

La Ronda de Noticias en el aula: un punto de partida hacia la lectura crítica



Flora Perelman

Universidad Nacional de Rosario/Universidad Nacional de La Plata.

Fernanda Aren

Universidad de Buenos Aires.

Diana Grunfeld

Universidad de Buenos Aires.

Gabriela Rubinovich

Universidad de Buenos Aires.

Germán Freiberg

Escuela Normal Superior N° 1.

Natalia María Sain

Escuela Normal Superior N° 4.

Fecha de recepción: 4 de julio de 2022

Fecha de aceptación: 29 de octubre de 2022

Resumen

Se presenta el análisis de la situación didáctica Ronda de Noticias, puesta a prueba en el marco de una investigación cooperativa más amplia cuyo objetivo es construir, a partir de una actividad conjunta entre docentes e investigadores, secuencias de enseñanza que promuevan la lectura crítica de noticias. Se trata de la primera situación que forma parte de una secuencia en la que posteriormente se propone a los estudiantes comparar detenidamente dos noticias del mismo día editadas en diarios digitales diferentes. Se desarrolló una investigación cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo de naturaleza exploratoria en la que se adoptó un enfoque didáctico que promueve la dialéctica problematización-conceptualización desde una perspectiva constructivista situada. Las condiciones didácticas y las intervenciones docentes generadas en la Ronda de Noticias posibilitaron problematizar las prácticas sociales e ideas de los estudiantes construidas en su interacción con el ecosistema mediático y avanzar hacia una conceptualización progresiva del proceso productivo de las noticias, invisibilizado por las empresas informativas. Los alumnos comenzaron a concebir las noticias como una

mirada de la realidad realizada en estrecha relación con las audiencias y a distinguir entre los medios que producen la información y las plataformas que la hacen circular.

Palabras clave: Ronda; Noticias; didáctica; problematización; conceptualización.

The Round of News in the classroom: a starting point towards critical reading

Abstract

The analysis of a Round of News didactic situation is presented, tested within the framework of a broader cooperative research whose objective is to build teaching sequences that promote critical reading of news from a joint activity between teachers and researchers. This is the first situation that is part of a sequence in which students are subsequently proposed to carefully compare two news published the same day in different digital newspapers. A descriptive-interpretive qualitative and exploratory research was developed in which a didactic approach that promotes the problematization-conceptualization dialectic was adopted from a situated constructivist perspective, didactic conditions and teachers interventions generated in the Round of News made it possible to problematize the students social practices and ideas built in their interaction with the media ecosystem and to move towards a progressive conceptualization of the productive process of the news, made invisible by the information companies. The students began to conceive the news as a look at reality carried out in close relationship with the audiences and to distinguish between the media that produce the information and the platforms that circulate it.

Keywords: Round; News; Didactics; Problematization; Conceptualization.

Introducción

En esta época de plataformas “homofílicas” (Chun, 2018), de los filtros de burbujas que nos hacen ir “de lo mismo a lo mismo”, la escuela puede operar como un espacio otro que ayude a animarse a ese merodeo por lo ajeno, por lo de otros y lo de todos, para volver a pensarse a sí mismo con otras herramientas.
Dussel, 2020: 341

En este trabajo, nos centraremos en el análisis de una situación que hemos denominado *Ronda de Noticias*, puesta a prueba en el marco de una investigación didáctica cooperativa (Sensevy y Bloor, 2019) más amplia dirigida a construir situaciones de enseñanza, a partir de una actividad conjunta entre docentes e investigadores, que promuevan la lectura crítica de noticias.¹ Se trata de la primera situación que forma parte de una secuencia en la que posteriormente se propone a los estudiantes² comparar detenidamente dos noticias del mismo día editadas en diarios digitales diferentes.

¹ Proyecto FiloCyT FC22-084 “La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas”. Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Resolución de Consejo Directivo N.º 792/2018 (10/11/2022). Desde el 1/11/2022 al 31/10/2024.

² Solo a los fines de facilitar la lectura hemos optado por el uso genérico del masculino. Sabemos que las formas del lenguaje no son neutrales, por eso dejamos claro que reconocemos la existencia de distintas identidades de género.

En el universo de los derechos humanos, la comunicación y la libertad de expresión son, además de derechos por sí mismos, fundamentales para acceder a otros derechos. Promover una lectura crítica de los medios en las aulas implica poner a disposición de los alumnos una serie de criterios para que puedan tener acceso pleno a los derechos comunicacionales, avancen en comprender cómo los medios los constituyen, cómo forman parte de su mirada del mundo y de las maneras de elaborar y compartir significados y logren ampliar sus posibilidades de acción y transformación de la realidad. Para cumplir estos objetivos es necesario generar investigaciones desde un campo didáctico específico que permitan identificar los problemas y desafíos que surgen en torno al objeto de conocimiento, a la tarea de los docentes y a los sentidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así que esta investigación se plantea la búsqueda de situaciones, condiciones didácticas e intervenciones que apunten a construir una actitud crítica frente a los medios y conlleven un valor epistémico relevante.

Formar a los estudiantes como lectores críticos supone que puedan reconocer que las noticias a las que tienen acceso, lejos de ser fieles reflejos de los hechos de la realidad, constituyen producciones realizadas por instituciones mediáticas que tienen propósitos diversos (económicos, políticos, sociales). Esto es, comprender que las noticias representan una mirada de los acontecimientos, una versión de la realidad y no su espejo. Buckingham (2019) señala que la educación mediática se vincula con cuatro conceptos fundamentales íntimamente articulados: 1) concebir que los medios representan el mundo según ciertas ideologías y valores, 2) entender que las producciones mediáticas son el resultado de elaboraciones conscientes de empresas que poseen fines de lucro, 3) reconocer que los medios apelan a determinadas audiencias, y 4) desentrañar los diversos lenguajes que utilizan los medios para comunicar los significados que se proponen transmitir.

La educación en medios o Alfabetización Mediática e Informacional (AMI)³ tiene una vasta y rica historia. Si bien la escuela ha manifestado siempre cierta resistencia a la incorporación de otros lenguajes ajenos al libro impreso (Huerdo, 2001; Canella *et al.*, 2008), existe una diversidad de iniciativas, tanto privadas como gubernamentales, que promueven la incorporación de los medios y sus lenguajes al escenario educativo (Ortiz y Novomisky, 2022). En nuestra línea de investigaciones (Perelman *et al.*, 2013, 2014, 2015), encontramos que es necesario un prolongado camino de construcción conceptual en la aproximación a este objeto de saber. Los niños y jóvenes elaboran hipótesis iniciales en las que los procesos de producción de noticias son inobservables: piensan que los acontecimientos son directamente viralizados en los múltiples medios y plataformas que conocen (los noticieros, los diarios, las redes sociales, el whatsapp) y llegan tal cual a sus destinatarios. En el siguiente gráfico (Figura 1), realizado en una escuela de San Pablo, donde se replicó la investigación (Scarpa, 2021), observamos que Sophie concibe que las noticias informan lo que sucede en el mundo sin mediar una elaboración intencional; no representan el mundo, son ventanas que lo transparentan.



Figura 1. Dibujo con la consigna: ¿Cómo se producen las noticias?

³ El concepto, traducido del inglés *media and information literacy*, fue propuesto por la UNESCO en 1982 en la Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación.

Estas ideas son corroboradas en la enseñanza usual. Las noticias se enseñan como textos exclusivamente informativos, se presentan fuera de los medios que las producen, se desmenuzan sus partes para conocer su denominación y/o se utilizan en las clases de ciencias como informaciones neutras referidas a los temas tratados. Desde nuestra perspectiva, las noticias son construcciones sociales, históricas, creadas por personas, instituciones, desde sus propósitos y concepciones, que tienen la fuerza de transmitir representaciones que circulan en la sociedad. Hemos hallado (Perelman *et al.*, 2016, 2017; Nakache *et al.*, 2018) que, cuando en grupos focales se generan situaciones donde se propician lecturas compartidas con una mediación que promueve la reflexión sobre los modos de producción informativa y sus lenguajes, las hipótesis de los jóvenes comienzan a asumir un carácter más crítico. El detrás de las noticias (Cassany, 2021) se va constituyendo en observable.

La investigación didáctica iniciada en 2021 que presentamos en este trabajo se propone continuar con el estudio de las situaciones de enseñanza que se pueden generar para propiciar que ingresen en las aulas las prácticas de lectura de noticias que realizan habitualmente los alumnos, problematizarlas y avanzar conceptualmente hacia una lectura que posibilite comprender las lógicas que sustentan los medios. Como puede advertirse, este es un camino bien diferente del que está instalado en la escuela y consolidado en los libros de texto.

Para abordar el análisis, previamente es necesario que nos aproximemos al modo en que circulan las noticias en el ecosistema mediático actual y a los estudios sobre las prácticas de lectura que realizan los jóvenes, para luego detenernos en la perspectiva didáctica que orienta nuestra investigación y el marco epistemológico que la sustenta.

El actual ecosistema mediático y la lectura incidental

De un tiempo a esta parte ha mutado el modo en que nos informamos. De aquella vieja costumbre de leer el periódico en papel por la mañana (o por la tarde) o de escuchar la radio para no perderse el *flash* informativo poco es lo que queda. Primero fueron los noticieros televisivos (en variados horarios) y luego, con la explosión del cable, los canales de noticias fueron los que ocuparon el lugar central a la hora de informarse. En la actualidad, las redes sociales y los medios digitales son los más utilizados, en especial, por los jóvenes, quienes en pocas ocasiones eligen visitar un portal de noticias o una aplicación (Reuter, 2022). La circulación de las noticias producidas por los medios hoy ha quedado en manos de las plataformas, dado que las empresas informativas no pueden sostenerse económicamente (Becerra, 2021). Cada pieza de información que llega a los destinatarios depende de un algoritmo que no es transparente (por razones comerciales), que no sabemos cómo funciona y que no es neutral. En su diseño, se han tomado una serie de decisiones editoriales. El algoritmo codifica un nuevo poder editorial (Díaz Arias, 2015).

El funcionamiento complejo de algoritmos, que conjuga datos personales, cantidad o tipo de información que buscamos y consumos que realizamos tanto de productos como de temas (indiscriminadamente), ofrece a cada usuario una oferta de temas, noticias y productos individualizada.

En el marco de este ecosistema informativo sumamente direccionado por los intereses de las empresas, los lectores jóvenes y muchos adultos realizan una lectura denominada *incidental*. Diversas investigaciones (Mitchelstein, Matassi y Boczkowski, 2016; Albarello, 2020; Gil de Zúñiga y Cheng, 2021) ponen en evidencia este modo de acceso a las noticias.

La mayoría de los entrevistados accede a las noticias por medios digitales, usualmente a través de dispositivos móviles, como una práctica secundaria de su monitoreo de las redes sociales. No entran en contacto con el universo digital para buscar noticias, sino que se encuentran con ellas en los feeds de sus redes, entremezcladas con anécdotas graciosas de amigos (...). A veces cliclean en los titulares y dedican poco tiempo a leer la información más allá del título y la bajada, para luego volver a Facebook o interrumpir el consumo mediático. (Mitchelstein, Matassi y Boczkowski, 2016: 3)

A diferencia de los hábitos que dominaron el siglo pasado, durante la era de los medios de comunicación clásicos, con los que los lectores realizaban una práctica intencionada y dirigida que requería buscar deliberadamente noticias para mantenerse informados, el acceso a las noticias ha dejado de ser una actividad independiente para convertirse en una práctica secundaria, dependiente de otras actividades *online*, como las relacionadas con la sociabilidad en las redes. Al mismo tiempo, la representación de la práctica de lectura se modifica:

Uno de los fenómenos que se deriva de recibir las noticias por las redes sociales es la percepción de que “Las Noticias Me Encuentran”, que ocurre cuando las personas sienten que ya no tienen que buscar noticias de forma activa para estar bien informadas sobre los asuntos públicos, pues esperan recibir noticias e información relevante por parte de sus contactos en las redes sociales (Gil de Zúñiga y Cheng, 2021: 1).

La perspectiva didáctica: de la problematización a la conceptualización

El enfoque didáctico de esta investigación es el de la dialéctica de la problematización-conceptualización, en el que se parte de problemas inscriptos en situaciones que invitan a dialogar, argumentar y pensar comunitariamente para generar progresivamente instancias de conceptualización. En dichas instancias, se articulan y confrontan las representaciones iniciales de los alumnos con aquellas categorías explicativas que se pretenden enseñar y que permiten resolver progresivamente las preguntas y problemas planteados en un principio (Siede, 2020).

Este enfoque se nutre de la perspectiva epistemológica de un constructivismo crítico o situado, que concibe una relación dialéctica del sujeto con la cultura (Castorina, 2003) y ofrece aportes sustantivos para pensar las construcciones de los estudiantes sobre el mundo social en un contexto institucional. Se trata de ubicar a los estudiantes en el lugar de productores de sentidos a partir de la articulación de sus conocimientos previos con la construcción de conocimientos nuevos. No se inicia con un saber teórico que luego tiene aplicaciones prácticas: es un saber construido desde el análisis de las prácticas (propias y/o de otros) que permita conceptualizar progresivamente el saber a enseñar (Siede, 2007). En ese sentido, se aleja de una propuesta basada en la explicación, con un docente que brinda información y presenta determinados saberes para ser aplicados en un ejercicio.

En la *fase de problematización*, el docente parte de una consigna abierta o de indagación (Aisenberg, 2010) que requiere un posicionamiento subjetivo de los estudiantes, los invita a hacer público lo que piensan, saben o conocen sobre un tema, al mismo tiempo que permite confrontar sus representaciones y brinda la oportunidad de que se planteen conflictos sociocognitivos, se coordinen progresivamente los diferentes puntos de vista y se vaya construyendo un saber común (Lerner, 1996; Siede, 2020). La planificación de la problematización requiere partir de los contenidos a enseñar, ya que son ellos los que estructuran los recursos y consignas que permiten a los estudiantes comprender el problema que deben asumir.

En el camino de la problematización a la conceptualización, el docente se posiciona como neutral dando lugar al debate y a la lectura y análisis de las prácticas puestas en juego. Esa “neutralidad activa” (Siede, 2007) consiste en cuestionar las respuestas que circulan en el aula, invitar a la explicitación de argumentos y orientar las conclusiones a las que van arribando. El docente conoce el lugar hacia donde se dirige, posee una conceptualización, pero se mantiene neutral frente al problema, evitando dar indicios de aprobación o desaprobación a las respuestas que circulan.

Alentar la formulación de conceptualizaciones consiste en promover redefiniciones sucesivas, hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido.

Se trata, en primer término, de sistematizar los conocimientos sobre los cuales se ha ido trabajando (...). Algunas situaciones de sistematización estarán dirigidas a reflexionar sobre ciertos casos, a buscar otros ejemplos, a descubrir que las regularidades establecidas no pueden aplicarse a todos los casos y que es necesario conocer las excepciones, a ir elaborando conclusiones. Algunas de las conclusiones que los niños elaboran son correctas, otras lo son sólo parcialmente (o son correctas pero incompletas), otras son incorrectas (...). Cuando no son completamente correctas, los niños deben saber que no lo son, pueden entonces anotarlas como “conclusiones provisionales”, que estarán sujetas a sucesivas revisiones. (Lerner, 1996: 107)

Desde esta perspectiva, la situación de Ronda de Noticias nos ha planteado diversos interrogantes a dilucidar: ¿cómo averiguar las prácticas de acceso a las noticias de los alumnos y cómo convertir en objeto de análisis y problematización esos procesos de búsqueda?, ¿cómo acceder a sus conceptualizaciones sobre los procesos de producción de noticias?, ¿qué conflictos pueden generarse en la lectura compartida de las noticias que han seleccionado?, ¿cuáles categorías conceptuales abordar para contribuir al avance de sus ideas hacia una mirada más crítica del proceso de producción de las noticias?

Las investigaciones didácticas previas (Nakache *et al.*, 2019; Perelman *et al.*, 2020) han permitido hipotetizar que el intercambio con otros en la lectura de noticias podría ser un camino fértil para conocer las interpretaciones de los estudiantes y desplegar el proceso de problematización-conceptualización.

Metodología

Llevamos a cabo una investigación cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo de naturaleza exploratoria cuyo diseño consistió en un estudio de casos en el que se adoptó una metodología didáctica cooperativa (Sensevy y Bloor, 2019) que reunió a docentes e investigadores a través de un proyecto común de enseñanza orientado a propiciar condiciones favorables para promover aprendizajes genuinos sobre la lectura crítica de noticias. Esta metodología se guía por un principio de *simetría*: profesores e investigadores son profesionales, pero de diferente naturaleza, entre los que hay una relación cooperativa epistémica.

El desarrollo de la investigación presentó tres etapas (Sadovsky y Espinoza, 2020):

a) *La elaboración colectiva de la propuesta de enseñanza*. Es importante considerar que todos, investigadores, docentes y estudiantes, compartimos la condición de ser practicantes lectores de noticias mediáticas. Por lo tanto, la enseñanza de su interpretación crítica requiere tomar conciencia de los propios caminos lectores y construir una distancia epistémica que permita comprender los mecanismos que se ponen en marcha. De ahí que una condición necesaria fue transitar conjuntamente un doble

proceso de conceptualización (Lerner, 2001a y b; Cardozo, Lerner, Nogueira y Perez, 2007; Lerner, Stella y Torres, 2009) de la lectura de las noticias a analizar en las aulas. Esta práctica ya había sido probada el año anterior con la lectura colectiva de noticieros contrastantes (Perelman *et al.*, 2021), en la que observamos que ejercer conjuntamente las prácticas propias de los lectores de medios posibilita conceptualizar tanto las prácticas ejercidas como las características de la situación didáctica en la que se ha participado. Coincidentemente, en el año 2021, la doble conceptualización permitió planificar en colaboración las propuestas de enseñanza, no solo en términos de las situaciones a plantear sino, fundamentalmente, en relación con la gestión de la clase, la organización de los espacios de discusión colectiva y las intervenciones docentes.

b) *La implementación de la propuesta en aulas diferentes.* Cada docente conformó un equipo de trabajo con uno o más integrantes del grupo de investigación y fue tomando decisiones en función del desarrollo particular de la secuencia en el curso.

c) *El análisis conjunto de las implementaciones.* La lectura detenida de las clases permitió hacer visibles las decisiones didácticas que afectaron los procesos de apropiación de los alumnos.

En cuanto a los participantes, la investigación fue llevada adelante con docentes de escuela primaria, secundaria y superior en ejercicio. La situación que se analiza en este estudio forma parte de un corpus mayor conformado por 41 grabaciones de situaciones de aula en dos sextos grados de escuela primaria de CABA, un primer año y tres segundos años de secundaria de CABA y Provincia de Buenos Aires y un primer año de un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. El registro de estas situaciones fue realizado mediante grabaciones digitales por los mismos docentes dado que no estaba permitido el ingreso de los investigadores a las aulas por las restricciones institucionales que obraban en tiempos de pandemia. Para el presente trabajo se seleccionó la primera situación realizada en un 6° grado de primaria, luego de que fuera probada por el mismo docente⁴ en un grado paralelo de la misma escuela. Se trata de una institución pública que atiende mayoritariamente población que habita en un barrio cercano cuyas condiciones socioeconómicas son muy precarias.

Análisis de la situación Ronda de Noticias

El análisis de la Ronda de Noticias se dirige a dilucidar los propósitos didácticos planteados, la secuencia de la clase y las intervenciones docentes que propiciaron avances en los conocimientos de los alumnos. Nos detendremos en cada una de estas dimensiones.

Los propósitos didácticos

El desarrollo de la Ronda de Noticias se focalizó en dos propósitos: 1) crear un tiempo didáctico para que los alumnos y el docente compartieran cómo se aproximaban a las noticias, cuáles eran los soportes o dispositivos que habitualmente utilizaban, qué noticias los convocaban, qué medios consultaban y si ellos buscaban noticias o se acercaban de manera incidental; 2) abrir un espacio de intercambio alrededor de las noticias seleccionadas por cada estudiante, problematizar las ideas que sostenían sobre la producción de las noticias e intervenir en el proceso de avance hacia una lectura más crítica.

4 El docente que llevó a cabo esta situación es Germán Freiberg.

La secuencia de la clase

El modo en que se desarrolló la Ronda de Noticias contó con una instancia previa, en la que se solicitó a los estudiantes que respondieran una encuesta en sus casas, y una instancia presencial en la que hemos delimitado en el análisis tres momentos íntimamente entrelazados.

La encuesta previa

Diseñada por el docente en dos partes: la primera, destinada a indagar las prácticas cotidianas vinculadas con las noticias: ¿por qué medios te enterás de las noticias?, ¿cuáles te interesan más?, ¿mirás noticias en internet?, ¿a través de qué dispositivos?, y la segunda proponía que buscaran una noticia en internet y que anotaran el título y el sitio donde la habían encontrado.

La decisión de elaborar una encuesta como una instancia previa al primer encuentro respondió no solo a contar con información acerca del consumo mediático de los estudiantes, sino que fue pensada como un dispositivo para ser retomado en el momento del encuentro inicial, como punto de referencia en la apertura del intercambio. Y, al mismo tiempo, aportó información clave sobre la concepción de “noticia” que parecía estar en la base de las elecciones realizadas, lo que permitió al docente decidir en qué orden presentarlas en la clase para generar posibles debates.

Momento 1. Compartir las prácticas de acceso a las noticias

El docente propuso retomar la primera parte de las encuestas escritas en las casas.

Estuve leyendo las encuestas. ¿Vieron que había una primera pregunta que decía *dónde ven las noticias* y daba distintas opciones? La mayoría dijo que veía noticias en televisión, otros en TV y redes sociales y otros pusieron que se enteraban por otras personas. Ahora sabemos *dónde ven noticias*, pero no sabemos *cómo las miran*.

Se generó así un tiempo didáctico que permitió volver sobre las propias acciones y comenzar a precisarlas, convertirlas en objeto de análisis: ¿todos nos acercamos a las noticias de la misma manera?, ¿cómo las miramos? No resultó fácil que los alumnos comenzaran a contar sus experiencias cotidianas, quizás porque nunca habían sido para ellos motivo de conversación y menos en la escuela o quizás porque, como mencionaron diversos estudiantes, “se encuentran con las noticias” cuando intercambian en las redes o cuando se aproximan a las plataformas de entretenimiento. Como veremos, las intervenciones docentes resultaron cruciales para que los alumnos compartieran sus ideas.

Fueron variadas las prácticas de acceso que manifestaron los alumnos: en la radio o TV coparticipando de la escucha o visionado con un familiar (“me entero en la radio que pone mi tío”, “veo el noticiero con mi abuela”); mientras usan redes sociales como Instagram o Youtube; al hacer una búsqueda en Google. El verbo “aparecer” fue frecuente en los relatos que hicieron de sus prácticas. “Me aparecen noticias” solían expresar para dar cuenta de que no es usual que se propongan buscar una noticia en particular. Evidenciaron así que más que buscarlas, las noticias vienen a ellos. De modo que estos alumnos de escuela primaria también manifiestan su modalidad de lectura “incidental”.

El momento 1 fue especialmente relevante en dos sentidos. A los estudiantes les permitió descubrir que sus prácticas mediáticas podían ser compartidas en el seno de la clase y que se parecían a las de sus compañeros. Y a los docentes les permitió acceder no solo a las prácticas de sus alumnos (los dispositivos que usan, las plataformas y redes a las que acceden, algunas de las actividades habituales que realizan en los medios) sino

también acercarse a los conocimientos que disponían acerca del entorno mediático (qué lenguaje usan para mencionar los dispositivos, las redes y plataformas, cómo operan con ellos, las acciones que ejercen).

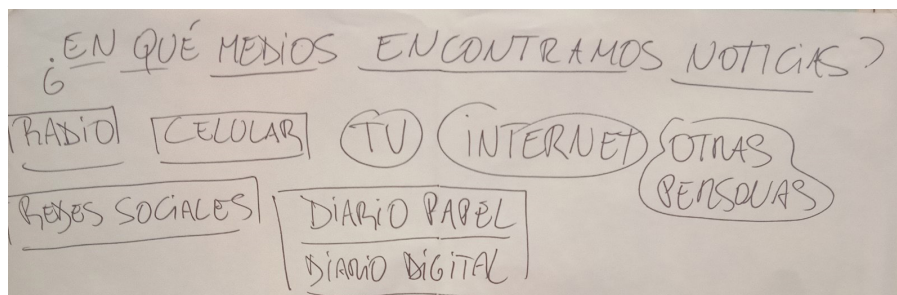


Figura 2. Notas escritas en un afiche por dictado al docente.

Como podemos observar, aparecen indiferenciados los dispositivos usados para acceder a las noticias (celular, radio, TV, diario papel/digital) y las plataformas donde circulan (internet, redes sociales). Tampoco se evidencia un acercamiento a la idea de que hay medios específicos que producen las noticias y otros que las difunden.

Momento 2. Lectura colectiva de las noticias seleccionadas por los estudiantes

El segundo momento, en el que el docente decidió presentar en una pantalla compartida las noticias mencionadas en la segunda parte de la encuesta, se convirtió en una situación de lectura crucial. A diferencia de la lectura fugaz, fragmentada y descontextualizada señalada por los estudiantes, esta situación habilitó un tiempo colectivo de aproximación material a los textos en sus contextos; todos pudieron leer exploratoriamente las noticias elegidas por los compañeros y, en consecuencia, se multiplicaron sus posibilidades de interacción. A su vez, el docente pudo intervenir generando oportunidades de interpretación progresiva de ciertos indicios que se fueron convirtiendo en observables para la clase en su conjunto. En este sentido, el orden de presentación no fue azaroso. El docente previó con qué noticias sería más adecuado comenzar y con cuáles continuar. Seleccionó dejar para el final aquellas que podrían promover ciertos conflictos y dar lugar a conceptualizaciones más elaboradas en el tercer momento.

Cada estudiante presentó su noticia a partir de consignas abiertas vinculadas con tres propósitos: la explicitación de sus *estrategias de búsqueda* (“¿cómo la buscaste?”/ “¿cómo la encontraste?”), sus *criterios de selección* (“¿por qué te interesó?”/ “¿por qué la elegiste?”) y su *idea de noticia* (“¿por qué pensaste que era una noticia?”/ “¿qué te hace dar cuenta de que es una noticia?”). De este modo, cada uno, con la noticia concreta que eligió, intentó poner en palabras su particular manera de acercamiento, sus intereses y la concepción de noticia a la que había arribado.

En cuanto a la búsqueda, la mayoría señaló que consultó Google o Youtube. Algunos escribieron en el buscador una pregunta referida al tema que querían encontrar (“Puse: El partido de Argentina Perú cuánto iban”) o introdujeron palabras clave con la estructura “noticias + tema de interés” (“Puse: Noticias de música”). Mientras que otros directamente introdujeron el término “noticias” en la plataforma y eligieron una sin reparar en el tema que trataba.

Es interesante observar que, aunque algunos expresaron un interés genuino y específico (saber más sobre un videojuego, un partido de fútbol, el COVID, la naturaleza, un conjunto musical), al ser indagados acerca de si consultaban de manera habitual

noticias referidas a su tema de interés, la mayoría señaló que sus acercamientos siempre eran puntuales (“La busqué porque quería saber cómo había salido el partido de Argentina y Perú.”).

En este marco, la pregunta “por qué te parece que es una noticia” en un principio les pareció muy obvia. Para algunos, simplemente era una noticia porque la habían encontrado en el noticiero (“Es una noticia porque aparece en el canal 13, que es un informativo”) o porque pusieron “noticia” en el buscador. Para la mayoría, claramente, las noticias lo eran porque informan (“me da información sobre lo que pasó en el partido”).

Hacia el final de las presentaciones, la conclusión “segura” a la que habían arribado hasta el momento (“la noticia informa”) comenzó a tensionarse. Surgió un conflicto cuando el docente decidió presentar la supuesta noticia elegida por una alumna: la transmisión completa de un partido de fútbol. Un compañero se mostró dudoso, encontraba “algo raro”. Aunque el partido de fútbol también estaba informando, expresó: “siento que no es una noticia”.

Brandon (al ver el partido que seleccionó Sole como noticia): No es que te ponen una página y te ponen el texto sobre el partido, solo te ponen el partido, no te ponen nada más.

Docente: Y ¿por qué decís esto?, ¿qué te hace pensar esto?

Brandon: Me da noticia del partido, sí, pero siento que no es una noticia.

Docente: ¿Por qué no?

Brandon: En las noticias normales, te aparece el texto: tatata. (En la transmisión del partido) no hay alguien que diga la información más importante para saber lo que pasó.

En este intercambio, el rasgo de informar comenzó a complejizarse. Y esto sucedió porque nuevamente la intervención docente se detuvo en la solicitud de justificaciones: “Y ¿por qué decís esto?, ¿qué te hace pensar esto?”. Apareció por primera vez la mención de un concepto fundamental involucrado en la producción de noticias: tiene que haber “alguien que diga la información más importante”. La idea de que una noticia no es el hecho sino *que presenta el hecho desde el lenguaje y señala qué es lo importante* empezó a perfilarse. El docente decide postergar el debate y continuar con la circulación de las noticias elegidas por los estudiantes. Y en la última presentación vuelve a repetirse la misma escena. Elton había elegido como noticia un partido de Boca-River de la Copa Libertadores 2018:

Docente: ¿Por qué la elegiste?

Elton: Me interesó, contaba todo el partido.

Docente: Es el partido entero. ¿Por qué pensaste que esto es una noticia?

Elton: Porque informaba en vivo el partido.

Docente: Elton dijo algo interesante apenas cuando yo puse la noticia que trajo. ¿Qué dijiste, Elton?

Elton: En vez de poner la noticia, puse el partido.

Como ya habían finalizado las presentaciones, el docente propone iniciar el debate para profundizar en las observaciones planteadas por los estudiantes.

Momento 3. Hacia una caracterización más precisa de las noticias

Recordemos que ser un lector crítico supone reconocer que las noticias no son una “ventana al mundo” sino una representación de la realidad construida por un medio. Hay una instancia productora (el medio) que transforma el acontecimiento real en noticia, en lo que Charaudeau (2003) denomina “acontecimiento mediático o construido”. Por lo tanto, el conflicto que comenzó a suscitarse en el momento 2 involucró una apertura a la conceptualización de la noticia como producción de un medio informativo y no como reflejo del mundo.

Como vimos, en el segundo momento ya pudieron conectarse con las noticias elegidas por los compañeros y, por lo tanto, circularon textos diversos que proporcionaron un material empírico que permitió detenerse en la reflexión sobre tres problemas que habían surgido en la instancia anterior:

¿Todas son noticias? ¿Por qué sí y por qué no?

A partir de las sospechas planteadas alrededor de la transmisión de partidos de fútbol, el docente propone avanzar en la dilucidación de este problema:

Docente: Elton dice: esto no es una noticia, esto es el partido completo. Pasó lo mismo con la noticia de Sole, Brandon dijo algo parecido a lo que dice Elton. ¿Qué les parece a los demás?

Elton: No es noticia. No dice, por ejemplo, cuando se lesiona un jugador.

Brandon: En un partido se juega y en una noticia se habla, listo (...) En un noticiero hay personas que hablan sobre el tema y te van a hacer un mini resumen del partido.

El grupo comenzó a diferenciar entre el hecho (el partido de fútbol) y la reconstrucción del hecho, su representación (“dice, por ejemplo, cuando se lesiona un jugador”). Ya la información se empieza a concebir como una producción discursiva: “en un partido se juega y en una noticia se habla, listo”. El hablar en la noticia se piensa como una cierta reconstrucción de los acontecimientos: “En un noticiero hay personas que hablan sobre el tema y te van a hacer un miniresumen del partido”.

La propuesta siguiente del docente fue volver a otra noticia ya compartida para corroborar si cumplía con las condiciones que estaban planteando. Eligió la de Aylén, un noticiero en el que se presentaban espectáculos musicales que se iban a realizar esa semana. Ante la pregunta: “¿Hay personas hablando sobre un tema como decía Brandon?”, inmediatamente un alumno señala: “Sí, está la periodista hablando sobre los conciertos que van a venir”. El corroborar en este ejemplo la idea que venían construyendo condujo al docente a poner en palabras este razonamiento para convalidarlo entre todos:

Si Aylén hubiera traído una imagen de una banda tocando solamente, ¿eso sería una noticia? [los alumnos niegan con la cabeza]. Sería un video de una banda tocando. Pero aquí, al ver, como dice Brandon, cómo hay alguien hablando sobre la banda, dónde va a tocar y cuándo va a tocar... ahí parece que es una noticia.

El camino didáctico que viene realizando el docente se dirige a que los estudiantes avancen en su proceso de conceptualización. Este proceso requirió volver sobre las noticias ya presentadas en la fase de problematización para favorecer una *progresiva*

generalización de las propiedades que iban delineando en el objeto de saber. El docente se propuso así seguir extendiendo el concepto de noticia recién formulado:

Siempre hay una persona hablando sobre un tema. Puede ser en un video. ¿O hay otras noticias que están de otra manera? Por ejemplo, las que trajeron Yamil, Lara... Esta, por ejemplo, ¿es una noticia? [muestra una noticia escrita en un diario digital].

Todos asienten, pero Brandon plantea una doble respuesta: “se podría decir que sí y que no”. El docente retoma este señalamiento y solicita que lo explique: “¿cómo es esto? Escuchemos a Brandon”.

Brandon: Puede ser que haya una persona que habla en Youtube o puede ser alguien que escriba.

Se comienza a plantear la reflexión sobre actos del lenguaje que pueden ser orales o escritos, pero que son emitidos por alguien que tiene la intención de transmitir la información. Aparece, entonces, la figura del periodista.

Docente: Aylén dice que es un periodista. O sea que también hay periodistas. Los periodistas no solo se ven en el noticiero sino que también pueden escribir noticias.

La idea de que hay una instancia que emite las noticias se generaliza, se expande a la diversidad de formatos o modos de presentación de la información, sean preeminentemente audiovisuales o escritos. Este proceso de conceptualización permite arribar a una primera definición provisoria que el docente escribe en el afiche (Figura 3):

¿CÓMO RECONOCEMOS UNA NOTICIA?

- HAY PERSONAS HABLANDO SOBRE EL TEMA
- ↓
- PERIODISTAS
- INFORMA SOBRE ALGO

Figura 3. Notas escritas en el afiche por el docente.

¿Para quiénes informan las noticias?

El docente decide avanzar sobre la definición de noticia a la que arribaron para precisar un punto también central: ¿qué se informa en una noticia mediática y para quién?

Docente: Hasta acá pudimos ver qué características tendría que tener una noticia para reconocerla. Pusimos que hay personas hablando sobre el tema y se informa sobre algo. Pero, ¿lo que se informa es cualquier cosa?

A: Cualquier cosa como deportes...

Docente: Pero, supongamos si informa sobre deportes, ayer fui a jugar al fútbol con mis amigos, ¿eso va a salir en las noticias?

G: No, algo interesante.

La intervención va dirigida a poner en tensión la idea de que una noticia informa “algo interesante” para que puedan vincular lo noticiable con la audiencia.

Docente: Pero para mí es interesante, fui, metí un gol, hace un montón que no jugaba y metí un gol, para mí es interesante.

A: Tiene que ser algo importante.

Docente: Pero para mí es importante.

A: Pero, para la gente, no.

Docente: Habría que pensar: importante para quién. A ver Ayelén, ¿qué querías decir?

A: Necesita ser importante para la gente que lo ve.

Docente: Necesita ser importante para la gente que lo ve. Para mi familia puede ser importante.

A: Necesita ser importante... Para todo el público.

Docente: Tiene que ser importante para la mayoría, ¿no? [escribe en el afiche] No solo para mí, mi familia y mis amigos.

En la incipiente concepción de noticia que están formulando, los estudiantes comienzan a explicitar que en la producción de una noticia no solo interviene una instancia de producción (“periodistas hablando sobre un tema”) sino también una instancia de recepción (tiene que ser importante para “el público”). Se empieza a vislumbrar el “contrato de comunicación mediática” (Charaudeau, 2003) desde una mirada todavía personalista (es un periodista, no se piensa en un medio) y lineal (la relación entre productor y receptor está lejos de concebirse como una transacción).

¿Todos los medios son productores de noticias?

El camino conceptual realizado, en el que los alumnos comenzaron a perfilar que las noticias son el resultado de la producción de un periodista, es lo que posibilitó abordar la distinción entre las empresas que producen noticias y aquellas que se dedican a hacerlas circular.

Docente: La mayoría, cuando yo les pregunté dónde encuentran las noticias, pusieron YouTube, Google. (...) Pero, ¿estas son las que produjeron las noticias?

El docente decidió que los estudiantes establecieran esta distinción analizando algunas de las noticias que habían elegido, proponiéndoles ahora localizar alguna pista que mencionara la instancia productora.

Docente: Por ejemplo, esta noticia [la observan en un diario digital]. Kiara puso que la encontró en Google, ¿Google la escribió?

Brandon: No.

Docente: ¿Quién la escribió?

Brandon: INFOBAE.

Docente: Brandon, ¿cómo te das cuenta?

Brandon: Dice INFOBAE.

Docente: Estamos viendo que Google no es quien creó esa noticia, sino que esa noticia *aparece* en Google.

Aylén: El youtuber saca la noticia de un canal de televisión y la pone en su canal de Youtube.

Es sumamente interesante cómo los alumnos comienzan a usar el conocimiento de las plataformas que frecuentan para desentrañar los mecanismos de circulación: la noticia se descontextualiza (“el youtuber *saca* la noticia de un canal de televisión”) y luego se la inserta en otra plataforma (“*la pone en su canal* de Youtube”).

El docente decidió propiciar que el saber expresado por los alumnos se reutilizara para analizar otras noticias de los compañeros.

Docente: ¿Cómo nos damos cuenta de eso? Por ejemplo, Aylén puso YouTube, pero estamos pensando que Youtube no es quien creó esa noticia sino que esa noticia *aparece* en Youtube. Ahora vamos a ver el video [comparte la noticia de Aylén]. ¿Hay algo que nos muestre quién creó esa noticia?

Es así que eligió una noticia que circulaba en Youtube para que trataran de encontrar marcas que los orientaran hacia el medio productor de la noticia.

Aylén: Ahí dice: *TVP suscribete* [señalan el texto que figura debajo del video de la noticia].

Docente: ¿Y qué será eso?

Aylén: El canal.

Docente: ¿Y este canal es el autor de la noticia?

Aylén: Sí.

Docente: Entonces, el autor de la noticia no es Youtube. La encontramos en Youtube, pero el autor de la noticia es la Televisión Pública. Lo mismo con la noticia de Kiara, la encontró en Google, pero es de INFOBAE.

La distinción recién descubierta requirió que la registraran y esto condujo a encontrar una denominación que les permitiera seguir pensando en esa distinción en futuras oportunidades.

Docente: Está bueno empezar a reconocer que hay medios que producen noticias y después ¿cómo llamaríamos a Youtube, Google?

Brandon: Es el lugar donde se pueden subir.

Docente: Está bueno lo que dice Brandon: es el lugar donde se puede subir la noticia. Vamos a anotar esto para no olvidarnos. Vamos a poner [escribe] que hay *medios que producen noticias* y hay *plataformas ¿puede ser? donde se suben noticias*. A ver, pongamos algunos. ¿Cuáles son los medios que producen noticias? (Figura 4).

Se comenzó a construir un lenguaje común para caracterizar ciertos modos de funcionamiento de los medios, en este caso, la diferenciación entre medios productores y medios que hacen circular las noticias.

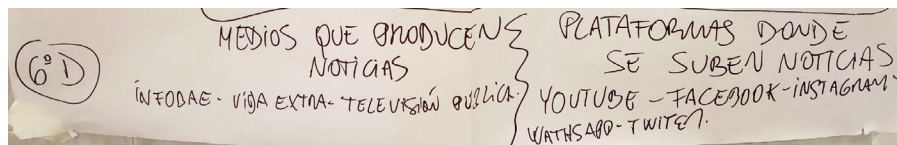


Figura 4. Notas escritas en el afiche por dictado al docente.

Intervenciones docentes que promueven procesos constructivos

En el apartado anterior, mientras se desarrollaron los tres momentos de la clase, se fueron entretrejiendo las decisiones e intervenciones docentes con las ideas y saberes de los alumnos para dar cuenta de la importancia que tienen las primeras en el proceso de avance de los alumnos en la adquisición de los contenidos que son objeto de enseñanza.

Dada la relevancia que tienen las intervenciones docentes en la construcción de los conocimientos se decidió sistematizar aquellas que consideramos significativas en este proceso:

- » Contextualiza la tarea a desarrollar.

El docente comienza informando que estas clases forman parte de una investigación con el propósito de que los alumnos tengan claro qué se hará y con qué intención.

¿Se acuerdan que les conté que estaba en un equipo de investigación y qué investiga? En el equipo nos preguntamos sobre cómo los chicos miran las noticias, qué noticias miran. Y ¿para qué queremos saber esto? Nos interesa que estos temas empiecen a estar cada vez más presentes en la escuela: las redes sociales, las noticias que aparecen ahí y en otros medios, en Internet, en TV. ¿Cómo las miran, qué miran, de qué manera...?

En la escuela, la lectura crítica es un objeto de enseñanza. Para que se constituya en un objeto de aprendizaje es necesario que tenga un sentido desde el punto de vista del alumno (Lerner, 2001a). Es decir, que cada situación de lectura tiene un doble propósito: uno didáctico, enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura crítica de noticias para que puedan ser reutilizados en situaciones no didácticas, y otro, comunicativo, relevante desde la perspectiva del alumno. Parecería que el hecho de verse como sujetos que pueden contribuir a producir conocimiento funcionó como un impulso que poco a poco fue generando responsabilidad y compromiso por parte de ellos.

- » Promueve que los alumnos se animen a explicitar sus ideas.

Al inicio del trabajo, los alumnos muestran reticencia para expresar sus opiniones. Se hace necesario generar un clima de tranquilidad y confianza que anime a participar y el docente lo va logrando a partir de dar tiempo, compartiendo la idea de conversar para intercambiar ideas sin que tengan que ser válidas: “La idea de estos talleres es conversar... Si no nos enteramos cómo piensan, qué ideas tienen, cómo se relacionan con las noticias, no funciona mucho...”. Otras veces trae comentarios de otros compañeros de la escuela “...en el otro 6°, Milagros dijo que en la casa estaba prendido un canal de noticias y ella de vez en cuando se enganchaba con alguna. ¿A alguien le pasó esto?” y también compartiendo sus propias experiencias. Lograr la participación activa de los estudiantes desafiaba al docente a explorar diversas estrategias.

* Retoma lo que los alumnos dicen para que puedan explicitar con mayor profundidad sus ideas.

En los intercambios, el docente *vuelve a expresar* lo que los alumnos plantean y solicita que lo cuenten con mayor precisión para así propiciar un avance en su formulación y comprender mejor cómo lo están pensando.

Docente: Bueno esta es, ahí está el título: *La música y los conciertos que se vienen*. Contanos cómo la buscaste.

Aylén: En YouTube.

Docente: Buscaste en YouTube, abriste el buscador, así como contaron Santi y Yanina, ¿y qué pusiste?

Aylén: Música.

Docente: ¿Música?

Aylén: Noticias de música.

Docente: ¡Ah! noticias de música. Porque si ponías música ¿qué iba a aparecer?

Aylén: Muchas canciones.

Docente: Claro, canciones.

La repregunta del docente, “¿Música?”, ayuda a delimitar el alcance de una búsqueda en internet y comenzar a pensar en algunos criterios a tener en cuenta al escribir en el buscador.

» Brinda y amplía información.

Aporta información que los alumnos no disponen o profundiza la que ellos explicitan para avanzar en la comprensión de lo que se está planteando. Por ejemplo, cuando una alumna señala que su abuelo lee el diario en papel y los compañeros se extrañan, el docente explica: “*Cuando no había televisión ni internet, la gente se enteraba por el diario. Ahora, nadie consume mucho el diario en papel, pero sí el digital. Algunas noticias que ustedes ven por Instagram o en aplicaciones vienen de esos diarios digitales*”.

» Registra información para poder recuperarla en un momento posterior.

El docente va anotando en el pizarrón información que considera relevante a través del dictado de los alumnos: *Bien, medios de comunicación, de información. Está bueno empezar a registrar dónde vemos las noticias, aparecen en muchos medios. Voy escribiendo y ustedes me van dictando [escribe], me van diciendo*”.

De esta manera, va dando cuenta de una práctica social de un hablante, oyente, lector o escritor en tanto guarda memoria de datos que considera significativos para recuperarlos en otras oportunidades según sus propósitos.

» Promueve tomar en cuenta las estrategias utilizadas por los compañeros o ideas de ellos.

La oportunidad de escuchar las diversas maneras de búsqueda de compañeros permite ir conociendo diferentes vías de entrada para localizar cierta información. Por ejemplo,

una alumna cuenta cómo buscó con su compañero la noticia y el docente llama la atención sobre el mecanismo utilizado en esa exploración:

¿Escucharon a Yanina que dijo que entraron en el buscador, a Google, y escribieron *noticias Among Us*, que salieron un montón de noticias y eligieron esta?

» Recapitula lo que trabajaron ese día para continuar en la siguiente clase.

En el cierre de la clase, decidir compartir con los alumnos la lectura de la síntesis escrita realizada acerca de las diversas temáticas abordadas propicia una primera aproximación a cuestiones muy complejas que se comienzan a tratar, pero que no quedan cerradas sino que, por el contrario, requieren de un tratamiento frecuente y regular que exigirá que sean retomadas en las siguientes clases.

Hoy vimos cómo reconocemos una noticia: puede ser escrita, puede ser audiovisual. Acá anotamos algunas cosas. Quedemos acá y después seguimos.

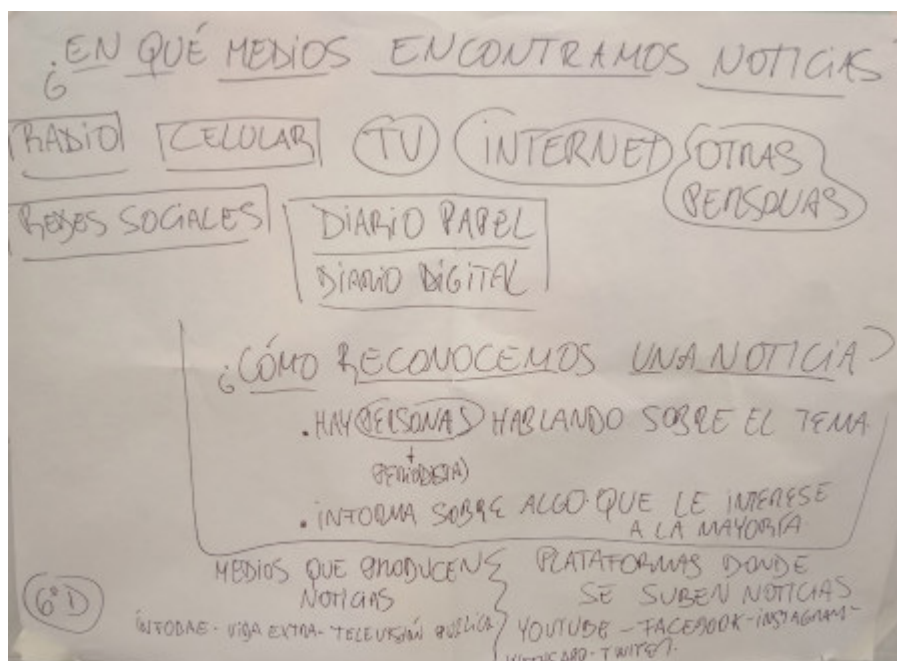


Figura 5. Afiche completo.

A modo de conclusiones

La Ronda de Noticias posibilitó enhebrar en el aula los hilos que articulan la problematización de las prácticas sociales e ideas de los estudiantes y la conceptualización sobre el proceso de producción de noticias como construcción mediática discursiva.

En el análisis conjunto de docentes e investigadores pudimos delimitar dos condiciones didácticas fundamentales: habilitar el aula como espacio para compartir y reflexionar sobre las prácticas personales de acceso a las noticias y convertir en objeto de análisis las noticias seleccionadas por los estudiantes. Asimismo, se puso en evidencia el papel crucial de las intervenciones docentes con distintos propósitos y la centralidad del tiempo didáctico regulado por los procesos constructivos de los alumnos, tal como lo plantea el docente:

Entender los tiempos que demanda la elaboración de ciertos conceptos en un determinado grupo de chicos con recorridos a veces muy distintos implica un ajuste constante de las decisiones que se van tomando en el desarrollo de la clase, ya sea en cuanto a las intervenciones como a las consignas de trabajo y a las modalidades de agrupamiento de acuerdo a los objetivos.

La situación analizada otorgó, entonces, mayor valencia epistémica al trabajo con las noticias respecto al que tradicionalmente se realiza. Visibilizar en la Ronda de Noticias las prácticas de acceso y de lectura de los alumnos, y detenerse en los modos en que la información se produce y circula, parece constituir un punto de partida potente para avanzar junto a los estudiantes en la lectura crítica de los medios de comunicación.

Bibliografía

- » Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- » Albarello, F. J. (2020). Informarse en el smartphome: estrategias de lectura transmedia por parte de jóvenes universitarios del Aglomerado Gran Buenos Aires. *Palabra Clave*, 23(3), e2331.
- » Becerra, M. (2021). Mecenazgo 2.0: Google News Showcase. *elDiarioAR*, 4/03/2021.
- » Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Nueva Jersey, Wiley.
- » Canella, R.; Albarello, F. y Tsuji, T. (2008). *Periodismo Escolar en Internet. Del aula al ciberespacio*. Buenos Aires, La Crujía.
- » Cardozo, B.; Lerner, D.; Nogueira, N. y Perez, T. (2007). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Sao Pablo, Record.
- » Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, vol. 1, 9: 20-37.
- » Castorina, J. A. (comp.) (2003). *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.
- » Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona, Gedisa.
- » Chun, W. H. K. (2018). Queering Homophily. En Apprich, C.; Chun, W. H. K.; Cramer, F. y Steyerl, H. *Pattern Discrimination*, pp. 59-97. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- » Díaz Arias, R. (2015). Curaduría periodística, una forma de reconstruir el espacio público. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21: 61-80.
- » Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial Universitaria.
- » Gil de Zúñiga, H. y Cheng, Z. (2021). Origen y evolución de la percepción de “Las Noticias Me Encuentran”: revisión teórica y efectos. *Profesional de la información*, vol. 30, nº 3, e300321.
- » Huergo, J. (2001). *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- » Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J. A.; Ferreiro, E.; Kohl, M. y Lerner, D. *Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (2001a). El papel del conocimiento didáctico en la formación del maestro. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, pp. 165-190. México, Fondo de Cultura Económica.
- » _____. (2001b). El quehacer en el aula como objeto de análisis. *Textos, didáctica de la lengua y la literatura*, 27; 39-52.
- » Lerner, D.; Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires, Paidós.

- » Mitchelstein, E.; Matassi, M. y Boczkowski, P. (29/07/2016). El medio ya no es medio ni mensaje. *Anfibia*. Disponible en: <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/medio-ya-no-mensaje/>
- » Nakache, D.; Perelman, F.; Bertacchini, P.; Torres, A. y Bardoneschi, L. (2018). Grupos focales con niños de 6to grado, acerca de la producción de noticias: conceptualizaciones que se construyen en una experiencia de lectura compartida. *Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, pp. 190-193. XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA. Disponible en: https://www.academia.edu/38520210/GRUPOS_FOCALES_CON_NI%C3%91OS_DE_6TO_GRADO_ACERCA_DE_LA_PRODUCCI%C3%93N_DE_NOTICIAS_CONCEPTUALIZACIONES_QUE_SE_CONSTRUYEN_EN_UNA_EXPERIENCIA_DE_LECTURA_COMPARTIDA
- » Nakache, D.; Perelman, F.; Rubinovich, G. y Estévez, V. (2019). Formar lectores críticos a partir de las prácticas y concepciones de los alumnos sobre las noticias mediáticas. *XXVI Anuario de Investigaciones*, pp. 87-96. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3691/369163433008/html/>
- » Ortiz, Ch. y Novomisky, S. (2022). *Navegando en la Infodemia con AMI (Alfabetización Mediática e Informacional)*. Unesco y Defensoría del Público. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000381840>
- » Perelman, F.; Nakache, D. y V. Estévez (2013). Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias. *XIX Anuario de Investigaciones*, vol. 1, pp. 363-373. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139948038>
- » Perelman, F.; Estévez, V.; Ornique, M.; López Broggi, O. y Bertacchini, P. R. (2014). De la lectura ingenua a la lectura crítica de las noticias mediáticas en niños. *XX Anuario de Investigaciones*, vol. 1, pp. 181-193. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949052>
- » Perelman, F.; Nakache, D.; Rubinovich, G.; Rodríguez, M. y Dib, J. (2015). Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16): 13-32. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281042327002>
- » 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*, pp. 169-178. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369147944016>
- » Perelman, F.; Nakache, D.; Bertacchini, P.; Rubinovich, G.; Torres, A. y Estévez, V. (2017). Lectura crítica de las noticias: de la investigación psicológica a la investigación didáctica. *Memorias IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación*, pp. 219-223. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-067/517>
- » Perelman, F.; Nakache, D.; Bertacchini, P.; Rubinovich, G. y Estévez, V. (2020). Problematizar en el aula el proceso de producción de noticias. *Memorias del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, pp. 152-155. XXVII Jornadas de Investigación y XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA. Disponible en: https://www.academia.edu/44787067/PROBLEMATIZAR_EN_EL_AULA_EL_PROCESO_DE_PRODUCCI%C3%93N_DE_NOTICIAS

- » Perelman, F.; Rubinovich, G.; Nakache, D.; Dib, J.; Grunfeld, D.; Vergini, L.; Bertacchini, P. y Utrilla, N. (2021). Lectura crítica de noticias en tiempos de infodemia. Problematizar y conceptualizar en grupos colaborativos. En Saez, V. e Iglesias, A. (2021) (comps.). *Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: https://www.academia.edu/48836239/Lectura_cr%C3%ADtica_de_noticias_en_tiempos_de_infodemia
- » Reuters Institute (2022). Los hábitos y actitudes cambiantes de las audiencias jóvenes de noticias. *Reuters Institute for the Study of Journalism*. Disponible en: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2022/los-habitos-y-actitudes-cambiantes-de-las-audiencias-jovenes-de-noticias#_ftnz_backref
- » Sadovsky, P. y Espinoza, A. M. (2020). *Pensar con otros la clase de matemática. Una experiencia de trabajo colaborativo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE, Editorial universitaria/Suteba.
- » Scarpa, R. (2021). *Como os alunos da Escola Vera Cruz se relacionam com as mídias?* San Pablo, Vera Cruz Ediciones.
- » Sensevy, G. y Bloor T. (2019). Cooperative Didactic Engineering. En Lerman S. (ed.). *Encyclopedia of Mathematics Education*. Cham, Springer.
- » Siede, I. A. (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En Schujman, G. y Siede, I. A. (comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- » _____. (2020). *Hacia una didáctica de la educación ciudadana. Enseñanza sobre discriminación en escuelas primarias*. Rosario, Homo Sapiens.

Flora Perelman

Doctora en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Docente de Posgrado, Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de La Plata.
flora.perelman@gmail.com

Fernanda Aren

Licenciada en Letras y Especialista en Procesos de Lectura y Escritura por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora, Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Especialista en Gerencia Operativa de Currículum, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
ferbearen@gmail.com

Diana Grunfeld

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Escritura y Alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata. Coordinadora de Alfabetización Inicial, Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Especialista en Gerencia Operativa de Currículum y Escuela de Maestros, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
diana.grunfeld@gmail.com

Gabriela Rubinovich

Licenciada en Comunicación Social por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora, Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Especialista en Comunicación en la Gerencia Operativa de Currículum. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
gabyrubinovich@gmail.com

Germán Freiberg

Profesor de Nivel Primario.
Escuela Normal Superior N° 4. Estudiante del Profesorado de Filosofía, IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”. Participante en el Proyecto Filocyt “La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas”, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
freiberggerman@gmail.com

Natalia María Sain

Profesora de Nivel Primario, Escuela Normal Superior N° 4. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Participante en el Proyecto Filocyt “La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas”, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Especialista en Gerencia Operativa de Currículum, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
nataliasain3103@gmail.com