



Periodismo cognitivo como estrategia en el aula de clases

Con base en los postulados de la ciencia cognitiva se propone una forma innovadora de enseñar periodismo. El método descansa sobre tres puntos clave: libertad de los abordajes narrativos, lúdica en la apropiación del conocimiento y la posibilidad de rectificación en el proceso de evaluación. Este artículo recoge los desarrollos de una experiencia que aplica ese método de enseñanza en un aula de clases de periodismo, indagando primero por las competencias y aptitudes con las cuales llegan los estudiantes, y proponiendo una metodología flexible de orientación que acopla los contenidos, talleres y tareas al perfil de cada grupo. La estrategia, escogida como la mejor experiencia de innovación pedagógica en la Universidad del Norte del año 2007, se renueva semestre a semestre con la retroalimentación de los cursos.

Palabras Clave: Periodismo. Cognición. Lúdica. Libertad. Educación.

Descriptores: Periodismo. Libertad de palabra. Innovación pedagógica. Estrategias de comunicación

Recibido: Agosto 9 de 2009

Aceptado: Marzo 31 de 2010

Origen del artículo

El artículo resume la esencia de una experiencia de innovación pedagógica en el aula, que desde el año 2003 se viene desarrollando dentro del programa de Comunicación social y periodismo de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). El artículo amplía la investigación *Juan el hijo de Juan: Travesía por las competencias extraordinarias de Juan Gossáin desde la perspectiva cognitiva del psicólogo Howard Gardner* (Martínez y Durán, 2007), desarrollada por el autor como tesis de maestría en la Universidad del Norte. Una primera versión del artículo fue publicada en la revista *Investigación y Desarrollo* bajo el título *Juegos de periodismo* (Martínez Monterrosa, diciembre de 2008).

Cognitive journalism as a classroom strategy

Based on cognitive science's postulates, we propose an innovative way to teach journalism. The method stands on three main points: freedom vis-à-vis narrative approaches, playfulness vis-à-vis the appropriation of knowledge, and room for rectification in the process of evaluation. This paper collects the developments of an experience where this teaching method was applied during a class-course of journalism, having previously analyzed the competence and skills with which the students first arrived, and finally proposing a flexible methodology that articulates the contents, the workshops, and work produced with each group's profile. The strategy here set out, was selected as the best educational innovation experience at Universidad del Norte in 2007, and is updated every semester through course feedback.

Keywords: Journalism, cognition, ludic educational strategies, freedom, education.

Search tags: Journalism. Liberty of speech. Teaching method innovations. Communication strategies

Submission date: August 9th 2009

Acceptance date: March 31st 2010

Periodismo cognitivo como estrategia en el aula de clases



Introducción

Un grupo de reporteros acaba de regresar de un bosque inglés, donde cubría un hecho tan insólito como extraordinario. Un lobo hambriento se engulló a una abuela y a su nieta, y luego se echó a dormir la siesta en la orilla de un lago. Los editores esperan con ansiedad la historia y han reservado

.....
* **Alberto Martínez Monterrosa.** Colombiano. Estudió Comunicación Social – Periodismo en la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Tiene una maestría en Educación de la Universidad del Norte y actualmente realiza un doctorado en Ciencias Sociales en la misma institución. Actualmente es profesor del departamento de Comunicación Social en la Universidad del Norte, e investigador del grupo en Comunicación y Cultura PBX, de la Universidad del Norte.
Correo electrónico: amartinez@uninorte.edu.co

un espacio en la primera página para registrarla. Hasta ahora se enteran del final feliz del episodio: dos leñadores que pasaban por el lugar escucharon los gritos ahogados de las dos mujeres y procedieron a liberarlas. Era tal su llenura, que el lobo ni se percató de que aquellos héroes anónimos pusieron un par de piedras gigantescas en su estómago y lo arrojaron a las aguas.

El cierre apremia, así es que: ¡a redactar! Pero antes, ¡a discutir! ¿Cuál es la noticia: que el lobo se comió a una anciana y a su nieta o que dos mujeres fueron rescatadas del estómago del lobo? El editor, que es a la sazón el profesor de la asignatura, aviva la controversia. Todo, en efecto, transcurre en un aula de clase, donde se pone a prueba un método pedagógico basado en el autodescubrimiento y el gozo.

Marco de referencia: más allá del conductismo

En los esquemas conductistas con los que tradicionalmente se impartía la formación en las escuelas de periodismo: “se instaba a los educadores a no especular nunca sobre la vida mental de sus alumnos”, pues: “lo importante era la descripción de los objetivos conductuales” y el diseño de una serie de estímulos para gratificar a quienes se acercaran a ellos. Si, por ejemplo: “se quería que los niños escribieran de una manera dada, bastaba con ejemplificar; luego los niños intentaban imitar ese modelo y eran recompensados cuando sus acciones se aproximaban a él, o castigados o ignorados cuando se apartaban en algún sentido”. Poco importaba “la opinión de los estudiantes sobre la ortografía, los trucos que empleaban, las estrategias que seguían, su parecer respecto a su actuación y otras consideraciones similares estaban totalmente fuera de lugar” (Gardner, 1999, p. 73).

De esa manera, las escuelas de periodismo de Occidente fueron entregando a sus educandos un mundo inventado por los textos de referencia, que a su turno el profesor administraba con su efectista sistema de castigos y premios. A la norteamericana, por ejemplo, se le atribuye un estilo más pragmático, sin lucimiento intelectual, que

presenta los hechos de manera básica pero con apego al rigor del dato y del hallazgo; la británica, por su parte, separa los hechos de las opiniones con un estilo sobrio que busca entregar elementos a los ciudadanos para que tomen mejor sus decisiones; la escuela latinoamericana tiende a ser más literaria, con marcada vocación a la estilística del relato.

En la propuesta anglosajona la orientación se basa en el aprendizaje de técnicas, lenguajes y tecnologías, con mucho énfasis en la escritura y en simulacros de redacciones periodísticas, junto con una gran preocupación por la investigación; la europea responde a estudios más generalistas, cercanos a las ciencias humanas y sociales, lo que tendría que ver con la costumbre de asignar “funciones distintas al periodismo, en severo contraste con el pragmatismo norteamericano” (Gargurevich, 1997, p. 391); los latinoamericanos, por su parte, ligan el periodismo con el estudio sobre *comunicación social*, con énfasis en las teorías y los campos de esta disciplina, sin perjuicio de un afán puntual por consentir la crónica literaria o periodística; al fin de cuentas, el género que nace en este patio.

Con todo, sus patrones de formación tienden a responder a esquemas watsonianos (a J. B. Watson se adjudica la fundación del conductismo). Frente a una audiencia por naturaleza enemistada con la rigidez y emparentada con el libre pensamiento, los educadores parecen empeñados, desde entonces, en enseñar y evaluar de manera estandarizada, con modelos que cuadriculan al estudiante y lo obligan a “pensar de una sola forma”. Con la pirámide invertida, el *lead* forzado y los seis interrogantes básicos (que ya son diez), entre otros: “la clase estaría desconociendo la libertaria capacidad creativa de los individuos en formación, lo que significaría ignorar el talante abierto, irreverente, libre y contestatario” de estas generaciones (Martínez y Durán, 2005, p. 392).

Pero, ¿qué es en esencia el hacer periodístico? Antes de asimilar plenamente una información, la mente toma el estímulo externo y lo procesa con base en experiencias acumuladas previamente. En esta rutina cognitiva, el sujeto construye una



noción de la realidad que, por tanto, depende no sólo de los códigos reflejados en la intención del emisor, sino de las señales que las vivencias y los contextos culturales les van situando.

Stocking y Gross (1989) creen que ese proceso pasa por una categorización inicial, en la que el individuo toma la impresión sensorial y la asocia con alguna de las categorías que las experiencias pasadas han dejado almacenadas en la memoria, luego genera una hipótesis sobre el estímulo o el evento, usualmente revestido de contraargumentos; prueba la teoría en forma secuencial, selecciona los pedazos de información sobre los cuales va a realizar la construcción, integra todos los factores que pueden influir en gran manera en la comprensión y, finalmente, concluye.

El proceso lo asume, inicialmente, el periodista, pero el concepto sigue evolucionando cuando llega al medio y se somete a las valoraciones de editores o jefes de redacción o

gerentes comerciales y, en últimas, a las válidas reconfiguraciones de la audiencia. Por lo mismo, la noticia es siempre un constructo.

Además de ser el resultado de una reflexión y una deliberación previas a la resolución de informar, orientar y explicar, en el caso de los comunicadores el periodismo es el fruto de un compromiso, en función del deber ser axiológico. Con valores sociales de libertad y paz, el ejercicio de la información supone un acto libre de justicia distributiva. Desde este presupuesto, la actividad se asume como “un pensar, tanto en la reflexión filosófica como en la deliberación axiológica previa a la resolución y el acto volitivo de informar u opinar” (García, 1997, p. 19).

Los analistas también están de acuerdo sobre el valor del dominio de la palabra. “El lenguaje es el instrumento de la inteligencia [...] [el periodista que] domine el lenguaje podrá acercarse mejor a sus semejantes, tendrá la oportunidad de enredarles en su mensaje, creará una realidad más apasionante incluso que la realidad misma” (Grijelmo, 1997, p. 21).

Algunos, inclusive, aceptan el carácter romántico del periodista, pero enlistan las cualidades mínimas para quienes deseen dedicarse al oficio: vocación, cultura, ética, curiosidad, observación, claridad mental, discreción, sagacidad, memoria, entusiasmo, diligencia, medida, responsabilidad, idiomas e iniciativa. Y los manuales de estilo escriben sus propios catálogos para sus reporteros:

Muestre, no diga [...] Verifíquelo usted mismo [...] Busque a los que saben [...] Sea paciente, perseverar [...] Tenga siempre presente que en periodismo sólo existe lo que se puede demostrar [...] No escriba sobre lo que no sabe [...] Dude de todo [...] Cultive sus fuentes [...] Busque las palabras precisas [...] Sea obsesivo con el detalle [...] (*El Tiempo*, 2005, 172)

El investigador Howard Gardner, autor de un estudio profundo sobre el *buen trabajo* en periodismo (2001) y reflexiones cognitivas sobre la creatividad (2005), asocia la consulta y verificación permanente de los datos, la indagación

persistente y obstinada, el compromiso ineludible con el contexto significativo y la interacción con un equipo informativo eficiente, con valores éticos que sean garantes del respeto y la credibilidad. De hecho, en la versión en español de *The Disciplined Mind*, publicado en 1999, sostiene que, en todos los niveles, la educación debe pasar hoy por tres marcas significativas: verdad, belleza y bondad, que ajustadas perfectamente al periodismo sitúan a esta actividad en los escenarios imprescindibles de la ciencia, el arte y la moral.

Entre todos los que se han ocupado del tema, sin embargo, parece haber una gran coincidencia: en cualquier circunstancia, el periodista tiene que hacer gala de una irreductible libertad creativa, que ponga a prueba sus destrezas, estilos, originalidad y, en algunos casos, irreverencia, tanto en la búsqueda de las historias como en la narración de ellas, en congruencia, adicionalmente, con los talentos de las nuevas generaciones.

Pues lo cierto es que los profesores se enfrentan hoy a una generación de estudiantes “competitivos”, que se evalúan a través del “yo soy mejor que tú”; gustan de “las actividades en las que pueden botar adrenalina”, sienten animadversión por “todo tipo de reglas”, buscan siempre extender sus “redes de amigos”, detestan las reglas, son independientes y experimentan una constante seducción por las nuevas tecnologías (*El Tiempo*, 2008, pp. 2-12). En términos de creatividad, Gardner (2001) los define como personas que “resuelven problemas con regularidad, elaboran productos o definen cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado original, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”.

Obviamente, las tendencias así precisadas han recogido un nuevo movimiento que surgió a mediados de los años cincuenta del siglo pasado. En la llamada “revolución cognitiva” se identifica la serie

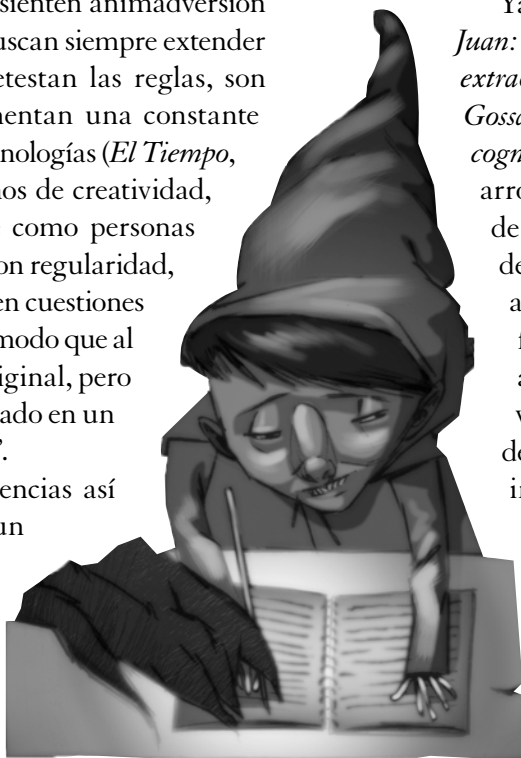
de representaciones, reales e importantes, que tienen las personas a la hora de escuchar las ideas, imágenes y lenguajes de su cerebro-mente, que si bien son generalmente universales, “pueden ser estudiadas por los científicos y modificadas por los educadores”, en tanto se reconozca que: “las personas también difieren entre sí en cuanto a personalidad, temperamento y despliegue de sus inteligencias”. Superada la línea conductual, las preguntas ahora son: ¿qué tipo de representaciones tienen los seres humanos? ¿Con cuáles nacen? ¿Cómo cambian las representaciones de manera natural? ¿Cómo y en qué medida se pueden modificar deliberadamente? (Gardner, 2009, pp. 77-83).

La propuesta: en aprender está el gozo

Las respuestas deberían conducir a dos escenarios: “1. Que los materiales se presenten de manera que todos los estudiantes puedan acceder a sus contenidos y 2. que los estudiantes tengan oportunidad de demostrar lo que han aprendido de una manera que sea cómoda para ellos y que, al mismo tiempo, pueda ser interpretada por la sociedad” (Gardner, 2009, 84).

Ya la investigación *Juan el hijo de Juan: una travesía por las competencias extraordinarias, del periodista Juan Gossain Abdalah desde la perspectiva cognitiva de Howard Gardner* había arrojado señales sobre la necesidad de incentivar la libertad creativa del periodista —lo que equivalía a superar las cuadrículas de la formación— para que en la apropiación cognitiva de los valores, la información se valiera de sentido común. Esta referencia investigativa permitió elaborar una prueba modelada de formación, que se aplicó en el aula.

Como parcelación del programa, la asignatura de Periodismo II ofrece al estudiante la opción de



investigar y escribir en profundidad, sin esquemas ni presiones. Para activar ese encuentro, la propuesta hace descansar la asignatura en dos ejes: uno lúdico, que normalmente inaugura los temas de clase, y uno de campo, en el que el estudiante pone en práctica las herramientas que le enseñó el juego, a la manera de Rodari (1999):

No se trata ni de la tentativa de fundar una ‘fantástica’ según todas las reglas, lista para ser enseñada y aprendida en las escuelas como una geometría, ni de una teoría completa sobre la imaginación y la invención; para ello se necesitarían otros esfuerzos y alguien menos ignorante que yo. Ni siquiera se trata de un ‘ensayo’. Es más: no sé muy bien qué es. Se habla de algunas formas de inventar historias... y de cómo ayudarlos a inventar historias por sí solos: pero quién sabe cuántas otras maneras se podrían hallar y describir. Se trata sólo de la invención por medio de las palabras y se sugiere apenas, sin profundizar, que estas técnicas podrían ser transmitidas a otros lenguajes, ya que una historia puede ser contada por un solo narrador o por un grupo, pero también puede volverse teatro, o boceto para una representación de títeres, desarrollarse en una historieta, en una película, ser grabada y enviada a los amigos.

En este caso, la pretensión no consiste tampoco en forjar periodistas en una etapa temprana de la formación, sino anidar expectativas y, de ser posible, fervor entre los jóvenes comunicadores, para que en tanto se vayan descubriendo periodistas mientras se divierten, continúen el camino de la profesión. Pues juego y trabajo se van juntando en un escenario construido por la pedagogía conceptual, a partir de nuevos instrumentos de conocimiento que privilegian los estados de desarrollo de los individuos; esto es, pensamiento nocional, conceptual, formal, categorial y científico, que deben extender el gozo más allá de las aulas.

El juego, entonces, explora vivencias cotidianas o circunstancias hipotéticas, a la manera de las terapias de Schaefer y O’Connor (1983), tras los temores que tienen los estudiantes sobre el

periodismo y la escritura informativa. Una vez los desinhibe, el enfoque va descubriendo sus potencialidades personales para enfrentar demandas más formales, como lo hacía Rodari (1999) con sus alumnos o como lo propone Nunes de Almeida (2002) en sus técnicas y juegos. Pues, lo que hace el estudiante con la experiencia retorzada en el aula es aplicar en la vida real las habilidades y competencias en construcción, en un trabajo de búsqueda y redacción que deberá reportar con cada encuentro al profesor y a la clase. De ahí la estructura de los talleres que un día lo convierte en reportero sensacionalista de crónica roja, redactor económico de las tiendas de su barrio o ayudante de titulares de Clark Kent y Luisa Lane en el diario *El Planeta*.

En el caso del bosque inglés que dio comienzo a este artículo, el estudiante se enfrenta al dilema del “vaso medio lleno y medio vacío”. Las páginas de los diarios están plagadas de noticias negativas, que por lo general denuncian escándalos, notifican más casos de inseguridad o prevén incrementos en los precios de la canasta familiar. Aquel lobo de mala apariencia quiso saciar su hambre centenaria con una anciana y su pequeña nieta, a quienes se engulló en un mismo día con apenas unas cuantas horas de diferencia, pero los leñadores las rescataron.

El estudiante, que es ahora es un reportero de la época, se encontró con Kianty Steiner, la mamá de la Caperucita Roja (así le decían a la niña sobreviviente) y le hizo las preguntas de rigor: ¿por qué mandó sola a Caperucita donde la abuela? ¿Tenía noticias del lobo? ¿Cuándo se enteró de lo ocurrido? ¿Qué piensa hacer de ahora en adelante? Pero también habló con Elisabeth Windsor Steiner —Caperucita, siempre inocente—; Violet Steiner, la abuela sabia y picarona; August Wolcott, uno de los leñadores que no esconde sus ínfulas de héroe medieval, y Ernest Wedsney, un inspector que el nuevo libreto le aporta a la historia para agregar una perspectiva más neutral.

Aquí, primero, hay que saber preguntar. El profesor chequea los grupos mientras conversan con las fuentes (la puesta en escena las incluye).

Y luego, priorizar. ¿Sobra algún elemento? De sobrar, ¿podría servir para otra historia? Hay que reunir todos los contextos posibles —recomienda el profesor—, de manera que los personajes pueden ser aprovechados al máximo. En esta indagación se produce el conocido efecto en cadena que recomiendan los textos, y a partir del cual el reportero va reconstruyendo la historia de la misma manera como cada personaje entrevistado va entregando datos nuevos. Y con ellos, hay que redactar. ¿Cuál es el enfoque? Ambas verdades (la tragedia y el rescate) son válidas, pero ¿por qué una en vez de la otra? Salen a flote los argumentos de Javier Darío Restrepo, Alex Grijelmo y Germán Rey, entre otros autores citados para la ocasión. El periodista tiene la libertad para escoger, en cuyo caso hay que buscar un equilibrio entre las dos posibilidades, sin dejar de acariciar otra posibilidad: ¿qué pasa si se ensaya una mixtura?

El juego termina con la redacción, pero justamente ahí comienza otro proceso. Cuando los medios revelan un escándalo por corrupción ¿no cuentan también un pequeño triunfo de la transparencia? ¿La creciente ola de asesinatos no indica acaso que ha llegado la hora de tomar decisiones drásticas para proteger los bienes y honra de los ciudadanos? ¿El aumento en los precios de la yuca no garantiza el abastecimiento de este producto para la próxima cosecha? Es hora de salir a la calle y enfrentarse a disyuntivas reales.

Es probable, sin embargo, que a esas alturas el estudiante no tenga todavía claras las estructuras de reportería y redacción. Empezando el proceso es de suponer que incurra en narrativas elementales, algunas veces afectadas por la intromisión, que sólo irá superando en la medida en que vaya navegando entre el retozo y la formalidad. La clase le brinda,

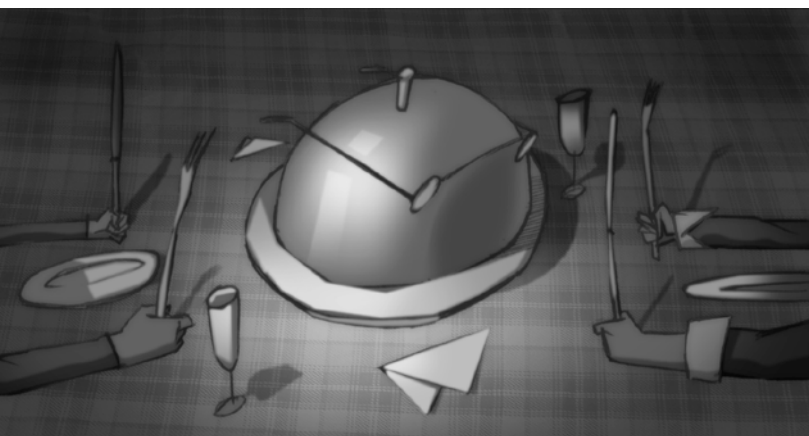
entonces, la posibilidad de ajustar sus textos incluso en la última semana de clases, con la certeza de que la nota inicial será corregida.

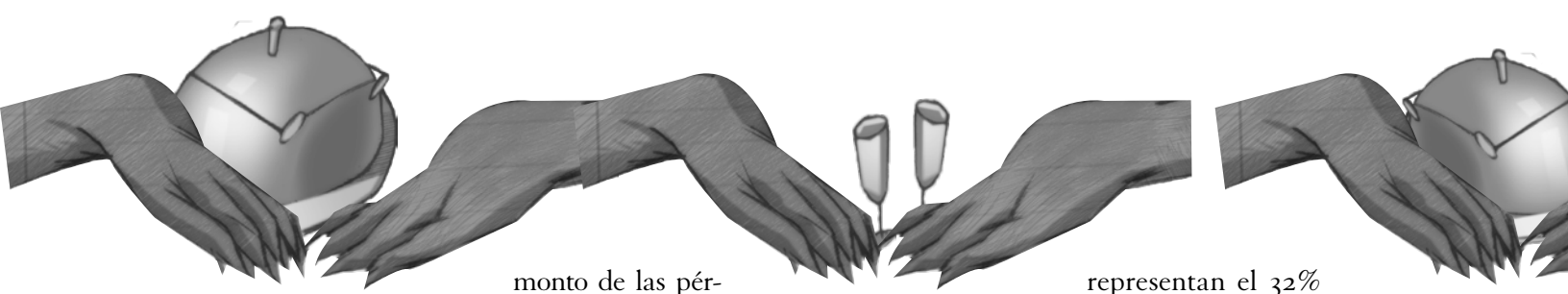
La inquietud podría ser sobre el género. ¿Escribo una crónica o un reportaje? La respuesta es congruente con los fundamentos centrales de la propuesta: sólo cuente bien la historia y deje que ella, la historia misma, le vaya indicando el camino. Esta invitación elimina las camisas de fuerza de las parcelas narrativas y, más allá, la prevención que se deriva de la acomodación de los lenguajes y formas. Lo interesante en esta parte es la discusión que se genera cuando, superada la esquiva pureza de los géneros, los interrogantes se transforman, indagan por otras perspectivas más esenciales.

La clase supone —otro caso— que hay una toma guerrillera. Los estudiantes reciben la misión de cubrir el suceso. Saben que una de las habilidades básicas de un reportero es la sana y equilibrada relación con las fuentes de información, entendidas éstas como personas, entidades y documentos. En la medida en que pueda sopesar intencionalidades y confrontar versiones, podrá atender el postulado máximo de información veraz e imparcial que la Constitución de 1991 exige a los medios. Esa necesidad se corrobora diariamente en medio del conflicto armado que vive Colombia desde hace cinco décadas.

El lugar está atiborrado de evidencias periodísticas: edificaciones destruidas, ulular de ambulancias, trájín militar, curiosos en las calles, huellas de sangre en las casas... Un grupo de actores oficia como fuente de información. A estos estudiantes se les entrega una ficha que los identificará con su rol. En el reverso hay un manual de instrucciones, con la información que deben suministrar. Por las calles del pueblo andan el alcalde, el comandante del puesto de Policía, los familiares de los heridos, el sacerdote... Los estudiantes en trance de reporteros deben reconstruir los hechos. Se fijan, de entrada, que sólo hay algunas evidencias. El lugar, en efecto, muestra que algo de connotaciones violentas ocurrió. Pero, ¿qué exactamente? En la indagación se va a encontrar con unas respuestas que no necesariamente coincidirán.

¿Cuántos guerrilleros murieron? ¿Cuántos civiles fallecieron o están heridos? ¿Cuál es el





monto de las pérdidas ocasionadas? ¿Por qué no se tomaron medidas para evitar la toma? ¿Cuántos guerrilleros eran? ¿Se le debe creer más a las fuentes oficiales que a las no oficiales?

Obtenidas las declaraciones, los estudiantes se encuentran en un aprieto: mientras la Policía dice que fueron “dados de baja” 20 guerrilleros, el Bloque Caribe de las FARC argumenta que fueron 10. ¿Le creen a la fuente oficial o a los subversivos? ¿Suman las cifras y parten diferencias? El profesor los hace caer en la cuenta de que no existe una información enteramente veraz en un conflicto armado, donde cada fuente defiende intereses particulares, grupales o sectoriales. En este contexto, cobra vigencia la frase proposicional de Arendt en 1962: “La primera víctima en una guerra es la verdad”. Por ello, la recomendación es: “Cuando no tenga certezas de la verdad, comparta la duda con su público”.

El juego, como se vuelve a ver aquí, es un proceso mental activo y, por tanto, de construcción, que exige motivación, esfuerzo, autoestima, autorregulación, pero, ante todo, respeto por las etapas de desarrollo. Como producto implica adquirir y ampliar las capacidades humanas, percibir relaciones significativas entre la nueva información y el conocimiento previo del estudiante, lo que, entonces, se opone al sistema tradicional y esquemático de la enseñanza. Pero como no se trata sólo de jugar, sino de aprender haciéndolo, los estudiantes reciben una nueva misión: hablar con policías y víctimas de verdad, para traer una historia que deberán escribir en la siguiente clase. El profesor sugiere unos posibles enfoques: ¿quién está ganando la guerra interna en Colombia? ¿Dónde están y qué hacen los desplazados que llegan a la ciudad? ¿Por qué las madres colombianas no quieren que sus hijos presten el servicio militar?

La respuesta: comprobación de la experiencia

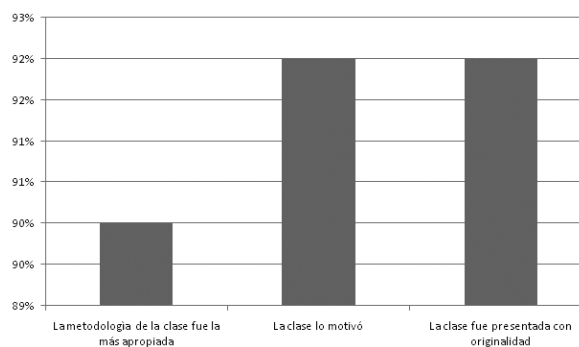
Para convalidar esta experiencia se aplicó una encuesta a una muestra de 106 estudiantes, que

representan el 32% del universo de alumnos que desde el 2004 asistieron a la clase. Básicamente, la investigación consistía en comprobar los niveles de recordación de las asignaturas, sus modos y sus efectos en generaciones que, por el horizonte de su formación, podrían haber actualizado su memoria con otros métodos y contenidos.

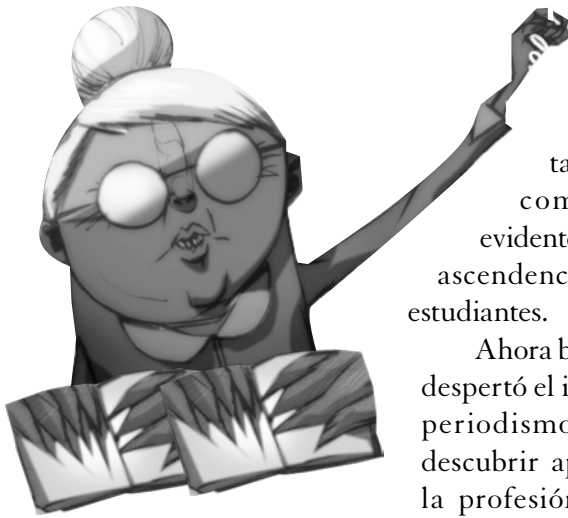
El primer segmento de preguntas indagó por los atributos de la clase, con respuestas incluyentes que permitían calificar todas las opciones. Mientras la alternativa: “las técnicas empleadas fueron las más apropiadas” fue escogida por el 90% de los encuestados, “La clase lo motivó” por el 92%, y “La clase fue presentada con originalidad” por el 92%. En los tres casos se trata de hallazgos importantes, pues ratificaron que la intención del proceso y la recepción por parte de los alumnos están aparejadas (Gráfico 1).

La siguiente categoría de preguntas partió de una premisa básica: en términos de creatividad, el estudiante no es una tabula rasa que llega a la clase sin capacidad de elaboración. Todo lo contrario. Por ello, el método estimula la posibilidad de creación alrededor de las historias. Así al menos lo admitió el 76% de los entrevistados. La siguiente era una pregunta clave para evaluar el método, pues de alguna forma indagaba por un pivote en el que reposa buena parte de la iniciativa: ¿la clase consintió su libertad narrativa? El 86% respondió que sí, lo que en la práctica significa que la liber-

Gráfico 1. Atributos de la clase



Fuente: elaboración propia



tad propuesta como método evidentemente tiene ascendencia sobre los estudiantes.

Ahora bien: ¿la clase despertó el interés por el periodismo? o ¿logró descubrir aptitudes por la profesión? El 78%, por un lado, y el 66%,

por el otro, inclinaron la balanza favorable. En el fondo se trata de uno de los descubrimientos más interesantes, porque los estudiantes que se niegan al periodismo, lo hacen al amparo de una premisa común: “no sirvo para eso”. Sin embargo, un logro de clase sería que una vez se vencen las taras, van descubriendo habilidades personales que no imaginaban. La intención de la pregunta aptitudinal no era encontrar mayorías o minorías, pues con una sola respuesta favorable se convalidaría la sospecha implícita en el interrogante. Pero el porcentaje favorable es alto. Tanto en este sentido como en las zonas vacías que permite la lectura de las cifras, se trata de una evidencia definitiva para los propósitos de clase, pues si bien indican que en el curso muchos estudiantes descubrieron el periodismo, hay que seguir trabajando la motivación (Gráfico 2).

Aunque los resultados de la aproximación retroalimentaban positivamente la metodolo-

gía, se hizo luego una revisión a fondo de las percepciones, para encontrar razones de orden cualitativo. A partir de la evaluación docente que, a instancias de los estudiantes, observa 19 ítems de su relación con la asignatura, se enfatizó la mirada. De nuevo, el horizonte estuvo constituido por los cinco años de la asignatura. Las observaciones de los estudiantes fueron asumidas como corpus de análisis, que se revisaron desde tres categorías: *método*, *sentimientos* y *legado* (Tabla 1).

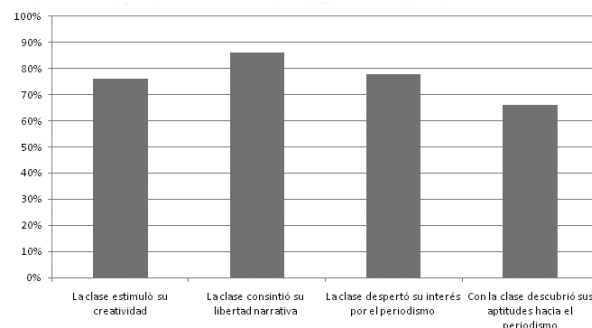
Un primer grupo se refirió a Periodismo II como una clase “bien transmitida”, que al utilizar “una buena metodología” o “la mejor metodología” o “una dinámica muy bonita” estimuló a los estudiantes a acercarse al periodismo y a convertirse en “mi clase favorita”. El segundo grupo ponderó el carácter profesional y humano del docente, que al saber su materia, “enseña lo que debemos saber”, con “tranquilidad” y sin riesgo de que se aburran. “La clase es muy interesante”, dice uno de los testimonios.

Pero en la Tabla 1 está realmente el núcleo de la búsqueda. Aunque la mayoría de los testimonios enfatizaron más en el docente y su método, debido a la naturaleza de la evaluación docente, los que trascendieron la pregunta dejaron observaciones que fueron reagrupadas para una mejor lectura. Al ponderar, pues, lo que la clase ha significado para ellos, los estudiantes concluyen que “fomenta el interés” y, en general, “hace que los alumnos nos intereseamos por ella”. A ello contribuye la “comunicación constante y respetuosa” que el profesor, según dicen, tiene con ellos, y una dinámica que según afirma uno hace “imposible dejar de asistir a clase”.

De esa manera, la asignatura les transmite seguridad y pasión por el oficio. De hecho, la clase fue para uno la “inspiración para todos aquellos que queremos dedicarnos al periodismo” y, para otro, una gran ruptura, teniendo en cuenta que “dividió en dos” su historia como estudiante de *comunicación social*.

Pero la clase no se quedó solamente en la dinámica. La tercera columna de esta nueva

Gráfico 2. Autodescubrimiento



Fuente: elaboración propia

Tabla 1. Percepciones de los estudiantes de Periodismo II (Teoría de prensa o Redacción II)

Método	Sentimientos	Legado
"Fomenta el interés de los estudiantes"	"Nos da mucha seguridad"	"He aprendido más que en cualquier otra"
"Hace que los alumnos nos interese- mos por la materia y asistamos a clase con ganas"	"Ha logrado aumentar mi pasión por el periodismo"	"Ejercemos bastante en clase"
"Lo incentiva a uno como estudiante a mejorar"	"Contagia pasión por el periodismo"	"Nos enseñas a interpretar la noticia"
"Enseña y hace que el alumno apre- nda correctamente"	"Es una inspiración para todos aquellos que queremos dedicarnos al periodismo"	"He aprendido mucho con usted"
"Cumple con las normas y reglas nec- esarias para un excelente aprendizaje por parte de nosotros"	"Esta clase divide en dos partes todo lo que había aprendido antes"	"Ésta es la que me ha enseñado más"
"Imposible dejar de asistir a clase"	"Transmite pasión por el periodismo"	"La clase cumplió mis expectativas"
"Tiene una comunicación constante con los alumnos y propone cómo mejorar"	"En serio, quiero ser periodista"	"Aprendo demasiado y de forma clara"
"Inspira respeto"	"Increíble: puedo escribir"	"Mis compañeros y yo hemos apren- dido mucho"
"Cumple los objetivos que el estudi- ante tiene de la materia"	"Antes quería ser productor, ahora tengo dudas"	"Todavía no me lo creo"

Fuente: elaboración propia

tabla muestra la gratitud del estudiante por los conocimientos que adquirieron durante el proceso, que si bien les pidió bastante ejercicios en clase y les enseñó a valorar con profundidad la noticia, en general les dejó un conocimiento "claro" y "demasiado".

Conclusiones

La metodología propone una ruptura con el paradigma de la enseñanza en periodismo, al buscar, en primer término, que el estudiante vaya construyendo su propia noción sobre las fases del proceso de búsqueda y narración de información, en tanto —que es lo segundo— se va enamorando de su profesión. En verdad, no de otra manera podría asumir el periodismo ni la propia enseñanza periodística.

A juzgar por las evaluaciones, se trata de una propuesta con ascendencia en la formación, gratitud y percepción de los estudiantes, muchos de los cuales han vencido sus prevenciones o descubierto aptitudes reporteriles durante el ejercicio. Sin embargo, se trata de un constructo que si bien ha sido alentado con las indagaciones del autor y las experiencias de otros investigadores, necesita seguir siendo refinado con la observación y el seguimiento a los estudiantes y la asignatura. Su acontecer sienta las bases de una propuesta sobre periodismo cognitivo que se trabaja actualmente en la Universidad del Norte.

Referencias

- El Tiempo* (2005), *Manual de redacción*, Bogotá, El Tiempo.
- (2008, 26 de octubre), “La impaciente generación ‘Y’”, *El Tiempo*, pp. 2-12.
- Fiorillo, H. (2008), *Escribir es lo que cuenta*, Barranquilla, Fundación La Cueva.
- García, J. J. (1991), *La nueva historia periodística*, Medellín, Colección Mensajes-UPB.
- (1997), *La dimensión hermenéutica del periodismo*, Medellín, Colección Mensajes-UPB.
- Gardner, H. (1999), *The Disciplined Mind*, Nueva York, Simon & Schuster.
- (2001), *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós.
- (2005a), *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona, Paidós.
- (2005b), *El buen trabajo*, Barcelona, Paidós.
- (2009), *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona, Paidós (Transiciones).
- Gargurevich, J. (1997), *Hacia nuevas maneras de enseñar y aprender periodismo*, Barcelona, Paidós.
- Grijelmo, A. (1997), *El estilo del periodista*, Madrid, Taurus.
- Martínez, A. (diciembre de 2008) “Juegos de periodismo: una investigación aplicada en el aula” En: *Investigación y Desarrollo*, vol. 16, núm 2, pp. 305-325.
- Martínez, A. y Durán, O. (2005), “Juan Gossaín según Howard Gardner, aunque ambos lo ignoren”, *Revista Investigación y Desarrollo*, vol. 13, núm. 2, Ediciones Uninorte.
- (2007), *Juan el hijo de Juan: Travesía por las competencias extraordinarias de Juan Gossaín desde la perspectiva cognitiva del psicólogo Howard Gardner* [tesis de maestría], Barranquilla, Biblioteca de la Universidad del Norte.
- Nunes de Almeida, P. (2002), *Educación lúdica*, Bogotá, San Pablo.
- Rodari, G. (1999), *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*, Bogotá, Panamericana.
- Schaefer, C. y O'Connor K. (1983), *Manual de terapia de juego*, México, Manual Moderno.

Stocking, S. H. y Gross, H. P. (1989). *¿How do Journalist Think? A Proposal for the Study of Cognitive Bias in Newsmaking*, Bloomington, Smith Research Center Indiana University.

