

La construcción de noticias en *comunidades de aprendizaje*

News Construction in the Learning Communities

Fecha de recepción: 2 DE MAYO DE 2016 / Fecha de aceptación: 6 DE MARZO DE 2018 / Fecha de disponibilidad en línea: ENERO DE 2019



doi:10.11144/Javeriana.m11-23.cnca

ROCÍO BELÉN MARTÍN
rbmartin@unc.edu.ar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA,
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, ARGENTINA
<https://orcid.org/0000-0003-3172-0070>

MARIANA CAROLA CORRADINI
marianacorradini@gmail.com
UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA, ARGENTINA
<https://orcid.org/0000-0003-1859-4292>

Resumen

En este artículo se atiende a la importancia de diseñar y considerar tareas de aprendizaje específicas para la formación periodística. El estudio estuvo conformado por 23 asistentes a un taller de producción gráfica realizado en un contexto universitario. Los datos y materiales de recolección fueron observaciones de clases y el análisis de ocho tareas de aprendizaje. Entre los resultados, encontramos que las tareas de aprendizaje propuestas permitieron el trabajo con problemas de aprendizaje genuinos basados en la construcción de noticias y el desarrollo de competencias y habilidades propias del periodista.

Palabras clave

Aprendizaje; comunidad; noticias; periodismo; universidad

Abstract

This study addresses the topic of how important it is to design and consider learning tasks specific to the journalistic training. The work was conducted by 23 individuals taking part in a graphic production workshop in a college context. Data and materials were collected from observations in the classroom and from analyzing eight learning tasks. The results indicated that the proposed learning tasks allowed to cope with true learning problems thanks to the news construction as well as the development of skills and competences proper to a journalist.

Keywords

Learning; communities; news flow; journalism; universities

Para citar este artículo / To cite this article

Martín, R. B. & Corradini, M. (2018). La construcción de noticias en comunidades de aprendizaje. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 187-200. doi:10.11144/Javeriana.m11-23.cnca

Introducción

En las comunidades de aprendizaje, uno de los rasgos característicos y centrales para su desarrollo son los problemas o situaciones de aprendizaje que se plantean en la clase (Martín, 2015; Wilson & Ryder, 1996). Los problemas genuinos de aprendizaje se presentan en las aulas como problemas auténticos, reales y de carácter social y cultural, e implican respuestas y alternativas complejas y situadas para su resolución.

En la mayoría de las situaciones de aula, cuando se les presentan a los estudiantes problemas de escasa relevancia, sus expectativas disminuyen y tienden a la resolución automática de los problemas, lo que puede ir en detrimento de la atención, conciencia, esfuerzo cognitivo, motivación y emoción ante el aprendizaje. Por el contrario, se sugiere que las tareas moderadamente difíciles ofrecen oportunidades fructíferas que implican situaciones desafiantes de integración y fortalecimiento, tanto de lo afectivo como de lo intelectual en la mediación de la acción dirigida a metas (McCaslin, 2004). En este sentido, Albert Mallart Solaz, Vicenç Font Moll y Uldarico Malaspina (2016) hacen hincapié en la importancia de los problemas orientados a una amplia variedad de situaciones.

El propósito de este estudio¹ es analizar la variedad de tareas de aprendizaje que se desarrollan en la universidad, específicas para el aprendizaje del oficio de ser periodista; con el objetivo de analizar las relaciones entre las características de una comunidad de aprendizaje y el trabajo con problemas genuinos. Se pretende, de esta forma, contribuir a pensar en el diseño de prácticas de enseñanza, que atiendan a nuevas conceptualizaciones acerca de los aprendizajes.

En este sentido, con las tareas propuestas, se busca desarrollar la adquisición de plenas competencias del campo, además de la formación académica específica que se da en un doble plano, a través de la construcción de la noticia como tal y del saber que tiene como objetivo Hacer-Saber a otro que es audiencia.

Pensamos que se puede trabajar la construcción de noticias como actividad de aprendizaje, es decir, otorgarle un valor didáctico a la escritura de noticias, para generar sentido dentro de los contextos de aprendizaje formales.

Varias disciplinas confluyen en este trabajo: la Didáctica, centrada en el desarrollo de las tareas de aprendizaje; la Psicología Educativa, orientada al aprendizaje situado y el Periodismo emplazado en la construcción de noticias. La interrelación de estos campos de estudio permite pensar la noticia como una construcción progresiva, orientada y situada, de modo que también permite pensar la relación entre la formación académica y profesional con aspectos de la vida diaria y la cognición situada referentes a cada profesión u oficio.

El artículo, luego de la introducción en la que explicamos el tema de investigación y la confluencia disciplinar que la abarca, se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, presentamos el marco teórico referido al aprendizaje situado y su interrelación con diversos contextos de aprendizaje, la noticia periodística como construcción y las tareas y problemas de aprendizaje. En segundo lugar, se hace referencia al método de estudio, los participantes y los materiales de recolección y análisis. En tercer

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación nace del estudio y trabajo realizado con una beca doctoral, en el marco del proyecto *Diseño de comunidades de aprendizaje. Un estudio con ingresantes universitarios*, sobre las comunidades de aprendizaje y la práctica en diversos contextos. Se pensó en la importancia de diseñar comunidades de aprendizaje en contextos formales universitarios.

1 Este estudio forma parte del proyecto de investigación *Diseño de comunidades de aprendizaje. Un estudio con ingresantes universitarios*, aprobado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET Argentina, período: 2015-2017.

lugar, se exponen los resultados del estudio realizado, atendiendo a las observaciones y al análisis de las tareas de clase. En cuarto y último lugar, las discusiones y conclusiones.

Marco teórico

Ante la confluencia de saberes mencionada, tres líneas de estudio nos parecen relevantes para llevar a cabo la investigación aquí propuesta, las cuales dan marco para pensar nuevas conceptualizaciones en torno al aprendizaje periodístico: (1) aprendizaje situado y su relación con los distintos contextos de aprendizaje, (2) la noticia como construcción periodística y (3) las tareas y problemas de aprendizaje como disparadores.

Aprendizaje situado y contextos de aprendizaje

El aprendizaje es una dimensión sistémica e inseparable de la práctica social, es decir, es parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive. Se empieza a pensar el aprendizaje como participación, que concierne a la persona que actúa en el mundo (Lave & Wenger, 1991).

El concepto de aprendizaje situado refiere al proceso de coparticipación social, que enfatiza en los compromisos sociales que proporcionan el contexto adecuado para que el aprendizaje tenga lugar (Henning, 2004; Lave & Wenger, 1991). El aprendizaje situado implica un rol altamente interactivo y productivo por parte de los participantes; involucra un proceso de coconstrucción, entendiendo que el conocimiento es construido más socialmente que individualmente; el énfasis está puesto en el rol del lenguaje y de la conversación para la creación y negociación del significado compartido. Esta postura de coconstrucción deja de considerar el aprendizaje como una adquisición, cualquiera que sea el producto a ser adquirido, para ver el aprendizaje como un aspecto principal para construir comunidades (Watkins, 2005).

Siguiendo esta línea, el aprendizaje situado aparece implícitamente asociado a la idea de cognición cotidiana. En sí, el aprendizaje ocurre en cualquier contexto, en la escuela o fuera de ella; herramientas como los recursos, el discurso y la interacción, juegan un papel relevante en la producción del conocimiento dinámico (Henning, 2004). Con esto se puede decir que el aprendizaje se ubica en el mundo real, y que los logros cognitivos pueden ser conjuntos, no atribuibles a ningún individuo en particular (Hutchins, 2002), de modo que el aprendizaje no puede separarse del hacer, de la actividad (Brown, Collins & Duguid, 1989).

De este modo, se considera importante el trabajo con situaciones reales y auténticas que se producen en la vida cotidiana, pues los sujetos están inmersos en el marco de sentido de una cultura e interactúan con

otros agentes humanos y no humanos, incluidos los conocimientos socialmente producidos, como lenguajes, teorías, artefactos técnicos, etc. (Martín, Rinaudo & Paoloni, 2011; Sagástegui, 2004).

A su vez, otra perspectiva derivada de la teoría del aprendizaje situado, que marcó antecedentes en esta línea de estudio, refiere a los aportes que realiza Bárbara Rogoff (1997), respecto a los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje; estos tres planos son inseparables y mutuamente constituyentes, a partir de los cuales se organizan las actividades. 1. *Apropiación participativa* se entiende como el modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad y se preparan para futuras participaciones en actividades relacionadas. 2. *Participación guiada* refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre las personas, participantes que se comunican en una actividad culturalmente significativa. Esto incluye la interacción y la participación conjunta, muy frecuente en la vida cotidiana, y las coordinaciones de actividades a distancia que no exigen copresencia. La guía considera la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social. 3. *Aprendizaje* refiere a un modelo en el plano de la actividad comunitaria que supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos el desarrollo de una participación madura en la actividad, de sus miembros menos experimentados.

En el capítulo *Learning Environments In and Out of School*, de la tercera edición del *Handbook of Educational Psychology*, Brigid Barron & Philip Bell (2016) hacen referencia a los contextos híbridos, procedentes y confluentes de la unión de varios ambientes: formales, no formales e informales. Con este énfasis en la variedad de contextos de aprendizaje, queremos acentuar que no se puede reducir solo la educación a contextos formales; en este contexto, surge la necesidad de volver y de comenzar por los contextos y el aprendizaje informal con su andamiaje e interacción en los contextos formales. En este sentido, Cristóbal Cobo Romani y John W. Moravec (2011) también mencionan los contextos híbridos donde los límites entre lo formal e informal se entrecruzan.

La noticia como construcción periodística

Para Stella Martini (2000), la noticia es la construcción periodística de un acontecimiento cuya novedad, imprevisibilidad y efectos futuros sobre la sociedad la ubican públicamente para su reconocimiento. Tiene un contenido novedoso y de interés para las personas. La autora (Martini, 2000) considera categorías que permiten determinar cuáles son las características

que debe reunir un acontecimiento para saltar a la categoría de *noticia*, pues allí está la clave. De este modo, definió los criterios de noticiabilidad o *valores noticia*: cuantos más criterios reúna un mismo acontecimiento, más noticiable será el mismo.

La práctica del periodista implica la producción de la noticia que incluye la búsqueda de los hechos noticiables, contacto con la fuente y la redacción con un previo proceso de selección y jerarquización. Esta práctica está mediada por un marco ideológico que incluye su propia experiencia de vida, el posicionamiento del medio en que se desempeña y el público para el que lo hace, pero también por otras instancias no tan trascendentes pero sí determinantes, como el tiempo del que dispone, los plazos de entrega, la cantidad de tarea asignada, la posibilidad de acceso a las fuentes, las exigencias diarias, la hora en que se produzca el hecho y hasta su estado de salud.

Con esta multiplicidad de condicionamientos, el periodista sale a mirar el mundo y a elegir aquella porción que, por sus características, cree que le va a interesar a la mayor parte de la audiencia que se plantea como su público meta (Corradini, 2013).

En definitiva, las noticias son la representación de la realidad que hacen los periodistas; y esa representación implica la elección de una forma de contar después de seleccionar el hecho noticiable, que es el que reúne mayor cantidad de criterios de noticiabilidad. En pocas líneas, estos son los criterios de noticiabilidad que plantea Stella Martini (2000):

Tabla 1
Criterios de Noticiabilidad

Criterios	Descripción /características
<i>Novedad</i>	Implica la existencia de un hecho como ruptura de la cotidianidad.
<i>Originalidad, imprevisibilidad e ineditismo</i>	Se refuerza el concepto de novedad. Un hecho original e inédito es más noticia, porque es más novedad. Los hechos impredecibles circulan con mucha mayor rapidez entre los mismos medios y la sociedad, lo cual hace que ellos no desaparezcan fácilmente de acontecer social.
<i>Evolución futura de los acontecimientos</i>	La evolución genera mucha expectativa por parte del público, lo cual propicia un mayor consumo de información que detalle el desenlace de los hechos. Aquí, encontramos las noticias que tienen qué ver con secuestros, juicios públicos, catástrofes y, en general, cualquier otro hecho que tenga que resolverse, o que tenga un desarrollo secuencial.
<i>Grado de importancia y de gravedad</i>	Se mide en varios niveles y tiene qué ver con la incidencia del hecho sobre la vida de la sociedad, a corto o largo plazo. Entre otras cosas, está ligado a otros valores como la cantidad y la jerarquía de las personas implicadas en el hecho.
<i>La proximidad geográfica</i>	Tiene qué ver con la cercanía o lejanía del hecho con respecto al público. Por ejemplo, un incendio de menores proporciones producido en una discoteca de Lima, no tiene tanto interés para un lector argentino, sobre todo si hay un siniestro similar ocurrido en Buenos Aires. Para el lector limeño, el hecho va a ser importante, más aún si ha sucedido en su distrito.
<i>Magnitud por la cantidad de personas y lugares implicados</i>	Mientras más personas o ámbitos geográficos atañe el hecho, más valor tiene la noticia.
<i>Jerarquía de los personajes implicados</i>	Ello tiene qué ver con la participación pública de personajes conocidos y desconocidos.
<i>Inclusión de desplazamientos</i>	Se refiere al movimiento o cambio de posición, ya sea de una o varias personas, de un lugar a otro (manifestaciones, procesiones religiosas, viajes de personalidades públicas, visitas de Estado, etc.).

Fuente: Stella Martini (2000)

Tareas y problemas de aprendizaje

Varios autores han estudiado aquellas características y rasgos de los contextos específicos de las tareas de aprendizaje (Garello & Rinaudo, 2012; Paoloni, 2009; Paoloni & Rinaudo, 2009). El tipo de tarea y las actividades de aprendizaje que se les presenta a los alumnos son fundamentales (Csikszentmihalyi, 1998; Paoloni, 2009). Las tareas son vistas como situaciones que el profesor propone (problema, investigación, ejercicio, etc.) a los estudiantes; son el punto de partida para la actividad del estudiante y producen resultados de aprendizaje (Mallart Solaz, Font Moll & Malaspina, 2016).

En este sentido, se sugiere que las tareas académicas consideren variados procedimientos de resolución, que sean potencialmente significativas para los estudiantes, que impliquen un nivel de dificultad intermedio y que brinden autonomía o posibilidades de elección y de control de los aprendizajes, para contribuir a una orientación hacia metas de aprendizaje (Paoloni, 2009).

La visión de la tarea académica como contexto de aprendizaje se ha complejizado, sus características se interpretan como dinámicas y no estáticas, en permanente interacción tanto con factores personales como contextuales. En este rumbo, la teoría y la investigación sobre motivación académica proveen alguna orientación respecto de las características que deberían reunir las tareas académicas para fomentar en los estudiantes una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje. Entre las características referidas se destacan variedad y diversidad, significatividad, funcionalidad, moderado nivel de dificultad, desafío, curiosidad, fantasía, colaboración, posibilidad de elección y de control. De todos modos, es necesario atender a las interpretaciones que los estudiantes elaboran acerca de las claves contextuales que diseñamos e identificar las particularidades de las interrelaciones que se establecen entre aspectos personales y del contexto (Paoloni & Rinaudo, 2009).

Siguiendo la misma línea, dado que la construcción de noticias es un tipo de tarea, es conveniente esas tareas académicas se formulen como problemas genuinos de aprendizaje, es decir, aquellas situaciones problemáticas o cotidianas con las que se encuentra un periodista.

Las tres líneas consideradas encuentran relación en que la noticia es una construcción social de sentido, secuenciada y progresiva que implica y necesita del desarrollo de tareas que plantean las noticias como problemas de aprendizaje en interrelación con distintos contextos —formal, no formal e informal— y en su hibridación.

Método

Este caso de estudio lo conformó el Taller de Producción Gráfica desarrollado durante 2015. Entre los materiales de recolección de datos y análisis se realizaron observaciones y se analizaron tareas de aprendizaje.

Descripción del caso y de los participantes.

Los participantes de este estudio fueron 23 estudiantes del Taller de Producción Gráfica que se dicta en el primer año de las carreras Licenciatura en Comunicación Social y Tecnicatura en Periodismo del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, Argentina (Martín, 2016). Esta materia, para ambas carreras, posee un programa de estudio único y una carga de cuatro horas semanales; dos horas se destinan al trabajo extraclase que deben realizar los estudiantes y las otras dos horas se contemplan para realizar las tareas de aprendizaje durante la clase.

Los alumnos participantes (N = 23) tenían edades en una franja entre los 18 y los 30 años. La profesora encargada de la asignatura estaba formada en la disciplina de la comunicación social y periodismo, y con profesión de periodista de un diario local (Martín, 2016)².

Las clases tenían una dinámica particular ya que se orientaban a la construcción de noticias; de esta forma, los estudiantes debían hacer la cobertura de distintos eventos sociales de valor periodístico donde debían identificar información relevante que por sus características en valores noticia podía ser construida como tal. Se realizaron un total de ocho tareas de este tipo, en las que los estudiantes escribían noticias, crónicas y textos de opinión. Por lo general, se cubría un evento en horario extraclase y luego en las dos horas de clase los estudiantes en grupos construían en el término de una hora las noticias, con previa explicación de la consigna de trabajo y devolución de las tareas realizadas en clase por parte de la profesora. Los estudiantes antes de retirarse de la sala de informática le entregaban a la profesora la noticia ya redactada e impresa en papel.

Observaciones de clase

Para los fines de este estudio, se observaron y registraron los intercambios comunicativos que se generaron durante 13 clases que se dictaron en el segundo cuatrimestre —de agosto a noviembre— de 2015. Las observaciones eran no participantes y se registraron mediante notas de campo. Las clases observadas tenían una duración aproximada de dos horas.

Descripción de la implementación de la secuencia de tareas

Durante el desarrollo del taller se realizaron un total de ocho tareas de aprendizaje que procuraban que los estudiantes aprendan a seleccionar y redactar una noticia periodística. La mayoría de las tareas se realizó extraclase y en clase. Estas tareas requerían la búsqueda de información para la construcción de un texto periodístico en distintos formatos —noticia en su mayoría— y el fomento y desarrollo de habilidades sociales propias de la profesión. A continuación, se describen las tareas desarrolladas a lo largo del taller.

La *primera tarea* se desarrolló durante la segunda semana de clase. La semana anterior y con previa explicitación de la profesora, los estudiantes debieron cubrir la 1ª colación de grados que se desarrolló en un auditorio nuevo de la Universidad. A comienzo de la clase, los estudiantes dijeron cuáles noticias encontraron, redefinieron esas noticias y empezaron a escribir.

La *segunda tarea* desarrollada durante la tercera semana de clase, buscaba que los estudiantes construyeran una noticia a partir de la cobertura de un evento; podían elegir entre tres posibles coberturas: la inauguración del canal de niños, el congreso de música popular y el festejo del día del niño en el parque de la vida, anteriormente se les explicitó todo lo relativo al género de la entrevista.

La *tercera tarea* realizada durante la cuarta semana fue un trabajo práctico con fines evaluativos de carácter sumativo. Demandaba que los estudiantes cubrieran dos charlas, una del electo rector de la universidad y otra de un funcionario que trabajaba en el área de tránsito y Derechos Humanos. Los estudiantes bajo la consigna de trabajo debieron llevar la transcripción de la charla y escribir sobre una de las entrevistas. De esta forma,

2 En un escrito publicado en *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* (Martín, 2016), se hace referencia a este mismo caso de estudio con respecto a los procesos de participación de los estudiantes.

construyeron una noticia de 6 párrafos; tuvieron en cuenta otras especificaciones propias de la redacción periodística como: la cantidad de caracteres del título, las citas y los verbos conjugados en la escritura.

La *cuarta tarea* desarrollada durante la quinta semana de clases, implicaba la cobertura extraclase de dos eventos; por un lado, el acto de asunción de nuevas autoridades de la universidad y por otro, un evento deportivo a elección, con la condición de que sea un juego en equipo; luego de la explicación de la profesora en clase, los estudiantes debieron escribir una crónica.

Para la *quinta tarea* desarrollada en la sexta semana, los estudiantes podían elegir entre cuatro posibles coberturas y a su vez había una cobertura abierta que los alumnos podían proponer a la profesora. Quienes en la tarea anterior no habían elegido una crónica deportiva debían hacerlo en esta oportunidad. El interés estaba en que en alguna tarea —esta o la anterior— los estudiantes construyeran una crónica.

La *sexta tarea* desarrollada durante la octava semana (en la séptima no hubo clases) implicaba la cobertura de una charla en la que participaron tres estudiantes que viajaron a distintos países de Latinoamérica y comparaban distintos medios gráficos. Los estudiantes debían elegir y contactar a una de las tres estudiantes que disertaban y realizar una entrevista, redactarla de forma indirecta, con una extensión de 2.500 caracteres y entregarla en el plazo de 15 días. Esta tarea variaba de modalidad con respecto a las anteriores: durante el horario de clase, los alumnos escucharon la charla y realizaron la entrevista, luego en horario extraclase redactaron la noticia.

La *séptima tarea* se desarrolló durante la onceava semana, los estudiantes en la primera hora de clase debieron buscar una noticia fuera del aula y luego escribirla, a través de una propuesta de forma imprevista, sin anticipación, que realizó la profesora. La mayoría de los alumnos encontraron una noticia alrededor de 40 minutos, y luego de eso se dispusieron a escribir atendiendo a ciertas condiciones como 2000 caracteres, volanta y título (de 50 y 70 caracteres) y considerando al menos una fuente.

La *octava tarea*, que comprendió tres clases, se realizó de forma individual; la consigna de trabajo les solicitaba a los estudiantes escribir dos páginas de diario a libre elección. La consigna se enunció desde el primer día de clases, por lo que las tareas anteriores en el transcurso de las clases buscaban que los estudiantes construyeran una noticia de forma progresiva y que al llegar a esta instancia final pudieran construir de forma individual, autónoma y creativa una noticia. Con ese marco, la tarea para el trabajo final de cierre del Taller de Producción Gráfica consistió en elegir como primer punto dos temas-acontecimientos potencialmente noticiables. Una vez identificados,

el segundo paso era encontrar la/las fuente/s que pudiera/n darles la información necesaria para la construcción del texto informativo.

Es decir, en este caso, la consigna era obtener la información de fuentes identificables (nombre y cargo) lo más calificadas posible; la más calificada es la más cercana al hecho o acontecimiento o tema sobre el cual se quería construir el texto informativo.

Uno de los objetivos de trabajo era considerar la triple dimensión de la noticia (producción, escritura y publicación), y lograr la construcción del texto informativo siguiendo todas las reglas propias de la redacción periodística. La publicación, en este caso se limitó a ponerla a consideración del docente.

Dentro del propósito de aprendizaje a partir de la aplicación de la teoría ya aprendida en ejercicios de la práctica real, tenían tres posibilidades para la entrega, para que el avance en las correcciones se conjugue con la propia habilidad del alumno de identificar errores y mejorar semana a semana su producción hasta que quede en condiciones de ser publicada en un medio gráfico de circulación local. La aprobación daba cuenta de que dicha noticia podía ser publicada en cualquier matutino de Villa María o la región.

La tabla 2 contempla las instancias de entrega conjuntamente con la calificación prevista:

Tabla 2
Entregas y calificación prevista

Entregas	Calificación prevista
Primera entrega	10 (diez) y 9 (nueve)
Segunda entrega	8 (ocho)
Tercera entrega	7 (siete)

Fuente: *elaboración propia*

Las entregas diferenciadas le daban la oportunidad al estudiante de equivocarse y seguir trabajando con su escrito, sin tener una nota final en la primera entrega. Los alumnos decidían cuándo hacer su entrega, por ejemplo, si un estudiante decidía hacer una primera entrega, y había errores relevantes, tenía oportunidad de una segunda entrega y accedía a una calificación de 8 (ocho); cada estudiante también podía decidir por tiempo y demás cuestiones presentar la noticia en la tercera entrega y solo podía acceder al 7, sin instancias de reelaboración y promoción en el caso de que ese trabajo no esté en condiciones.

Análisis de datos

Para el tratamiento y análisis de los datos, se examinaron los datos obtenidos mediante las observaciones de clase, y se recabaron datos de las tareas de

aprendizaje propuestas en el contexto del aula. Se analizaron las consignas de trabajo y las interacciones que se generaban en torno a las mismas, con el fin de descubrir los aspectos promisorios de cada tarea para el proceso de escritura periodística.

Resultados del estudio

Los resultados del estudio se analizan desde dos dimensiones: una, desde la tarea como contexto de producción de la noticia, esto es, considerando aquellas particularidades o desempeños que pudieron observarse y analizarse a partir de las noticias producidas; y otra dimensión considerando aquellas relaciones entre las competencias y habilidades que los estudiantes fueron desarrollando en situación en diversos contextos de aprendizaje.

Entre los resultados obtenidos, en función de las observaciones y el análisis de la tarea final, que contemplaba la escritura de dos páginas, la primera página fue entregada por once alumnos en una primera entrega, por seis en la segunda y luego seis en la tercera entrega. En cuanto a la segunda página, la mayoría (trece estudiantes) entregaron en la tercera entrega; el número fue menor en la segunda (siete alumnos) y en la primera (tres estudiantes).

Un aspecto que se pudo analizar en el desarrollo de la tarea fue la *noticiabilidad* del hecho-acontecimiento-tema elegido. Las noticias necesariamente debían ser de interés para el público general, lo cual produjo dos subcategorías. Una que se denomina *Óptima* —novedad/actualidad y proximidad geográfica— y otra *Superior* que, además de esos criterios básicos necesarios, reunía otros más.

Otro criterio de análisis a tener en cuenta en la noticia, es la calificación de las fuentes. Las *fuentes* que los estudiantes elegían debían ser calificadas e identificables, es decir, fuentes cercanas y relevantes en el hecho o acontecimiento, con lo cual se generaron dos subcategorías, una que se denominó *Calificada* y otra *Muy Calificada* —para aquellos casos en que se superó la expectativa—.

En todos los casos, un dato muy relevante es que el tema no podía estar en la agenda publicada de los medios de comunicación locales, lo cual obligó a los estudiantes a estar informados y atentos en la búsqueda de las fuentes para no repetir y también para buscar nuevas aristas noticiables y creativas para aquellos temas que sí están en circulación entre las audiencias.

Otro aspecto relevante fue el trabajo de convencimiento que los estudiantes tuvieron que hacer para buscar y encontrar una fuente calificada o muy calificada para realizar la entrevista. En este sentido, debían convencer al otro para que accediera a dar la información, para la escritura de una noticia que no sería difundida pues el texto informativo resultante no tenía destino de publicación en un medio de comunicación de consumo masivo. Por ejemplo, los estudiantes concertaban entrevistas con funcionarios públicos, con el mero hecho de realizar un trabajo práctico para la universidad.

Estos dos ejes fueron resueltos en forma positiva por los estudiantes, lo que puso en evidencia sus habilidades desarrolladas a lo largo del cuatrimestre, fundantes para el trabajo periodístico que desempeñarán a futuro. La tabla 3 permite considerar estos dos criterios: la *noticiabilidad* y la *fuentes*, importantes para la construcción de la noticia y centrales para que los alumnos consideren en sus construcciones.

Tabla 3

Criterios de noticiabilidad y fuente en las tareas

Estudiante	Página 1		Página 2	
	Noticiabilidad	Fuente	Noticiabilidad	Fuente
1	Óptima	Muy Calificada	Óptima	Calificada
2	Óptima	Calificada	Óptima	Calificada
3	Óptima	Calificada	Óptima	Calificada
4	Óptima	Muy Calificada	Óptima	Calificada
5	Óptima	Calificada	Óptima	Calificada
6	Óptima	Calificada	Óptima	Calificada
7	Óptima	Calificada	Superior	Muy Calificada
8	Superior	Muy Calificada	Óptima	Calificada
9	Óptima	Calificada	Óptima	Calificada
10	Superior	Muy Calificada	Óptima	Calificada
11	Superior	Muy Calificada	Superior	Muy Calificada
12	Óptima	Muy Calificada	Óptima	Calificada
13	Óptima	Calificada	Óptima	Calificada
14	Superior	Muy Calificada	Óptima	Calificada
15	Óptima	Calificada	Óptima	Calificada
16	Óptima	Calificada	Óptima	Calificada
17	Óptima	Calificada	Óptima	Calificada
18	Óptima	Calificada	Óptima	Calificada
19	Superior	Muy Calificada	Óptima	Calificada
20	Óptima	Calificada	Óptima	Calificada
21	Superior	Muy Calificada	Óptima	Calificada
22	Óptima	Calificada	Superior	Muy Calificada
23	Óptima	Calificada	Óptima	Muy Calificada

Fuente: elaboración propia

Las tareas intentaban poner al alumno en situación de aprendizaje y de dar respuesta a los tres niveles de la noticia ante situaciones reales.

Como se viene formulando, el estudio de la noticia implica una triple dimensión, que en términos prácticos se traduce en tres pasos de reiteración diaria en las rutinas periodísticas, rutinas que quisieron recuperarse a través de la progresión de las tareas desarrolladas a lo largo del taller. Un primer momento de producción que es cuando se busca el dato noticia, la información que por sus características basadas en la actualidad, la novedad o la proximidad geográfica —entre otras— es capaz de captar el interés del público, con lo cual es susceptible de ser convertida en noticia para su difusión en un medio de comunicación.

El segundo momento es el de la construcción propiamente dicha, es decir, el de la redacción siguiendo pautas previamente establecidas que se condicen con las competencias y costumbres desarrolladas por las

audiencias a lo largo de las décadas, pero que también responde a un contrato de lectura que, aunque no escrito, une al productor —que se invisibiliza— con el receptor de esa información ya redactada.

Y el tercer momento, en el cual el periodista no participa directamente, es el del consumo, cuando la noticia llega al público. Este es el paso que les da sentido a los demás, sin esto no hay verdadera construcción de la noticia, porque además ese sujeto receptor, de la audiencia, está presente como meta en el imaginario del periodista en las etapas anteriores.

En cuanto a la otra dimensión de análisis, podemos decir que los estudiantes van adquiriendo competencias y habilidades no solo en el desarrollo de la tarea final, sino a través de la progresión de las actividades que se ofrecen en el aula. Esas competencias y habilidades se adquieren en el contexto formal de la clase y en los contextos informales donde se cubren las noticias, y actúan como espacios de formación inicial en los intereses y perspectivas que los estudiantes van construyendo.

El alumno está ante un problema genuino de cobertura periodística que le obliga a construir su propia cadena de fuentes y su propio temario. El estudiante debe estar informado, poner en ejercicio su creatividad y pensar qué le puede interesar a quien leerá esa información ya construida como noticia.

El estudiante tiene que convencer a la fuente para que le dé información, pese a que aquellas fuentes son fuentes reales con intereses genuinos de aparición en la agenda publicada de la ciudad, esto hace que empiecen a desarrollar técnicas de persuasión, relevantes para su desarrollo profesional. En relación con esto, es preciso mencionar que uno de los pilares más relevantes de la labor periodística es la capacidad de convencer al otro de proporcionar tal o cual información.

Y en ese marco, si bien la organización de la tarea en grupos responde a una necesidad para hacer posible la corrección semana a semana, el hecho de tener que consensuar con pares para la realización de la tarea profesional en buena parte replica el clima de las redacciones de los medios, donde el consenso es básico para la organización de la agenda.

Y el aporte también se evidencia en que para cumplir con el trabajo es necesario el desarrollo de rutinas periodísticas, tal como sucede en la vida de un periodista, con actuaciones propias de la vida real. Por ello, en el trabajo profesional, que también fue trabajado en las clases y tareas, es preciso desarrollar procesos de corregulación, para regular esfuerzos y procesos para la construcción de la noticia de forma grupal.

Entonces a lo largo del año y mediante el desarrollo de las tareas, el alumno va desarrollando nuevas competencias que trascienden la posibilidad de escribir bien, es decir, ya no solo escribirá una noticia, sino que también estará informado, conocerá fuentes de la vida real que, a su vez, lo conocerán, habrá desarrollado su capacidad creativa, su capacidad de pensar en el otro como audiencia y en los intereses propios pero mediados por los intereses de esa audiencia, además desarrollará su mirada y su capacidad de observación para encontrar el dato noticia, entre otras habilidades que serán claves a la hora de su desarrollo profesional porque será capaz de generar contenidos escritos de calidad.

Así es posible enumerar algunas competencias adquiridas: creatividad, capacidad de persuasión, capacidad de observación, capacidad de organización del material recogido, posibilidad de identificación y jerarquización de información como paso previo a otra competencia relevante, que es la de escribir en formato periodístico como también la posibilidad y el trabajo en equipo.

Discusiones y conclusiones

El propósito de este artículo fue describir la variedad de tareas de aprendizaje que se desarrollaron en una asignatura. Se intentó analizar las tareas propuestas, considerando los criterios noticiables que pudieron analizarse a partir de las noticias producidas; y las competencias y habilidades que los estudiantes fueron desarrollando en relación con la adquisición de plenas competencias del campo periodístico.

El análisis de las tareas permitió apreciar que las actividades propuestas fueron variadas, incluían trabajo tanto individual como grupal, tomaban en consideración los conocimientos previos del alumnado y propiciaban la discusión y la solución de problemas. El trabajo con problemas de aprendizaje basados en la construcción de noticias —aspectos fundamentales en el diseño de ambientes para la promoción, generación y desarrollo de comunidades de aprendizaje— fue visible en el contexto de las clases.

De acuerdo a los planteos de Walter Doyle (1979), quien distingue tres tipos de tareas de aprendizaje —comprensión, memoria y solución de problemas—, las tareas propuestas en el taller se orientaban principalmente a las tareas de comprensión que buscaban que los estudiantes hicieran una clasificación de eventos noticiables, y realizaran un análisis de las noticias.

En el proceso de construir la noticia, se evidencia el trabajo con problemas genuinos y reales propios de la profesión (Martín, Rinaudo & Paoloni, 2011; Sagástegui, 2004); que se condicen con las nuevas formas de entender el aprendizaje como participación y como parte integral de la práctica (Lave & Wenger, 1991); y que se vincula con los fundamentos teóricos propuestos desde la teoría situada del aprendizaje.

A través de las actividades propuestas, se desarrollan procesos de apropiación participativa culturalmente relevantes y situados, con la participación en actividades que se relacionan con las rutinas cotidianas de un periodista (Rogoff, 1997), y a través del trabajo en la calle; esto genera puentes entre los contextos de aprendizaje formales e informales, aprendizajes en contextos híbridos donde los límites de lo formal e informal se entrecruzan.

La importancia de esta propuesta sobre la generación de tareas en torno a la construcción de noticias parte del objetivo de analizar las relaciones entre las características de una comunidad de aprendizaje y el trabajo con problemas genuinos, que radica en centrarse en una propuesta metodológica diferente, que trabaje sobre la labor del periodista desde los primeros tránsitos en la universidad y piense en el diseño de prácticas de enseñanza, que atiendan a nuevas conceptualizaciones acerca de los aprendizajes.

En este sentido, la aportación práctica radica en empezar a incluir otros contextos de estudio —informales— en el diseño de actividades, y que esas actividades de aprendizaje que se proponen, tengan diversidad y se acerquen a la realidad.

Las tareas para la promoción y desarrollo de comunidades de aprendizaje son un tópico que está tomando fuerza; actualmente, se está pensando sobre nuevos diseños en el aprendizaje, como los diseños *instructivos* o *didácticos* (De Corte & Verschaffel, 2002; Gutiérrez & Penuel, 2014) que permitan una relación más estrecha entre los contextos educativos formales e informales.

En este sentido, las futuras líneas de investigación y campos de acción en este marco podrían orientarse al estudio de la autorregulación en los procesos de construcción periodística en diversos contextos, esto es,

en el aprendizaje del oficio durante el tránsito en la universidad, durante el trabajo en las redacciones en su inclusión a la práctica y sobre la búsqueda de noticias en la calle. Así también, focalizar en el diseño de comunidades de aprendizaje más variadas, que tengan actividades diversas; que promuevan el diseño de actividades de aprendizaje, que permitan generar espacios de integración y un clima agradable y comunicativo entre compañeros y profesores, el desarrollo de emociones positivas, metas compartidas y habilidades socioemocionales.

Creemos que estos planteos sobre las comunidades y la diversidad de los contextos de aprendizaje invitan a pensar en nuevos caminos y trayectos para una mejor educación para la sociedad.

Sobre las autoras

Rocío Belén Martín es doctora en psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Licenciada en psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Profesora adjunta en el departamento de Enseñanza de la Ciencia y Técnica, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina, CONICET. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Málaga, España y en la Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Su investigación está centrada en las comunidades de aprendizaje, aprendizaje situado y contextos formales y no formales.

Mariana Corradini es doctora en Nuevos Lenguajes de la Comunicación, Universidad de la Laguna, España. Adjunta interina y jefa de trabajos prácticos. Tecnicatura en Periodismo. Licenciatura en Comunicación Social. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Sedes Villa María y San Francisco. Universidad Nacional de Villa María. Líneas de investigación: producción periodística, redacción, sociología de las noticias, fuentes.

Referencias

- Barron, B. & Bell, P. (2016). Learning Environments In and Out of School. En L. Corno & E. M. Anderman. *Handbook of Educational Psychology*, 323-335. 3rd edition. New York: Routledge.
- Brown, J. S.; Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42. Disponible en: <http://novaonline.nvcc.edu/totalfiles/brown-1989.pdf>
- Cobo-Romaní, C. & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Disponible en: http://www.publicacions.ub.edu/ejecuta_descarga.asp?codart=07458&mp=43L41o31B75I&formato=pdf
- Corradini, M. (2013). *Webs, blogs y redes sociales de organismos gubernamentales como fuente de información periodística. El caso Villa María* (tesis doctoral). Universidad Nacional de La Laguna (España).
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- De Corte, E. & Verschaffel, L. (2002). Comunidades de aprendizaje de alta eficacia: Las investigaciones de intervención como medio de superar la división entre teoría y práctica. *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXI (4), 153-172. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf

- Doyle, W. (1979). Classroom Tasks and Students' Abilities The Tasks of Teaching and Learning in Classrooms. En P. L. Peterson & H. J. Walberg. *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*, 183-209. San Pablo, California: McCutchan Publishing Corp.
- Garello, M. V. & Rinaudo, M. C. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 415-440. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6030>. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6030/6095>
- Gutiérrez, K. D. & Penuel, W. (2014). Relevance to Practice as Criterion for Rigor. *Educational Researcher*, 43 (1), 19-23. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520289>
- Henning, P. (2004). Everyday Cognition and Situated Learning. En D. Jonassen (ed.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 143-168. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hutchins, E. (2002). El aprendizaje de la navegación. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, 49-77. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, University Kingdom: Cambridge University Press.
- Mallart-Solaz, A.; Font-Moll, U. & Malaspina, V. (2016). Reflexión sobre el significado de qué es un buen problema en la formación inicial de maestros. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (152), 14-30. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13244824002>
- Martín, R. B. (2013). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, 12, 1-14. <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/372931>, http://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf
- Martín, R. B. (2015). *Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales* (tesis doctoral). Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Martín, R. B. (2016). Los procesos de participación periférica legítima en dos contextos diversos. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 5 (3), 205-218. Disponible en: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/2050>
- Martín, R. B.; Rinaudo M. C. & Paoloni P. V. (2011). Comunidades de aprendizaje en contextos no formales. La experiencia de un taller de tejido. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-23. DOI:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v11i3.10221>
- Martini, S. (2000). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- McCaslin, M. (2004). Coregulation of Opportunity, Activity, and Identity in Student Motivation: Elaborations on Vygotskian Themes. En D. McInerney & S. van Etten (eds.). *Big Theories Revisited*, 249-274. Information Age Publishing.
- Paoloni, P. V. (2009). Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de ingeniería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 927-952.
- Paoloni, P. V. & Rinaudo, M. C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de *feedback*. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, XI (31). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>

- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 111-128. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities. What's in it for Schools*. New York: Routledge.
- Wilson, B. & Ryder, M. (1996). Dynamic Learning Communities: An Alternative to Designed Instruction. En M. Simonson (ed.). *Proceedings of Selected Research and Development Presentations*, 800-809. Washington, D. C.: Association for Educational Communications and Technology.