilizar el funcionamiento mediático como empresa colectiva con mecanismos muy específicos para trasponer la información y tornarla de interés público. El tratamiento de la información y la necesidad de cobertura de ciertos acontecimientos es resorte de una compleja trama de intereses que convierte a las empresas noticiosas en espacios de construcción de la actualidad. No sólo en la selección del material, sino más aún en la definición del campo de lo “noticiable” como producción colectiva, sobre-determinada y difícilmente como emergencia individual. En las aulas, observamos que conviven diversas hipótesis sobre los procesos de producción de noticias. Es así que en la figura 2 podemos observar cómo un grupo de cinco chicos y chicas de séptimo grado de una de las escuelas de gestión estatal representa el proceso desde una **concepción personalista y benefactora** de las instituciones sociales.

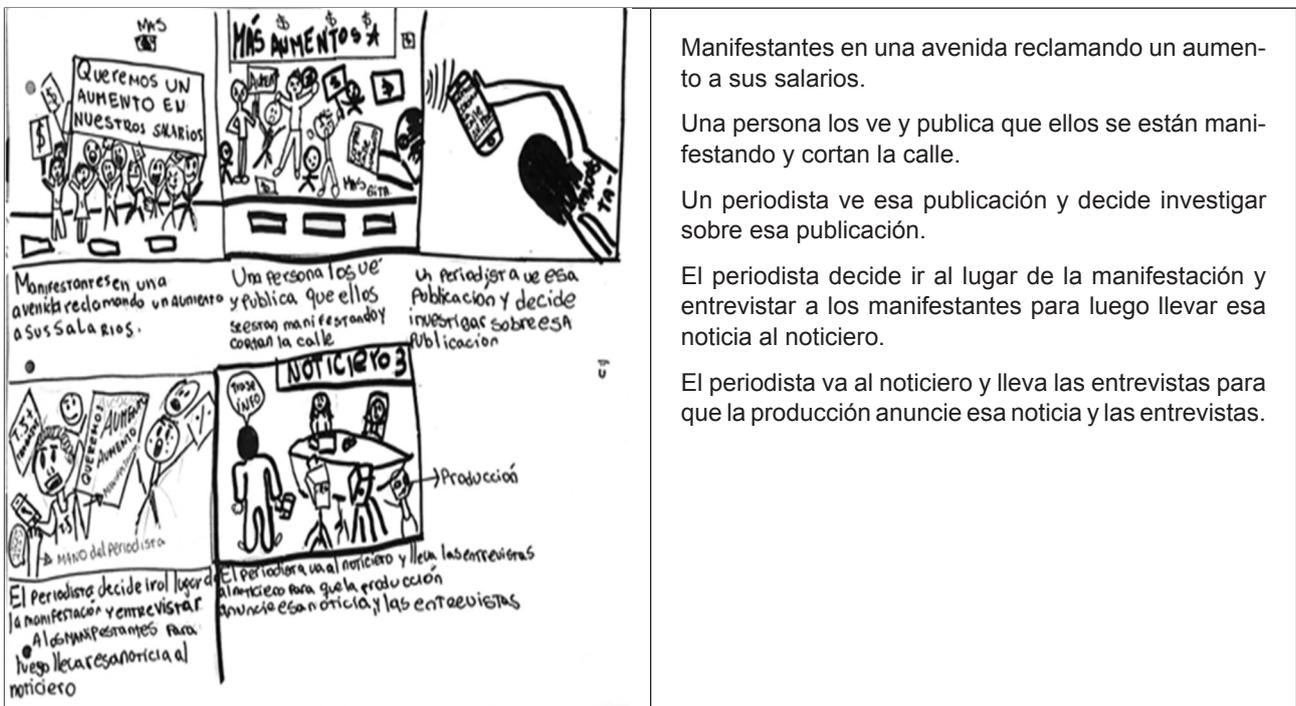


Figura 2. Dibujo grupal con la consigna: ¿Cómo se producen las noticias? 7º grado, escuela pública

⁷Las escrituras de trabajo son producciones escritas estrechamente relacionadas con la lectura que serán reutilizadas en otras situaciones de escritura y que no están destinadas a ser publicadas. Se producen en el proceso de recolección o registro de

información acompañando y promoviendo la reflexión en situaciones de elaboración tanto individual como colectiva. Son escrituras provisionarias, en desarrollo, transitorias.

Piensen en periodistas que están en el lugar de los hechos o acuden porque se enteraron por las redes o son convocados por teléfono con la intención de informar al público de los hechos que suceden en la realidad. Actualmente, el modelo de las redes sociales es el que mayor pregnancia tiene en las representaciones infantiles acerca de la lógica de funcionamiento mediático, dada la habitualidad con que se usan socialmente.

Así, el intercambio en el aula a partir del dibujo nos da pistas del modo en que la lógica de la red social, más allá de su formato tecnológico, *coloniza* las ideas infantiles respecto de la manera en que las *agencias* producen noticias.

Maestra: Ustedes dicen que se enteran por medio de Facebook. Hace mucho que hay noticias, mucho, mucho, mucho y no existían las redes sociales, ni nada de eso. ¿Cómo era entonces? ¿Cómo se enteraban?

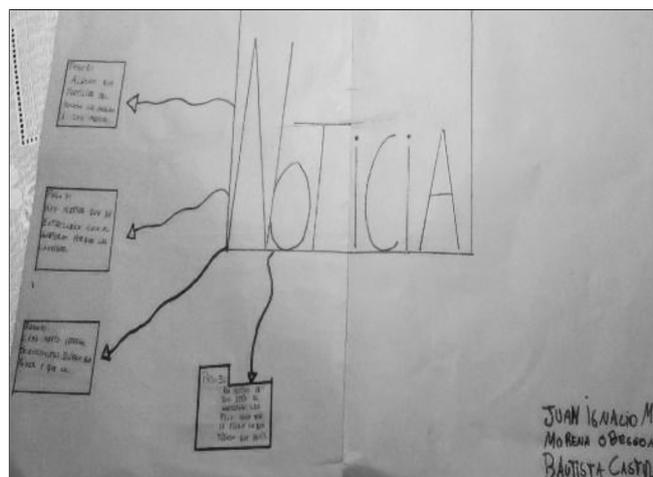
Alumno 1: De persona a persona. Con el diario también pasaba.

Alumna 2: O sea, por ahí, ella fue a comprar pan y vio a los manifestantes y después se lo dice a un grupo de amigos y justo ella tiene un amigo que trabaja en un diario, lo investiga y es verdad, entonces lo publica en el diario y así.

La producción noticiosa se inicia a partir del comentario de una persona. La idea de lo “viral”, como aquello que tiene la posibilidad de multiplicarse interpersonalmente, tan potente en las representaciones epocales, es planteada en el origen de la difusión mediática.

Al concebir la producción de estos medios como personalizada y contingente a lo que va emergiendo, no advierten que se trata de maquinarias empresariales de generación de contenidos de noticias. Todo podría partir de la casualidad. “Pasó por ahí...” “oyó el comentario...” “leyó lo que escribió tal...”, etc. serían, en el imaginario de los niños y las niñas, las motivaciones que llevan a la transformación de un hecho en un acontecimiento noticioso. No aparece la producción mediática como manufactura industrial. Por tanto, en este grupo se invisibilizan los condicionantes de intereses, línea editorial, etc. que permitirían comprender la publicación de una noticia en un medio y no en otros.

Lo interesante es el contraste que se produce ante las ideas más avanzadas de otros grupos. Veamos la representación gráfica realizada por un grupo de séptimo grado de una escuela de gestión estatal (figura 3)



Paso 1: Se produce el suceso.

Paso 2: Alguno que participa del suceso le avisa a los medios.

Paso 3: Hay medios que se entrelazan con el gobierno porque les conviene.

Paso 4: Cada medio (diarios, televisión, etc.) elige qué poner y qué no.

Paso 5: Por medio de todo esto el gobierno les paga para que le digan lo que tienen que decir.

Figura 3. Dibujo grupal con la consigna: ¿Cómo se producen las noticias? 7º grado, escuela pública

En este esquema, la noticia también parte de un hecho real que acontece y que, al igual que en el dibujo del grupo anterior, es dado a conocer a los medios. Sin embargo, aparece una cuestión diferente, ya que mencionan al “gobierno”, y desde allí, el poder político es tratado como determinante en las decisiones mediáticas. En este caso, la toma de conciencia de la presencia de intereses que van más allá de la tarea de informar los conduce al extremo de pensar el proceso de producción de noticias desde una **concepción manipulativa**.

Para esta perspectiva, ciertos medios perderían toda posibilidad de decidir qué noticiar, dado que esta definición sería resorte del gobierno, quien pagaría “para que digan lo que tiene que decir”.

Alumna 1: Tiene que producirse el suceso y después los que participan en el suceso lo tienen que avisar a las autoridades.

Alumno 2: Hay medios que les ponen plata para que digan lo que les conviene, porque si a alguno le conviene otra cosa, porque está entrelazado con el gobierno, van a modificar la noticia y decir otras cosas.

Maestra: ¿Todos los medios están entrelazados con la política y con el gobierno?

Alumno 2: No todos necesariamente, pero las noticias... dicen la verdad, pero modificada, sería como que están mintiendo un poco sobre lo que...

Alumna 1: Claro, porque, si no, la gente no es tonta y se va a dar cuenta que les toman el pelo. Por eso tienen que modificarlo sutilmente para que no se den cuenta.

Consideran cualquier condicionamiento e intencionalidad respecto de las noticias como “manipulación” de la realidad. Es en este marco que aparece la idea polarizada de la oposición verdad-mentira, que se repite sistemáticamente en las aulas cada vez que se constituye como observable la distancia entre la realidad de los hechos y el discurso de las noticias (“dicen la *verdad*, pero modificada, sería como que están *mintiendo* un poco”).

2) Concepto de representación

El concepto de representación o no-transparencia es uno de los principios clave en el estudio de los medios. Como hemos señalado, este concepto asume que toda comunicación, todo discurso mediático es siempre una construcción de la realidad. En este sentido, “las representaciones mediáticas nos invitan a ver el mundo de unas maneras determinadas y no de otras. Tales representaciones son forzosamente ‘sesgadas’ y escasamente ‘objetivas’” (Buckingham, 2005. 100).

Esta idea de que cada descripción o representación del mundo que aparece en las noticias es un intento de describir la realidad según el punto de mira de quienes producen los mensajes mediáticos es uno de los conceptos más complejos de construir. Como hemos observado, en las expresiones de los alumnos que realizaron el gráfico de la figura 3, los estudiantes suponen que los medios informan la verdad si reflejan cabalmente los sucesos reales. Tal representación social, que se mantiene vigente en el sentido común adulto, conduce a pensar que los diferentes poderes de la sociedad “mentirían” cada vez que propongan algún punto de vista sobre la realidad.

Si volvemos al gráfico 1 que da inicio a este artículo, podemos observar que resulta evidente para estos estudiantes de séptimo grado la existencia de intereses variados que influyen al periodista para dar a conocer algo o no, es decir, para convertir algo en noticia. Aquí, las preguntas que se hace el periodista (“¿Miento para que me paguen?”, “¿Digo la verdad? Así ayudaría a mis lectores”) vuelven a poner en evidencia el razonamiento de los estudiantes: la presencia de intereses (ahora de orden económico) genera en los medios un conflicto entre la verdad y la mentira, entre una posición benefactora (ayuda a los lectores) y una posición manipulativa (miente para que le paguen).

Por otra parte, resulta interesante que la mayoría de los grupos se vuelven a plantear el problema de la verdad-mentira ante la evidencia de que existe un proceso de edición de las noticias. Suponen que la posibilidad de presentar los acontecimientos sin transformaciones existe. Así, para ellos, la transmisión “en vivo” de los noticieros es la que asegura la verdad porque suponen que no hay una toma de decisiones en la elección de la captura de los acontecimientos (qué fuentes se eligen para entrevistar, desde qué ángulo se filma, qué expresa la voz en off, etc.). Por eso, como hemos visto en los resultados de las encuestas, conciben como menos confiables a las redes sociales, a partir de su experiencia de producción e intercambio en estos medios.

3) Las Audiencias

La reflexión sobre las audiencias tiene dos aristas. La vinculada con la *producción*, esto es, comprender los mecanismos que utilizan los medios para generar ciertos efectos sobre sus públicos: cómo llegan a su audiencia y con qué propósito, de qué modo se comunican con la misma, cómo miden el impacto que producen. Y la relacionada con la *recepción*, desentrañar cuáles son las diversas formas que tenemos los ciudadanos de utilizar e interpretar los medios y responder a ellos.

Desde la perspectiva de la *producción*, de cómo y para qué los medios se aproximan a las audiencias, volvemos a encontrar dos maneras de concebir esta relación, que aparecen una y otra vez en los grupos.

Algunos privilegian la intención de los medios de informar para cuidar a su público, vinculada con la función benefactora ya mencionada. La audiencia aquí aparece como destinataria de la emisión noticiosa en clave de población beneficiaria de un servicio. Esta representación, que coincide con una idea arraigada en la construcción conceptual acerca del mundo social (Castorina, 2014), parece reforzarse cuando los niños y niñas integran en la idea de noticia otras columnas que se emiten en los noticieros como el clima, el tránsito, entre otras. Si bien, en sentido estricto, no son noticias, se trata de informaciones necesarias que se consultan para realizar una actividad. La idea de la producción noticiosa se apega a este tipo de informaciones también y por tanto aparece como una especie de “servicio de bien público”.

Otros ponen el énfasis en los ajustes de la producción noticiosa en función del rating. Por ejemplo, en numerosos grupos se sugiere que la “espectacularización de las noticias” podría tener como función la captación del público por parte de la emisora. De este modo, se estaría pensando en la audiencia -en la contracara de la idea anterior- ya no como beneficiaria, sino como “cluster” de mercado.

Si nos detenemos en el dibujo que aparece en la figura 1, observamos cómo ambas ideas conviven en este grupo: el periodista que afirma: “informarse es saber” y que sabe que puede “ayudar a los lectores” al mismo tiempo que se plantea la posibilidad de “mentir” para conseguir mayor número de espectadores.

Son las representaciones que hallamos sobre la *recepción* de las audiencias las que más se alejan de una posición crítica. En el ángulo derecho de la figura 1, aparecen los receptores utilizando diversos medios (televisión, diario, celular, intercambio oral). El sofá frente a la TV aparece en un sinnúmero de gráficos infantiles como situación prototípica de recepción de las noticias. En ocasiones, el público se ha dibujado incluso “aplanado” frente a los noticieros. La idea de “recepción pasiva” de aquello que se produce en los medios es la que prima en las representaciones infantiles acerca de este tema.

Esta perspectiva de las noticias consolida un lugar de autoridad de los medios masivos, quienes parecen capaces de emitir mensajes que llegan sin transformaciones por parte de los receptores. Al respecto, vale la pena señalar que el modelo comunicacional de Shannon y Weaver (1948), que fue tomado de la comunicación telegráfica, se

mantiene vigente en las representaciones sociales acerca del tema, e incluso en algunas enseñanzas de este tema en las escuelas. Allí, la diferenciación entre emisor y receptor, la secuencialidad de la comunicación y la cuestión de un mensaje a recepcionar linealmente, permean las concepciones acerca de la producción y recepción de noticias mediáticas.

Lo que no aparece en los dibujos es la toma de conciencia de la audiencia como interpretante de las noticias: la idea de que, en la comunicación, el lugar de la recepción resulta crucial en la comprensión/transformación de las noticias. La posibilidad de sostener el papel de las comunidades interpretativas en la transformación del flujo informativo y advertir su lugar central en la producción noticiosa también ha sido un tema que demoró décadas en la conceptualización del campo de la comunicación social. En América latina existen numerosos trabajos que desarrollan el lugar protagónico de las audiencias en la producción del sentido del discurso de los medios (Grimson Varela, 1999), constituyendo esta problemática un espacio de interés central en el campo de la Comunicación.

4) *El gran ausente: el lenguaje*

Mucho más rotunda es la carencia de reflexiones en torno del uso del lenguaje en las noticias. Los niños y niñas no aluden a este tema en sus dibujos, es probable que sea debido a que no se trata de una situación de lectura ni de producción de noticias, sino de representar cómo sería esta producción. Por tanto, este aspecto no es retomado en ningún caso y esto nos resulta llamativo dado que es un elemento central para la construcción de sentido del mensaje mediático. Tal ausencia del eje del "lenguaje" en las producciones gráficas infantiles resulta una evidencia que aparece en el análisis de los mismos y configura un tópico que no termina de ser integrado del todo en la planificación de la secuencia didáctica, lo cual sugiere que la variable expresiva del lenguaje permanece invisibilizada para el espectador común.

Las intervenciones docentes

Hasta aquí procuramos presentar aspectos de la dinámica del aula contemplando las interacciones entre las hipótesis con las que niñas y niños se aproximan al problema de la producción noticiosa. En este párrafo, desplegaremos algunas cuestiones ligadas a las intervenciones docentes a lo largo de las situaciones de enseñanza analizadas.

Incorporar genuinamente las ideas de los estudiantes al tratamiento de un objeto de conocimiento es uno de los problemas más difíciles que hay en la enseñanza. Requiere una producción en acto por parte de los y las docentes, esto es, la construcción de una intervención encauzada a establecer un puente entre las ideas que expresan las y los alumnos y el tratamiento progresivo del contenido. De a momentos, el universo de cuestiones a discutir es muy amplio y a veces se plantean hipótesis muy contradictorias entre sí. El o la docente tiene que tomar decisiones sobre cómo intervenir y elegir una acción entre diversas posibilidades. Las intervenciones se van tramando con las ideas que las y los alumnos van aportando, con su interpretación

de lo que los mismos piensan y con aquello que considera que puede hacerlos avanzar. Por lo tanto, no constituyen intervenciones estandarizadas o estereotipadas, sino producciones originales y contextualizadas, que generan una gran incertidumbre ya que el o la docente desconoce qué transformaciones pueden suscitar (Sadosky et al, 2019).

Es así que, en el marco de la clase que venimos analizando, las intervenciones estuvieron orientadas tanto por las ideas que los y las alumnas expresaban sobre las noticias como por los saberes que los y las docentes tenían respecto a qué cuestiones podrían propiciar una lectura crítica.

El análisis de los registros nos ha permitido ir delimitando ciertas intervenciones que resultaron fértiles y otras que se alejaron del foco de enseñanza.

Nos interesa a fines de esta publicación, centrarnos en las primeras. Así podemos señalar que comunicar a los grupos de estudiantes el propósito de la situación planteada permitió presentar un contexto que otorgó sentido al recorrido didáctico, en la medida en que se explicitó la relación que tenía la situación con el resto de la secuencia y con el producto final (elaborar y publicar en un blog un afiche o un video para explicar a otros estudiantes cómo leer críticamente las noticias mediáticas).

Por otra parte, la coordinación de la maestra o maestro en los intercambios colectivos propició la explicitación y confrontación de ideas en torno a las dimensiones conceptuales que surgían a partir de la presentación de los gráficos realizados.

Es así que, en cuanto a los procesos de **producción** mediática, las primeras intervenciones estuvieron dirigidas a solicitar ejemplos, precisiones: *Cuando ustedes dicen "los medios", ¿de qué estamos hablando?* Mientras que el aportar información y explicitar algunas conclusiones provisorias surgidas del intercambio colectivo abrieron interrogantes dirigidos a desestabilizar la concepción personalista (un "quién" en particular, tal como puede observarse en la *figura 2*) ante la idea de empresa mediática como institución a ser dilucidada.

Docente: Bien. Los medios son como empresas. Son espacios y son empresas. Después vamos a ver qué quiere decir eso.

Otras intervenciones retomaron ideas más avanzadas acerca de cómo juega el poder político y el económico en la trama de la producción mediática. En este sentido, apuntaron a que los alumnos ensayaran argumentaciones y contrargumentaciones que permitieran iniciar un camino progresivo de dilucidación, en primer lugar, distinguiendo los diversos actores involucrados en la producción.

Docente: ¿Creen que alguien de la política determina qué se ve y qué no se ve?

Alumno: Sí.

Docente: ¿Y eso lo relacionan con la censura?

Alumno: Sí.

Docente: Sí, pero Uds. fueron mencionando a muchos, ¿quién censura: el dueño, el presidente, los que tienen plata?

Alumno: Yo diría, por el tema de política, los que tienen pla-

ta y los presidentes.

Alumno: Yo creo que se ponen todos de acuerdo de qué censurar y qué no. Para que a todos les convenga.

Docente: ¿Quiénes se ponen de acuerdo?

Alumno: El presidente, las personas con plata, el directivo.

Docente: ¿Y si no están de acuerdo?

En relación con la dimensión de la **representación**, las intervenciones apuntaron a introducir el concepto de punto de vista como superador de la dicotomía verdad/mentira, transformando las afirmaciones que los y las alumnas traían en su lectura de las noticias en interrogantes que permiten interpelar críticamente el material de análisis:

Docente: Bien, hay algo que nosotros dejamos como pregunta, si es que unos mienten y otros dicen la verdad, u otra posibilidad es que cada uno mira el mismo hecho, las mismas cosas que pasaron, pero de distinta manera.

En la construcción del concepto de “punto de vista”, las intervenciones docentes que resultaron fecundas fueron aquellas que intentaron interrogar acerca de los mecanismos de selección y jerarquización de las noticias, las voces presentes y ausentes, las fuentes relevadas.

A su vez, resultó relevante introducir problemáticas vinculadas con los medios no formuladas por los y las alumnas, por ejemplo la edición como proceso de construcción y de toma de decisiones, tanto en relación con la escritura como respecto a la imagen y el audio. Hemos visto que los y las estudiantes piensan que existe la posibilidad de capturar los acontecimientos sin transformaciones, especialmente en los noticieros, y que esto asegura la verdad de lo transmitido. La intervención estuvo dirigida a desestabilizar esta idea a partir de complejizar el concepto de edición. Como veremos, no solo se planteó como proceso posterior a la producción noticiosa (postproducción) y limitado a la acción de “recortar”, sino que se propuso extenderlo como instancia previa e incluso simultánea a las transmisiones “en vivo” ligado a acciones de focalización de la mirada.

Docente: A ver acá están diciendo algo muy importante. Cuando ustedes dicen que es “en directo”.

Alumno: También de un programa, una noticia que vi de un youtuber, que iba a juicio donde recortaban partes del video de ese youtuber donde hablaba. Ponían lo más importante.

Docente: Ahí la edición tiene que ver con recortar. Pero también podemos pensar que la edición puede tener que ver con a quién le doy el micrófono para que hable, a quién elijo.

Alumna: No es a cualquier persona.

Docente: Desde dónde saco la foto, desde dónde filmo. Pónganle que sea una manifestación, que la gente sale a la calle para defender algo.

Alumna: Como la manifestación, puede ser un ejemplo, de la marcha del aborto.

Docente: Ponele la marcha del aborto. ¿Qué pasa?

Alumna: Salen personas para que el gobierno se dé cuenta que tiene que hacer una acción para que el país y el mundo esté mejor.

Docente: ¿Y tiene importancia dónde está la cámara? Pien- sen en la misma marcha que están hablando. Todo el mundo se acuerda que en esa marcha había dos posturas muy marcadas.

Varios: Sí.

Docente: Entonces, la pregunta es: ¿es determinante a quién enfoco y a quién no enfoco?, ¿a quién entrevisto y a quién no entrevisto?, ¿qué imágenes muestro y qué imágenes no muestro?

La explicitación de las ideas de las niñas y niños permite advertir el papel que juegan sus experiencias en los medios (por ejemplo, las prácticas de los youtubers), cuyo modelo toman para pensar la edición. Indagar sobre las operaciones que identificaban permitió intervenir para ampliar el concepto de edición y comenzar a interrogarse acerca de si, en este proceso, se construye un punto de vista.

Las concepciones acerca de la **audiencia** también requirieron de intervenciones específicas. Es así que se retomaron las ideas de algunos alumnos y alumnas que planteaban que uno de los propósitos de los medios es el de generar interés, para hacer consciente que, en la selección de las noticias, no solo se busca informar sino también captar a la audiencia.

Docente: Ustedes dicen que hay noticias que las publican para que la gente se interese. ¿Cómo hacen para que la gente se interese? ¿Qué quiere decir que una noticia tiene que ser interesante?

Repreguntar, pedir ejemplos, ofrecer contrargumentaciones, fueron caminos que los y las docentes hallaron para orientar en torno a una mirada de mayor criticidad acerca del material noticioso.

A MODO DE CONCLUSIONES

La secuencia didáctica que analizamos hasta aquí contiene seis etapas. En este artículo, nos detuvimos en las dos primeras: la realización de la encuesta y la construcción e intercambio de las conceptualizaciones infantiles representadas en los gráficos. Ambas situaciones nos han permitido identificar los puntos de partida de los estudiantes.

Uno de los resultados más relevantes es que la situación de representación gráfica propició el involucramiento grupal para la reconstrucción conceptual del proceso de producción de las noticias. Las concepciones diversas que se presentaron al interior de cada uno de los grupos ofrecieron la oportunidad para que el docente las retomara y desplegara en el intercambio colectivo posterior. Fue en este momento en el que cobraron un papel fundamental las intervenciones dirigidas a que los y las estudiantes pudieran explicitar sus hipótesis y confrontar sus ideas contrastantes.

Una de las claves de la difícil construcción en acto de las intervenciones docentes en el discurrir veloz de las clases estuvo en la intencionada focalización en los conceptos nodales que posibilitan la lectura crítica. Este fenómeno pone en evidencia la necesaria formación en los profesores, ya que elaborar dichas intervenciones supone el

conocimiento de la lógica del contenido, del saber a enseñar, así como la interpretación de las ideas que los y las alumnas sustentan.

En este sentido, el análisis detenido de las clases que venimos haciendo en la investigación nos ofrece una herramienta imprescindible para dilucidar cómo en un marco didáctico se logra acceder a los puntos de partida de los alumnos, sus consumos y concepciones acerca de los medios, los problemas conceptuales que enfrentan al detenerse a pensar sobre el proceso de producción mediático. Y, fundamentalmente, cuáles son las intervenciones didácticas que posibilitan la explicitación de las ideas iniciales y la construcción de interrogantes.

Es importante observar que muchos de los problemas que han surgido (la trama de intereses de los diferentes actores sociales que interactúan en la producción de los medios, la dicotomía verdad-mentira, el concepto de edición mediática, el papel interpretativo de las audiencias) exigen un prolongado proceso de conceptualización de los sujetos sobre el dominio social. A esto se suma que las características de las dos situaciones didácticas abordadas (la encuesta y los gráficos) no nos permitieron acceder a los problemas vinculados con los lenguajes que suscita el acceso a los medios, ya que los y las estudiantes no tuvieron que interpretar ni producir noticias.

Parecería, entonces, no ser suficiente una única secuencia para desentrañar los complejos procesos sociales y del lenguaje implicados. Será necesario, a partir del análisis de la secuencia que proponemos, diseñar un recorrido didáctico más extenso que contemple una progresión de situaciones e intervenciones que se desplieguen en otros años y niveles de escolaridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenberg, B. (2015). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. *Reseñas de enseñanza de la Historia N° 13*. Córdoba. Argentina. (APEHUN), 33-50.
- Artigue, M., Douady, R., Moreno, L. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Grupo Editorial Iberoamérica, Bogotá.
- Buckingham, D. *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós Comunicación, 2005.
- Castorina, J.A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. En Castorina, J.A. y Barreiro, A. (coord.) *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferreiro, E. (1998). Problemas psicológicos y epistemológicos en la representación escrita del lenguaje. En M. Carretero (Comp.) *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

- Gamarnik, C. (2011). *Enseñar Comunicación*, Buenos Aires, La Crujía.
- Grimson A. Varela M (1999). *Audiencias, cultura y poder, Estudios sobre televisión*, Buenos Aires, Eudeba.
- Lerner, D. (2017). *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docente*. UNICE: Editorial Universitaria; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Masterman, L. (1983). Media education: Theoretical issues and practical possibilities. *Prospects*, 13, 2. 183-191.
- Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales.*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. París: PUF.
- Perelman, F., Nakache, D. y Estévez, V. (2013). Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias. *XIX Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, 363-373.
- Perelman, F., V. Estévez, M. Orniqúe, O. López Broggi y P.R. Bertacchini (2014). De la lectura ingenua a la lectura crítica de las noticias mediáticas en niños. *XX Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA.V.1, 181-193.
- Perelman, F., Nakache, D., Rubínovich, G., Rodríguez, M.E y Dib, J. (2015). Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. V.8, N°16/Julio-Diciembre 2015,13-32.
- Perelman, F., Nakache, D., Glaz, C., Lumi, A. y Torres, A. (2016). Lectura compartida de noticieros televisivos: construcción de hipótesis en niños de 6° grado. *XXII Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, V.1, 169-178.
- Perrin-Glorian, M. et Yves Reuter (comps.) (2006). *Méthodes de recherches en didactique(s)*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI.
- Riascos, J. (2018). Lectura Crítica: realidades y contribuciones pedagógicas y didácticas. *Excelsium Scientia: Revista Internacional de Investigación*, 2(1), 79-92.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., M.E., Becerril, Quaranta, M.M. & García, P. (2019). Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en Didáctica de la Matemática: de la reflexión sobre las prácticas a la elaboración de ejes de análisis para la enseñanza. *Educación matemática*, 31(2), 105-131.
- Shannon, C. & Weaver, W. (1948). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, Il: Illinois.
- UP.SInCA (Sistema de Información Cultural de la Argentina) (2017). *Los jóvenes y los consumos culturales*. Buenos Aires: Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Disponible en: https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/jovenes_y_consumos_culturales_1.pdf
- Verón E. (1987). *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires: Gedisa.

Fecha de recepción: 10 de marzo de 2019
Fecha de aceptación: 29 de octubre de 2019