

Cuadernos del IIICE N° 15 | ISSN 2618-5377

Hacia la formación de lectores críticos en las aulas

Un proyecto didáctico conjunto de
docentes e investigadores

Flora Perelman | Fernanda Aren

Diana Grunfeld | Gabriela Rubinovich

Gabriel Dvoskin | Natalia Sain

Julieta Biscay | Mariela Valloud

IIICE : Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decanato

Lic. Ricardo Manetti
(decano)
Dra. Graciela Morgade
(vicedecana)

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado

Dra. Claudia D'Amico

**Secretaría de
Investigación**

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de
Transferencia
y Relaciones
Interinstitucionales e
Internacionales**
Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas
de Género y Diversidad**
Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**
Dr. Jorge Blanco

**Subsecretaría de
Bibliotecas**
Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**
Ed. Matías Cordo

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Serie de revistas especializadas

Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación

ISSN 2618-5377

Nº 15 (junio de 2025)

Consejo de redacción de los Cuadernos del IICE

Daniel H. Suárez (director)

Melisa Cuschnir (secretaria académica)

Marcela Kurlat (investigadora)

Equipo editorial

Edición y corrección: María Cecilia Paredi

Diseño gráfico: Alfredo Stambuk

Diagramación: Santiago Basso

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo:UBA

Puan 480, 4º piso, of. 440 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2870

iceuba@gmail.com | iice.institutos.filo.uba.ar

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213

info.publicaciones@filo.uba.ar | <http://publicaciones.filo.uba.ar>

REFERENCIAS

	Volver al índice
	Volver a la vista anterior

ÍNDICE

- 5 Cuadernos del IICE. *Daniel Suárez*
- 7 Presentación del Cuaderno N° 15
- 11 Sobre las autoras y los autores
- 19 Introducción

PARTE I. UNA MIRADA DE LA LECTURA CRÍTICA

- 23 Capítulo 1. ¿Por qué enseñar la lectura crítica de noticias mediáticas en la escuela?
- 49 Capítulo 2. Contribuciones del análisis del discurso a la lectura crítica de noticias en el aula
- 68 Capítulo 3. ¿Cómo posicionarse como lector crítico?

PARTE II. UN RECORRIDO DIDÁCTICO

- 82 Capítulo 4. La secuencia didáctica y su contexto
- 91 Capítulo 5. Las clases desarrolladas en la secuencia didáctica
- 169 Capítulo 6. Enseñar la lectura crítica: los imprescindibles de la gestión de la clase

- 183 Palabras finales
- 186 Glosario
- 192 Referencias bibliográficas
- 200 Anexos

Cuadernos del IICE

Material de trabajo para educadoras y educadores

Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadoras y Educadores es una línea de publicaciones del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación orientada a poner en circulación ideas, problemas, reflexiones y dispositivos surgidos de la investigación educativa. Desde hace algunos años, pretende ser una vía para pensar, interrogar y recrear la práctica pedagógica en los territorios donde se desarrolla, así como una plataforma sobre la cual dar continuidad al permanente diálogo de saberes que requiere la resolución, siempre compleja, de los problemas educativos allí donde se dan.

La profusa recepción de los sucesivos volúmenes publicados en versión electrónica y con acceso libre por los Cuadernos da cuenta de una intensa y amplia circulación de estos materiales, reafirma la oportunidad de su emergencia como ensayo de comunicación científica y actualiza la pertinencia académica y política del proyecto editorial. También reconoce el esfuerzo de los equipos de investigación del IICE para imaginar y recrear voces de investigación abiertas a la conversación, el intercambio horizontal y el encuentro con otros, y para mostrar en ese diálogo los "secretos" de su producción intelectual: registros desarrollados durante el trabajo de campo, referencias documentales y bibliográficas de uso, exploraciones conceptuales, categoriales e interpretativas que, muchas veces, no son visibles en las publicaciones convencionales del campo académico y que, al mismo tiempo, constituyen fuentes imprescindibles para inspirar debates teóricos y metodológicos.

Por eso, aun cuando Cuadernos del IICE ya sea una línea editorial de materiales de trabajo consolidada, con más de 13 volúmenes

con amplia difusión, recepción y uso en el vasto campo de la educación, su carácter experimental plantea permanentes desafíos y nuevos problemas a la investigación de, sobre, en, desde y para la educación. ¿Cómo poner a la investigación educativa de cara y en diálogo con los problemas de la práctica pedagógica? ¿Qué formas, tonos, estilos de comunicación científica son más sensibles y eficaces para ese intercambio? ¿Cómo generar interlocuciones que, sin abandonar lo común, enriquezcan los horizontes y profundicen las especificidades de los y las participantes?

Como ya escribió Myriam Feldfeber, como directora del IICE, en la presentación original de Cuadernos:

Con esta colección, destinada a docentes de diversos niveles, estudiantes, educadoras y educadores populares e integrantes de espacios educativos en sentido amplio, apostamos a expandir los canales y potenciar los modos de difusión pública de los conocimientos que se producen en la Facultad de Filosofía y Letras, a fin de generar nuevas formas de interacción con otras y otros sujetos y colectivos comprometidos en la construcción cotidiana de una educación emancipadora.

No queda más que reafirmar, otra vez, con esta nueva publicación de sus Cuadernos, ese compromiso del IICE con la democratización del conocimiento educativo, con el reconocimiento de los múltiples territorios de producción y circulación del saber en educación, y con el convencimiento de la urgencia y la necesidad metodológica, epistemológica, política y ética de reflexionar y abrir el debate acerca del sentido y modos de hacer investigación en el territorio de la educación.

Daniel Suárez
Director del IICE

Presentación del Cuaderno Nº 15

Este Cuaderno es una producción que corresponde al Proyecto FiloCyT FC22-084 (2022-2024) denominado: “La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas”, cuya sede es el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Se trata de una investigación didáctica que se propone la planificación, discusión, puesta a prueba, análisis posterior y rediseño de proyectos de enseñanza desde una concepción epistemológica constructivista. En dichos proyectos se considera tanto la complejidad del objeto de enseñanza y la lectura crítica de noticias, como los procesos de apropiación de los alumnos, realizados a partir de su historia de prácticas sociales con la diversidad de instancias mediáticas con las que interactúan.

Avanzar en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura de noticias mediáticas constituye un propósito fundamental en el camino de formación de ciudadanos críticos, participativos y reflexivos. En un marco mediático altamente imbricado en la vida social y cultural, se torna imprescindible su análisis en la escuela para que los alumnos 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. Como se enfatiza en los diseños curriculares, se torna imprescindible el análisis de los medios en la escuela, en tanto que forman parte de la cotidianidad de los sujetos que habitan las instituciones sociales.

En el año 2013, iniciamos una serie de proyectos consolidados Ubacyt que tuvieron dos objetivos:

1. *Analizar las prácticas, conceptualizaciones y representaciones de los estudiantes involucrados en la lectura crítica de noticias mediáticas.* Para ello se realizaron: encuestas a 100 niños de 5º a 7º grado sobre las prácticas cotidianas con las noticias y la valoración de los medios que frecuentan para informarse; entrevistas a 215 alumnos de 3º a 7º grado en las que se les solicitó la producción de gráficos con la consigna “dibujen cómo piensan que se producen las noticias” y seis grupos focales con 40 estudiantes de 6º grado de diferentes sectores sociales en los que se realizó la lectura de noticieros contrastantes (Perelman, Nakache y Estévez, 2013; Perelman *et al.*, 2015, 2016 y 2017).
2. *Diseñar y poner a prueba proyectos de enseñanza que permitan dilucidar situaciones y condiciones didácticas e intervenciones docentes que posibiliten el avance progresivo hacia una interpretación y participación más crítica en el mundo mediático.* En 2018, se trabajó con docentes de 6º y 7º grado de cuatro escuelas de CABA para construir y poner a prueba secuencias de enseñanza. (Perelman *et al.*, 2019; Nakache *et al.*, 2019; Perelman *et al.*, 2020). En 2020, en el marco de la pandemia, se convocó a especialistas en Comunicación, Lengua y Literatura, Educación, Psicología, Filosofía y docentes de primaria, media, terciaria y universitaria a seis encuentros quincenales virtuales con el propósito de pensar cómo generar la lectura crítica de medios en el contexto escolar, utilizando una metodología de doble conceptualización (Perelman *et al.*, 2021). En 2021, 2022 y 2023, se volvieron a poner a prueba situaciones didácticas más ajustadas en siete aulas de primaria de 5º a 7º grado, en siete aulas de secundaria de 1º a 5º año y en un primer año de formación docente inicial, en instituciones del AMBA (Perelman *et al.*, 2023a y 2023b).[■]

Hemos adoptado una metodología didáctica cooperativa (Sensevy y Bloor, 2019) que involucra una acción conjunta entre docentes e investigadores que poseen diversa formación e inserción laboral. Uno de los principios metodológicos fundamentales es el de simetría: el compartir la responsabilidad epistémica de plantear preguntas y desarrollar la construcción de una obra conjunta. De

■ Se puede consultar nuestro sitio web para acceder a más información: <https://sites.google.com/view/lecturacriticadenoticias/inicio?authuser=0>

modo que el razonamiento común no es una concepción intelectual *a priori*, sino consecuencia del proceso.

El camino metodológico contó con cuatro fases: 1) la construcción de proyectos de enseñanza en los que se propone la lectura de noticias a contrastar que pongan en evidencia la diversidad de perspectivas; esta fase incluye la lectura crítica de noticias compartida entre docentes e investigadores para decidir las que se pondrán a prueba; 2) la observación, registro y seguimiento de la realización del proyecto en el aula; 3) los análisis conjuntos de diferentes aspectos de los proyectos implementados a partir de los cuales elaboramos conceptualizaciones e hipótesis sobre las características y condiciones de las situaciones didácticas que pueden contribuir a promover el aprendizaje de los alumnos; esta fase incluye: reuniones de consulta con especialistas, para profundizar en el análisis de los discursos mediáticos y en la conceptualización de las claves de lectura, así como la producción de publicaciones conjuntas; 4) el rediseño del proyecto de enseñanza, que involucra la decisión de las variables a modificar en función de los resultados obtenidos en la fase anterior.

Todas estas instancias resultaron cruciales para generar progresivamente un trasfondo común de saberes y prácticas entre docentes e investigadores que favorece el avance en los proyectos de enseñanza que tienen como finalidad última transformar los procesos que se despliegan en el medio escolar.

En este Cuaderno exponemos nuestro marco conceptual y el desarrollo y análisis de una de las secuencias puesta a prueba, llevada a cabo por la docente e investigadora Natalia Sain en el año 2022, en un 7º grado de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires.

Sobre el no uso del lenguaje inclusivo

Luego de exponer y debatir diferentes argumentos, decidimos utilizar en este libro el masculino genérico a fin de facilitar la redacción, dado que la mayor parte de los autores crecimos usando esa forma, por lo que nos resulta no solo más cómoda, sino también más sincera. Somos conscientes de que el uso de una u otra



forma lingüística no es indistinto –principio que guía la elaboración de este material–, así como también de que nos dirigimos a un destinatario mayoritariamente femenino, como lo es la comunidad docente. Consideramos que estas contradicciones constituyen un claro indicio de un cambio en proceso, que confiamos desembocará en una sociedad igualitaria en cuestiones de género.

Sobre las autoras y los autores

Flora Perelman

Es doctora en Psicología (UBA). Especialista en Escritura y Alfabetización (UNLP). Ha dirigido diversos proyectos de investigación subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA sobre temas vinculados con la formación del estudiante en medios digitales y la formación del ciudadano en lectura crítica de medios. Actualmente, forma parte del proyecto FiloCyT FC22-084: "La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas", radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es docente de diversas materias de posgrado en universidades, carreras de especialización docente y cursos en Argentina, Brasil y Perú. Es integrante de la Red Latinoamericana de Alfabetización - Núcleo Argentina. Participó en la producción de los diseños curriculares del Gobierno de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires.



Fernanda Aren

Es licenciada en Letras y Especialista en Procesos de Lectura y Escritura por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de la materia “Taller de Escritura”, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), donde integró sucesivos grupos de investigación relacionados con la didáctica de la escritura, y también es tutora de tesis de la Licenciatura en Comunicación. En la actualidad, es codirectora del proyecto FiloCyT FC22-084: “La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas”, radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se desempeña también como especialista en Lengua en el segundo ciclo de la escuela primaria en la Gerencia Operativa de Innovación y Contenidos Educativos, Ministerio de Educación del GCBA, donde participa de la producción de materiales didácticos y curriculares.



Diana Grunfeld

Es profesora para la Enseñanza Primaria (Normal 10), licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y magister en Escritura y Alfabetización de la UNLP. Fue profesora en institutos de Formación Docente en los niveles inicial y primario y en diversos programas de formación docente. Coordinó el equipo de Alfabetización Inicial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Fue integrante del equipo técnico de Prácticas del Lenguaje del nivel inicial y primario de la Gerencia Operativa de Currículum. Ha participado en la actualización del diseño curricular de Prácticas del Lenguaje en el Primer Ciclo del nivel primario e inicial (2019) y en diversos documentos de actualización curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Integró el equipo de formadores en Prácticas del Lenguaje del nivel inicial de la Escuela de Maestros del Ministerio de Educación, de la misma jurisdicción. Actualmente, forma parte del equipo de investigación que estudia la lectura crítica de noticias en las aulas, Proyecto Filo-CyT, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Integra el equipo de formación del Proyecto "Lomas lee en comunidad" organizado por el Municipio de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires. Es asesora de diversas escuelas de nivel inicial y primario. Forma parte del equipo organizador de la Red Latinoamericana de Alfabetización - Núcleo Argentina. Es autora de diversas publicaciones referidas a la enseñanza de la lectura y escritura en el jardín y en la escuela primaria.



Gabriela Rubinovich

Es licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Profesora de Enseñanza Primaria (Normal 2). Coordinadora, desde el año 1999, del Programa Medios en la Escuela, del Ministerio de Educación, GCBA. Como especialista del área de Comunicación, en la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación del GCBA, participó del diseño curricular de las escuelas secundarias orientadas en Comunicación y del área de Prácticas del Lenguaje del diseño de primaria. Jefa de Trabajos Prácticos Regular de la materia "Didáctica de la Comunicación y Prácticas de Residencia" del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Docente regular de la materia "Teoría de los Medios y la Cultura" de la Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Ha dictado cursos de formación docente en diferentes organismos y participado en proyectos de investigación sobre temáticas vinculadas con la comunicación y la educación.



Gabriel Dvoskin

Es doctor en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires, licenciado y profesor en Letras por esa misma universidad. Es investigador asistente del Conicet y docente de las materias Sociolingüística, en la carrera de Letras (UBA), Lenguaje y sociedad, y Análisis del Discurso, en la carrera de Letras (Unipe). En su investigación actual, analiza la implementación de la Ley de Educación Nacional (LEN) en colegios de nivel secundario, desde la perspectiva del análisis del discurso y la sociolingüística etnográfica. Es director del proyecto UBACyT “Lengua y género en ámbitos educativos: percepciones, usos y actitudes entre estudiantes de nivel secundario y universitario” y codirector del proyecto “En torno al concepto de ideologías lingüísticas: entre la investigación y la enseñanza” radicado en la Unipe.



Natalia Sain

Es profesora de Nivel Primario. Escuela Normal Superior Nº 4. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Especialista en Educación primaria y TIC, especialista en Evaluación de los aprendizajes y especialista en Gestión Educativa. Adscripta en la asignatura “Didácticas Específicas” de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Se desempeña como profesora de Didáctica en la formación docente en el nivel inicial y primario y como docente de grado en nivel primario en CABA. Participa en el Proyecto FилоCyT “La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas”, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeñó también como especialista en Prácticas del Lenguaje en el segundo ciclo de la escuela primaria en la Gerencia Operativa de Currículum, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la producción de materiales didácticos. Trabaja contractualmente como capacitadora y tutora en Prácticas del Lenguaje en espacios de formación docente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Ministerio de Educación de la Nación.



Julietta Biscay

Es profesora y licenciada en Letras (UBA). Se desempeña como docente de escuelas secundarias de San Fernando, Provincia de Buenos Aires. Forma parte de un grupo de trabajo y permanente capacitación docente en Prácticas del lenguaje y literatura de la región sexta con el que publicaron, junto a los estudiantes, el libro *Tus profes te leen* (producido durante la pandemia). Participa en el Proyecto FiloCyT "La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas", Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Además, es miembro del Sperac (Seminario Permanente de Estudios sobre Rock Argentino Contemporáneo).



Mariela Valloud

Es maestra especializada en el Nivel Primario, profesora de Lengua, Literatura y Latín, especialista en Educación y TIC, especialista en Alfabetización Inicial. Es también especialista en Ciencias Sociales, con mención en Lectura, Escritura y Educación. Se desempeña como docente del nivel secundario y como profesora en institutos de formación docente en los niveles inicial y primario. Se ha desempeñado como tutora y formadora de docentes en la plataforma ABC de la provincia de Buenos Aires y en IN-FoD. Actualmente, es formadora de Prácticas del Lenguaje para el nivel inicial y primario, en los equipos técnicos regionales de la provincia de Buenos Aires. Participa en el Proyecto FiloCyT “La enseñanza de la lectura crítica de noticias en las aulas”, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA).



Introducción

Había algo de búsqueda en lo que prometía el texto, algo de promesa de revelación. Un misterio, algo escondido. Esta búsqueda [...], este perenne acertijo, esta provisoria construcción de sentido que significaba la lectura para mí se me aparecía muy contrapuesta a los “instructivos”, y a las consignas muy precisas con que algunos regulaban la lectura y que parecían anular de antemano esa confrontación con el enigma. (Montes, 2017: 24)

Leer es siempre construir significados, pero leer críticamente noticias en las aulas requiere mucho más. Involucra emprender juntamente con nuestros estudiantes una búsqueda audaz e inquieta de huellas o marcas en los lenguajes que se convertirán en indicios o claves para aproximarnos a la versión del mundo que construyen las noticias mediáticas. Como señala Graciela Montes en el epígrafe, en su libro *Buscar indicios, construir sentidos*, es una lectura atada a una promesa de que algo se revele en el andar por los textos, en ese confrontar con el enigma que los lenguajes ofrecen. Es indudable que la escuela constituye uno de los espacios centrales (y para muchos único) para propiciar situaciones de lectura crítica en las que docentes y estudiantes asuman una mirada menos naturalizada de los acontecimientos representados en los medios.

Los capítulos de este Cuaderno fueron pensados para que tengamos a disposición diversas herramientas que nos permitan desplegar en las aulas situaciones de lectura crítica de noticias. El orden de su lectura, como siempre, es una decisión del lector.

El Cuaderno consta de dos partes. La primera está dedicada a ofrecer una mirada de la lectura crítica de noticias. Así, el primer capítulo se detiene en caracterizar tres cuestiones: 1) la producción actual de las noticias en su entorno mediático (¿cómo se producen las noticias?, ¿las noticias solo informan?, ¿qué papel juegan las redes sociales?); 2) la manera en que se presenta la lectura de noticias habitualmente en los manuales escolares (¿qué

concepción de noticia se presenta?, ¿cómo se concibe su lectura crítica?, ¿qué propuestas de enseñanza se plantean?) y 3) las prácticas y concepciones de los niños y jóvenes en relación con los medios (¿qué medios usan para informarse?, ¿cómo leen las noticias?, ¿qué hipótesis construyen sobre la producción de noticias?).

El segundo capítulo aporta conceptos teóricos y herramientas metodológicas esenciales para asumir un cambio de posición frente al lenguaje en general y los textos periodísticos en particular: ¿el lenguaje es transparente?, ¿qué mirar en las noticias?, ¿por dónde empezar?, ¿qué pistas nos aproximan a la perspectiva que asumen los medios? Este capítulo se complementa con un glosario en el que incluimos algunos conceptos que aparecerán a lo largo del Cuaderno indicados en cursiva y con un asterisco.

El tercer capítulo aborda cómo posicionarse como lector crítico de noticias. Se propone un ejemplo de práctica de lectura crítica de dos noticias a contrastar a partir de las claves de análisis proporcionadas en el capítulo 2. Este camino puede pensarse como guía para la planificación del docente, ya que le permite contar con instrumentos más precisos para seleccionar los textos a comparar y pensar las posibles intervenciones a poner en juego en las clases.

La segunda parte presenta una secuencia didáctica puesta a prueba en el aula cuyo propósito fue proponer a los estudiantes ubicarse en el lugar de exploradores que intentan desentrañar los modos de funcionamiento de los medios y convertir las noticias en objetos de conocimiento que requieren desarmarse, interrogarse, interpretarse en ese marco mediático. Nuestro interés es compartir las situaciones, condiciones e intervenciones docentes dirigidas a posibilitar un cambio de posicionamiento lector de los alumnos frente a los textos. Traer las voces de los alumnos; comprender cómo interpretan las marcas, las señales que presentan las noticias; entender cómo se aproximan a esos objetos en un intercambio estrecho con la docente que interviene para que esa elaboración conjunta suceda. Ahí tendremos la oportunidad de observar que la escuela tiene la posibilidad de detener el tiempo de lectura y convertir en objeto de reflexión los mecanismos de producción y los lenguajes que utilizan los medios, muchos

de ellos invisibilizados y/o naturalizados. Este Cuaderno intenta, entonces, acercarnos a un posible camino de enseñanza de la lectura crítica de noticias en el aula.

Detenernos en las producciones finales de nuestros estudiantes, cuando se propusieron intervenir las noticias, nos permitirá comprender que enseñar a leer críticamente involucra formar a ciudadanos que alcancen a reconocer que el lenguaje no es neutral, que hay una valoración en cada voz que se trae o se oculta, en cada comilla que aparece, en cada verbo, adjetivo o sustantivo que se enuncia, en cada imagen o video que se incluye o excluye. Y ese saber, esa posición como lectores es lo que, esperamos, les permitirá interpretar el punto de vista de los mensajes que circulan en los medios así como tomar decisiones conscientes a la hora de hacer oír su propia voz. ■

■ Aclaramos que –además de los autores de este Cuaderno– han colaborado en el proyecto de enseñanza presentado: Ludmila Vergini, Román Bertacchini, Germán Freiberg y Ailén Merli.

Parte I

Una mirada de la lectura crítica

Capítulo 1

¿Por qué enseñar la lectura crítica de noticias mediáticas en la escuela?

Las noticias a las que accedemos cotidianamente circulan en el marco de un ecosistema mediático. Lejos de ser textos aislados, forman parte de un sistema que incluye tanto los medios de comunicación tradicionales como los propios de nuestra contemporaneidad, atravesados por el mundo digital. Sabemos que estos medios cumplen funciones fundamentales para la vida en sociedad, ya que intervienen en los modos en que “leemos” el mundo y construimos sentidos sobre nuestras realidades e identidades. De ahí que la educación en medios constituye un derecho de los estudiantes en tanto ciudadanos (Martín-Barbero, 2002).

El abordaje del discurso mediático plantea una serie de complejidades, que analizaremos en este capítulo, que dificultan la adopción de una postura crítica frente a la información que nos proveen. Por eso, se torna imprescindible que diseñemos situaciones, garanticemos las condiciones didácticas e ideemos intervenciones adecuadas para contribuir a que los y las estudiantes avancen en su interpretación de las noticias que circulan en los medios.

David Buckingham, académico inglés especializado en medios y comunicaciones, reflexiona sobre la importancia de la escuela en la construcción de la criticidad:



https://www.youtube.com/watch?v=_Knl6keHMgg

Para aproximarnos a los desafíos que hoy nos presenta la enseñanza de la lectura crítica de noticias, profundizaremos inicialmente en: 1) la complejidad del objeto de enseñanza, la lectura crítica de noticias, 2) el modo en que se suele presentar el trabajo didáctico con las noticias en los manuales escolares y 3) las prácticas de lectura de noticias de nuestros alumnos y sus concepciones sobre la producción actual de los medios.

1.1. La complejidad del objeto de enseñanza

La lectura crítica de noticias reviste una alta complejidad por diversas razones:

1.1.1. Las noticias no son “ventanas al mundo”

Lejos de presentarnos el mundo “tal cual es”, el discurso mediático –como todo discurso– es necesariamente una construcción, una determinada versión de los hechos. No presenta la realidad de manera transparente, sino que la *re-presenta* desde un determinado punto de vista y esto no significa necesariamente que las noticias “mientan”. Por el contrario, como veremos en el próximo capítulo, la representación es una propiedad inherente al lenguaje porque siempre trasunta una valoración.

1.1.2. Los procesos de construcción de las noticias son invisibilizados

El producto que nos llega a quienes leemos noticias se nos ofrece como algo dado, como si realmente se tratara de “ventanas al mundo”. Y esto se debe a que en gran medida el camino de su elaboración permanece invisibilizado y se presentan con una estética pulida y cuidada.

Sin embargo, en la construcción de las noticias intervienen una serie de procesos:

- *Selección*: dentro de la multiplicidad de sucesos que podrían informarse, cada medio elige qué hechos da a conocer a la opinión pública como actualidad informativa. Es por este proceso de selección que suele decirse que los medios tienen el poder de establecer la agenda (aquello sobre lo que la gente hablará). Se trata de una operación ineludible, dado que sería imposible publicar todo lo que sucede en el mundo a lo largo de un día.
- *Jerarquización*: también cada medio decide qué contenidos tendrán un lugar central y cuáles, uno periférico. Para otorgar los distintos niveles de importancia apelan a diversos recursos: el espacio en el que ubica las noticias, el tamaño del titular, la inclusión o no de fotos o videos, etc.
- *Tratamiento*: cada medio elige cómo abordar el acontecimiento. Decide con qué género (noticia, entrevista, nota de opinión), el lenguaje verbal que usará en el titular, en los paratextos y en el cuerpo, las voces que ingresará al discurso, si apelará a gráficos, audios o videos, cuáles serán y dónde los ubicará, etc.

Todos estos procesos hacen a la producción de la noticia y tienen como consecuencia una cierta construcción del suceso, una mirada sobre la realidad.

Por supuesto, la versión que transmiten las noticias no proviene de un punto de vista individual ni azaroso, sino que responde a la línea editorial, a los intereses particulares del medio (sociales, económicos, políticos, culturales) y al público al que busca dirigirse. Por lo tanto, una instancia necesaria de la interpretación de la noticia involucra contemplar qué medio la produjo.

El siguiente video del programa *En el medio*, del Canal Encuentro, se propone visibilizar las decisiones que, desde un determinado punto de vista, están siempre detrás de los productos que nos ofrecen los medios. Les sugerimos ver el inicio (hasta el minuto 5:14).



<https://www.youtube.com/watch?v=NscEzWJW9rM>

1.1.3. El propósito de las noticias no es solo informar

A pesar de que habitualmente se conciben las noticias como textos netamente informativos, en realidad, son el producto de un contrato mediático entre una instancia de producción y una instancia de recepción dirigido por dos propósitos en tensión permanente: el de *informar* (“hacer saber”) y el de *captar* (“hacer sentir”).

Por un lado, como instituciones especializadas en transmitir información, los medios deben dar a conocer a la ciudadanía lo que

acontece en el espacio público, y la información que brindan tiene que ser *creíble*, tiene que reconocerse como verdadera. Así, este objetivo los enfrenta al problema de garantizar la verdad de los hechos, para lo que ponen en juego recursos de *autenticación* (como la apelación a fuentes: documentos, pruebas, imágenes o testimonios), con el fin de producir el efecto de que “lo que se muestra” es la realidad.

Por otro lado, desde una lógica comercial, los medios también son empresas, generalmente con ánimos de lucro, que compiten en un mismo mercado, por lo que deben intentar *captar* al mayor número de ciudadanos-consumidores. Para esto –muchas veces en contraste con la exigencia de credibilidad dada por el objetivo anterior– utilizan estrategias de *seducción*: buscan movilizar las emociones de la audiencia, a través de recursos que espectacularizan o dramatizan la información.

En suma, como plantea Charaudeau (2003, p. 85):

“

La información mediática queda presa en sus contradicciones, las que pueden resumirse en la fórmula siguiente: ser lo más creíble posible y, al mismo tiempo, atraer al mayor número posible de receptores.

Y por eso conviven recursos *autenticantes* –que buscan garantizar la verdad de lo dicho– y estrategias *ficcionalizantes* –que intentan captar a la audiencia, construyendo la información como espectáculo (Varela, 2012).

1.1.4. El ecosistema mediático está en permanente transformación

Hablar de ecosistema mediático remite a una metáfora del ambiente natural en el que se desenvuelve la vida de la especie humana en interacción y competencia con otras. Se trata de un entorno cuasi natural donde nos vinculamos, informamos y entretenemos.

Actualmente, ese entorno se caracteriza por ser una trama compleja y difusa en la que coexisten múltiples plataformas de consumo y producción de contenidos y lenguajes, algunas de las cuales forman grupos mediáticos que responden a ciertos intereses económicos, políticos y sociales, que no siempre coinciden con su audiencia.

Esta diversidad de plataformas ha impactado en los modos de acceso a las noticias. Muchas veces, llegamos a ellas a través de las redes sociales y no por los propios portales. En este sentido, si bien la prensa diaria sigue teniendo un rol central en la marcación de la agenda, ha ido perdiendo su influencia sobre las audiencias, que están cada vez más mediadas por los medios digitales. Es así que la competencia con las redes pone en crisis el modelo tradicional de negocios del periodismo, que tiene que buscar nuevas estrategias de seducción para mantener su lugar en el mercado.

Una de las consecuencias de estas transformaciones es que la selección, jerarquización y tratamiento de los acontecimientos que se constituirán en noticias ya no dependen solamente de las operaciones de los grupos mediáticos, sino también de las que realizan las redes, por un lado, y los usuarios, por el otro, cuando comparten determinado contenido. Hay nuevos actores encargados de la producción (que seleccionan, jerarquizan y tratan la información).

1.2. La enseñanza de las noticias en los manuales escolares

Con frecuencia, los manuales o libros de texto vigentes presentan las noticias sin tomar en consideración la complejidad de sus condiciones de producción y circulación. La noticia aparece “plantada” en la página del manual, de forma aislada y descontextualizada y se privilegia la identificación de las partes. Tomemos como ejemplo un manual de 4º año de la escuela primaria.

La noticia

Las noticias vuelan y así van de un lugar a otro, porque son textos elaborados por periodistas, que informan sobre un hecho de interés para mucha gente y que ha sucedido muy recientemente.

Para aparecer en los diarios, un hecho debe resultar de interés para el público; por ejemplo, la inauguración de un centro de salud. Además, debe ser reciente y lo más importante, debe tratarse de un acontecimiento real.

Los pódicos de la noticia

Las noticias tienen dos partes: el cuerpo, donde se relata el hecho que se informa, y el paratexto, que está formado, a su vez, por el titular, el copete, las imágenes, infografías, recuadros y los epígrafes.

La volúmena es una frase breve que va antes del titular y anticipa el tema que tratará la noticia.

El titular es una frase breve y presenta lo que se informa.

El copete o bajada puede tener dos o más oraciones en las que se agregan datos importantes.

Las imágenes, infografías, epígrafes y recuadros acompañan el texto y lo ilustran.

4. Observen la siguiente noticia, busquen otras en los diarios y, en grupos, identifiquen sus partes.

Volúmena
 Titular
 Copete o bajada

Cámaras, cañones y acción

Cuerpo
 Propósito
 Retratante

Luego del titular y el copete, que a veces no está, se encuentra el cuerpo de la noticia. Allí se desarrolla la información básica, lo que se quiere informar.

- 2. Escriban una noticia interesante que haya sucedido en la escuela o en el barrio ¿Cómo? Siguiendo estas preguntas que los ayudarán:**
- ¿Qué sucedió?
 - ¿Dónde?
 - ¿Cuándo?
 - ¿Quiénes intervinieron?
 - ¿Cómo sucedió?
 - ¿Por qué?



actividades

11. Ahora que conocen la leyenda de "La flor del ceibo", elaboren una noticia con la historia de Anahí.

Handwriting practice grid with a central box for a drawing or image.

Como podemos observar, se parte de una suerte de definición de las noticias que presenta unos pocos rasgos: “textos elaborados por periodistas”, “informan sobre un hecho de interés para mucha gente y que ha sucedido recientemente”, “debe ser reciente” y “debe tratarse de un acontecimiento real”. Sin embargo, como lo venimos analizando, las noticias no presentan de manera transparente los acontecimientos de la realidad, sino que los re-presentan y esta re-presentación es el producto de una serie de procesos llevados a cabo por los medios desde una perspectiva particular, en función de lo que deciden dar relevancia y compartir con sus seguidores. Además, las noticias no solo tienen el propósito de informar, sino que también se dirigen a captar la atención de las audiencias debido a sus móviles comerciales.

Es a su vez llamativo que se menciona al diario como único portador, sin considerar que actualmente los periódicos impresos han ido perdiendo preeminencia frente a las versiones digitales. Este hecho no implica “solo un cambio en el soporte, sino del producto en su totalidad, que se ve complejizado por la coexistencia de múltiples plataformas de consumo y producción de contenidos y lenguajes” (Albarello, 2020: 8). De modo que la aproximación al conocimiento de las noticias supone mucho más que la mera definición e identificación de ciertos rasgos que cierran y acotan la complejidad del fenómeno.

Esta caracterización de las noticias en el manual se completa con la enumeración de las partes constitutivas e inmediatamente se propone la búsqueda de otras noticias para identificar esas partes. Es decir, se hace una propuesta de aplicación en la que los estudiantes tendrán que detectarlas puntualmente, sin necesariamente leer esas partes. De modo que no hay propuestas de lectura de noticias, ni siquiera una reflexión sobre cómo cada una de esas partes contribuye en la construcción de sentido.

Las dos actividades de escritura que se sugieren a continuación no parten, entonces, de lecturas previas y de una reflexión sobre los contextos de producción y circulación de las noticias. La primera propone escribir una noticia sobre un hecho sucedido en la escuela o en el barrio teniendo en cuenta ciertos interrogantes

que deberían guiar al estudiante. Este tipo de actividad remite a una especie de “receta de escritura”, muy extendida en la enseñanza de este género textual, que recomienda que toda noticia debe responder a las 5 “W” (¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? y ¿Por qué?). En la segunda actividad se plantea una suerte de transposición de géneros: convertir una leyenda en una noticia, lo que altera el rasgo principal de una leyenda, su carácter oral.



Las situaciones de enseñanza centradas en la estructura de los géneros ¿posibilitan, entonces, que los estudiantes lean de manera crítica los discursos de los medios de comunicación?

Si bien el conocimiento de la estructura de las noticias colabora en su comprensión y producción, no es suficiente. Formar a un lector crítico requiere ir más allá de identificar las partes de manera aislada y de responder preguntas sobre el contenido. Como veremos a lo largo de este Cuaderno, la formación de un lector crítico supone un camino didáctico que ubique a los estudiantes en una posición de exploradores minuciosos que se interroguen por el sentido de las múltiples huellas que dejan los productores mediáticos en los textos. El propósito es que, a partir de un trabajo conjunto en el aula, logren avanzar hacia una interpretación de las noticias como una versión de los acontecimientos, como una mirada de los hechos desde un punto de vista particular.

1.3. Las prácticas de lectura y las concepciones de los alumnos

Los estudiantes viven en el mundo mediatizado que venimos describiendo: son “sujetos sociales atravesados por diversas experiencias con los medios, con modos particulares de leer y producir con ellos” (Nakache *et al.*, 2019: 90). Abordar la lectura crítica en las aulas requiere que nos interroguemos por las

prácticas sociales de lectura de noticias que llevan a cabo en su vida cotidiana y también por las ideas que sostienen acerca de su proceso de construcción en los medios.

1.3.1. Las prácticas sociales de lectura de noticias

Interrogarse por las prácticas de lectura es una cuestión fundamental, ya que lo que hacen nuestros estudiantes en y con los medios se vincula con los modos en que construyen interpretaciones sobre las noticias.

¿Qué medios usan para informarse?

El Instituto Reuters (2024) ha realizado encuestas de opinión en 47 países, incluido la Argentina, con el fin de comprender cómo se consumen las noticias. Casi un tercio de la muestra global (31%) recurre a YouTube para informarse cada semana y alrededor de una quinta parte lo hace en WhatsApp (21%), mientras que por primera vez TikTok (13%) ha superado a Twitter (la red ahora denominada X tiene 10%). Vinculado a estos cambios, el video se convierte en una fuente más importante para las noticias online, especialmente en los grupos jóvenes. El epicentro del consumo de noticias en video se da en las plataformas (72%) y no en los sitios web de los medios (22%).

Estos datos se relacionan con lo que sabemos a nivel local gracias a la última Encuesta Nacional de Consumos Culturales (SINCA, 2023), que se aplicó a la población de 13 y más años residente en hogares particulares en aglomerados urbanos de más de 30.000 habitantes.

CONSUMOS Y PRÁCTICAS CULTURALES - ADOLESCENTES Y JÓVENES

Adolescentes y jóvenes son quienes más prácticas y consumos culturales realizan.

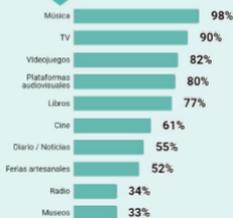


Todxs tienen cuenta en alguna red social.

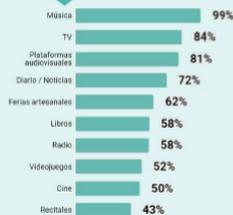


Usan dispositivos móviles y consumen formatos digitales en mayor proporción que el total poblacional.

Adolescentes 13 a 17 años



Jóvenes adultos 18 a 29 años



Fuente: SinCA(2022), "Encuesta Nacional de Consumos Culturales", Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación.

Los datos refieren a que todos los adolescentes y jóvenes tienen una cuenta en alguna red social y el 90% de los chicos de 13 a 17 años tiene un perfil en las redes sociales. Ellos utilizan dispositivos móviles y consumen formatos digitales en mayor proporción que el total poblacional. Para nuestros análisis, es relevante a su vez que un poco más de la mitad de los adolescentes encuestados entre 13 y 17 años (55%) se interesa en la lectura de diarios y noticias.

En las entrevistas que realizamos a estudiantes de entre 12 y 16 años, pudimos detectar que no suelen mencionar *los diarios* como una fuente de información a la que recurren, aunque reconocen que es una práctica legítima que sería interesante abordar.

Camila (13 años, 7° grado): Yo no soy de buscar en el diario. Tipo, a mí me interesan las noticias, pero no soy de buscarlas en el diario.

Gabriela (15 años, 3° año): Como que hace mucho tiempo trato de leer el diario, no me sale, no lo tengo como hábito, pero es algo como que a veces intento recurrir también.

En línea con el desplazamiento de los medios en papel en las vidas de los jóvenes (Mitchelstein, Matassi y Bockowski, 2016), muchos señalan que ya no es frecuente comprar periódicos impresos, pero sí acceden a los *noticieros televisivos* donde observan que se presentan las tapas de los diarios del día.

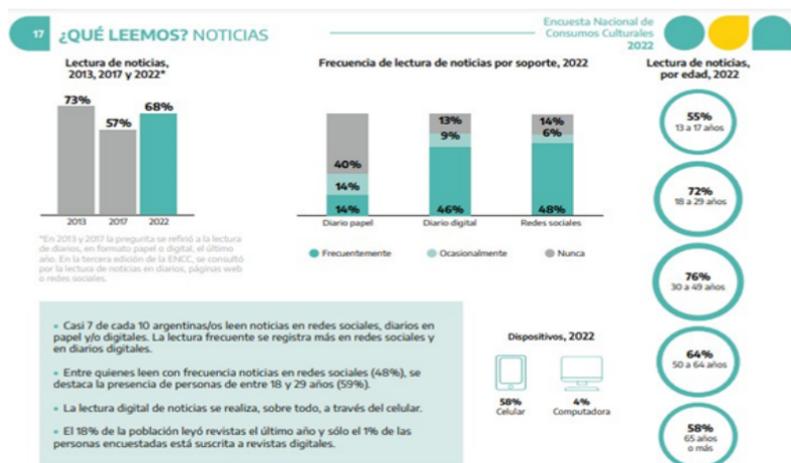
Julia (14 años, 3° año): En casa no se compra el diario impreso. Lo que sí, escucho a las mañanas que mi papá pone el noticiero y ahí leen el diario, la tapa del diario. Yo lo escucho porque papá lo pone de fondo.

Camila (13 años, 7° grado): Vemos el noticiero a la mañana o si no tal vez alguna vez a la noche, porque mamá y papá no lo pudieron ver a la mañana y lo ven a la noche. En esas situaciones lo tengo que mirar, porque no me voy a ir a la pieza con la comida, y en ese momento estamos comiendo. Pero si lo ponen en otro momento del día, lo escucho.

Como Julia y Camila, muchos jóvenes mencionan los noticieros como uno de los medios por los que se informan. En este caso, suele tratarse de un consumo derivado de prácticas familiares. La televisión aparece así como “un sonido de fondo que acompaña la realización de tareas cotidianas y a cuyo contenido se le presta atención si pasa algo interesante” (Albarello, 2020).

En cuanto al uso de las redes sociales, los datos ofrecidos por la encuesta de consumos culturales ya mencionada (SInCA, 2023)

son muy interesantes. En la infografía que sigue, podemos observar que el acceso a las noticias a través de las redes no es exclusivo de los jóvenes, ya que el 48% de la población encuestada se aproxima frecuentemente de esta manera. Sin embargo, son los jóvenes quienes tienen mayor protagonismo en consultarlas a la hora de acercarse a las noticias.



¿Cómo leen las noticias?

El acceso a las noticias a través de las redes inaugura nuevas maneras de leer:

La lectura incidental: "las noticias vienen a mí"

En los hábitos que dominaron el siglo pasado, durante la era de los medios de comunicación clásicos, las personas se mantenían al día buscando activamente medios que les informaran sobre los últimos eventos: se trataba de una práctica intencionada y dirigida, que requería buscar deliberadamente noticias. En el fragmento que sigue –perteneciente a una clase de segundo año de una escuela pública de la Provincia de Buenos Aires–, las palabras del alumno iluminan una de las principales consecuencias

del uso de las redes sociales a la hora de informarse: la incidentalización del consumo de noticias.

Docente: ¿Cómo buscan noticias?

Alumno: Las noticias vienen a mí.

Docente: A ver, ¿cómo vienen a vos las noticias?

Alumno: Soy un imán de noticias.

Gran parte de los jóvenes y adolescentes no buscan noticias, sino que se encuentran con ellas de forma *no intencional*, como parte de su chequeo constante del *feed* de contenidos de sus redes sociales.

El acceso 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.

La lectura moldeada por algoritmos

Ahora bien, ¿cómo se decide lo que aparece en nuestros *feeds*? Algunos estudios han mostrado que uno de los predictores claves suele ser las relaciones de amistad: lo que comparten nuestros amigos, amigas y contactos. Y, por lo general, los usuarios seguimos a “otros similares”. En este sentido, los algoritmos nos muestran contenidos alineados con la propia ideología y con nuestro comportamiento previo. Dicho de otra manera, las redes suelen ofrecernos información acorde con nuestra mirada del mundo y nuestros intereses (Gil de Zúñiga y Cheng, 2021).

“

Al informarse básicamente por las redes, los adolescentes perciben y construyen una visión recortada de la realidad, basada en las inquietudes de sus contactos o en lo que el algoritmo de la red social, a partir de búsquedas previas, intuye que puede interesarle. (Morduchowicz, 2018)

La lectura de consumo rápido: breve, interrumpida y parcial

Como venimos observando, el surgimiento del acceso a las noticias a partir de las redes ha marcado un quiebre con la lógica de las prácticas de consumo mediático propias del siglo XX en la que informarse era una actividad autónoma a la que se le dedicaba un tiempo considerable, en momentos y lugares relativamente fijos, como el hogar o el café. Frente a esto, hoy en día el consumo informativo se produce habitualmente en los jóvenes de modo espontáneo y azaroso –sin rutina predeterminada–, en cualquier momento y espacio donde haya segundos libres. Si bien la cantidad de oportunidades de acceso se multiplica, el tiempo que se le destina en cada una es limitado: se suele leer de forma breve, interrumpida y parcial.

Gabriela (15 años, 3° año): Tengo que admitir que igual en Instagram tampoco es que le presto demasiada atención como para tipo ir al diario, ir a la fuente, y leer detenidamente y hacer toda la línea. Es más como que me quedo con el copete, con una cuestión más de lo primero que leo, aunque no debería, pero...

Lo que prima a la hora de informarse es el “pantallazo”, práctica favorecida por los modos en que las redes sociales disponen el contenido: las vistas previas, que presentan fragmentos de las noticias y la opción de seguir leyendo a través de un enlace, las “noticias snack” o de consumo rápido, entre otros. Con frecuencia, la lectura del titular se considera suficiente. Y cuando deciden ac-

ceder al portal a través del enlace ofrecido, se dedica poco tiempo a la lectura de la noticia completa, o la lectura se ve interrumpida por demandas de la vida cotidiana, como tener que bajar del colectivo. En consecuencia, los usuarios y usuarias reciben principalmente una idea general, un resumen construido por alguien sobre la noticia, y no una información detallada y completa. Este acceso a la información difícilmente pueda dar lugar a un proceso de interiorización acerca de lo sucedido.

Gabriela (15 años, 3° año): Instagram es un medio que no te habilita ir tan a fondo como estaría bueno con algunos temas. Y con otros temas, entiendo que puede ser como una difusión más superficial, que no todo tiene que ser como tan tratado en detalle, con la misma densidad que en otros lados.

La lectura inmersa en un mosaico gigantesco de noticias descontextualizadas

El diario, el programa de radio y la televisión como una unidad que presenta una visión ordenada y representativa de la actualidad desaparecen en las redes. Lo que queda son retazos de historias y opiniones, inmersas en un mosaico gigantesco de información de todo tipo y toda procedencia. Quienes usamos redes sociales, sabemos que en ellas podemos acceder simultáneamente a noticias de temas muy diversos y de diferentes fuentes, provenientes no solo –y no principalmente– de los medios de comunicación profesionales, sino también de lo que crean y comparten nuestros contactos. De esta manera, las noticias asumen un aspecto social en el que se mezcla lo que acontece lejos con lo inmediato, lo que les sucede a personas desconocidas y a las cercanas.

Estas prácticas de lectura conllevan la descontextualización y desjerarquización de las noticias, que aparecen entremezcladas con contenidos de todo tipo. Asimismo, tiende a desdibujarse la importancia de la fuente original de la información. El criterio de confiabilidad se basa en el contacto que difundió la noticia y

no en el autor o autora que la generó. Si la recibimos de alguien conocido en quien confiamos, la información nos resulta creíble.

Algunas conclusiones sobre las prácticas mediáticas de los jóvenes

Si bien los jóvenes no leen con frecuencia diarios en papel o digitales, acceden a las noticias a través de otros medios y soportes. Esta lectura, realizada predominantemente en las redes, resulta una práctica incidental, moldeada por algoritmos, breve, descontextualizada y, muchas veces, sesgada. El estar en las redes sociales –cuyo propósito principal no tiene que ver con la búsqueda de información sobre la actualidad– construye una sensación de estar informados e informadas sin tener que, para ello, realizar una búsqueda activa ni confrontar versiones. Los períodos escuetos y entrecortados de lectura e interacción implican el acceso a información parcial y poca profundización sobre ella. Estas especificidades pueden configurarse como obstáculos en el camino a una lectura crítica.

Como veremos, para leer críticamente es necesario, por un lado, considerar los intereses, propósitos y puntos de vista de la instancia de producción –cuestión que se dificulta por la descontextualización de la información en las redes, así como por el peso que tienen en ellas no tanto quien escribe, sino quien comparte–. Por otro lado, es imprescindible visibilizar que cada texto es una versión entre otras posibles, para lo que es necesario una lectura con mayor profundidad –en la que se interroga la materialidad del lenguaje–, la búsqueda activa de otras construcciones sobre los sucesos y la confrontación entre ellas. Y no hay duda de que la escuela es el lugar para aprender a ejercer esta lectura crítica, como veremos en la segunda parte.

1.3.2. Concepciones acerca de la producción de noticias

A partir de la participación en los medios, los estudiantes elaboran ideas sobre las noticias y su proceso de producción. Estas

conceptualizaciones juegan un papel fundamental en el abordaje de nuestro objeto de enseñanza, porque funcionan como marcos organizadores en el acercamiento a la comprensión de las noticias. Por lo tanto, es imprescindible tenerlas en cuenta a la hora de diseñar situaciones y condiciones didácticas, así como pensar posibles intervenciones.

Para abordar las ideas de los alumnos, hemos apelado a fragmentos de entrevistas y registros de clase realizados en diversas investigaciones. ■ Se solicitó a los chicos que realizaran dibujos o esquemas con la consigna: *¿Cómo pensás que se producen las noticias?*

Veremos que, en su interacción con los medios, realizan múltiples inferencias: construyen hipótesis que organizan los modos en que se acercan a la comprensión del proceso mediático. Las conceptualizaciones requieren un largo camino de construcción que no es lineal: implica aproximaciones sucesivas al objeto, “marchas y contramarchas en las cuales se iluminan ciertos aspectos y se mantienen opacos otros” (Perelman *et al.*, 2015: 21).

La progresión de una mirada más ingenua hacia una de mayor criticidad

La lectura crítica de las noticias, como hemos señalado, requiere comprender que se trata de textos que no son transparentes ni neutrales. Siempre nos presentan una versión de los hechos. Versión que realizan las instancias mediáticas (tradicionales o las del mundo digital) desde una mirada particular que responde a ciertos intereses. Ese proceso de producción (que involucra la selección, jerarquización y tratamiento) es en gran parte invisibilizado por los medios.

Desde el punto de vista del lector, las noticias que circulan en los medios son un objeto de conocimiento social diferente de otros objetos de conocimiento como, por ejemplo, el objeto matemático. La característica del objeto social es que tiene al sujeto como “blanco” de su acción. En nuestro caso, recordemos que los medios tienen un doble propósito: informar (“hacer saber”) y captar audiencias (“hacer sentir”). Por lo tanto, es importante considerar que, cuando los estudiantes construyen conocimientos

- Para conocer más sobre la indagación de las ideas de los niños acerca de la producción de las noticias, se puede consultar: Perelman *et al.* (2013). [Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias](#); Perelman *et al.* (2015). [Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios](#); Nakache *et al.* (2019). [Formar lectores críticos a partir de las prácticas y concepciones de los alumnos sobre las noticias mediáticas](#).

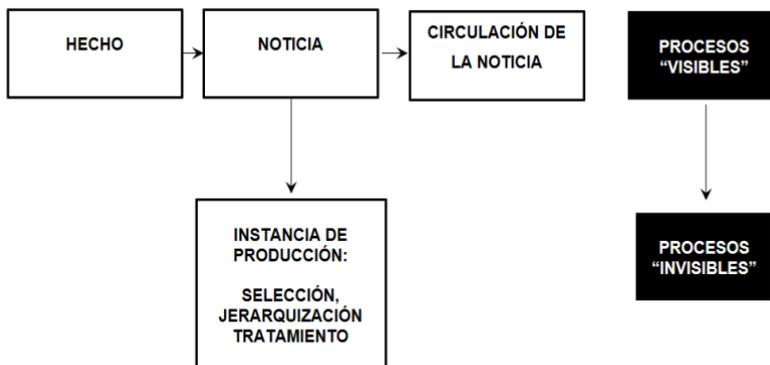
sobre la producción de las noticias mediáticas, están tratando de comprender un objeto cuyo accionar los tiene como destinatarios, lo que dificulta el distanciamiento necesario para abstraer sus propiedades.

Nos hemos propuesto indagar si los niños y jóvenes conciben las noticias como una réplica o espejo de los acontecimientos o si vislumbran que hay una instancia que las produce, y si es así, qué procesos les resultan observables; si se representan a los autores mediáticos como sujetos aislados o si los ubican como formando parte de un entramado institucional, histórico-social, político y económico que incide en su producción.

El análisis de los resultados nos permitió relevar una progresión de sus ideas que avanza desde una mirada más ingenua del proceso de producción de las noticias hacia una de mayor criticidad.

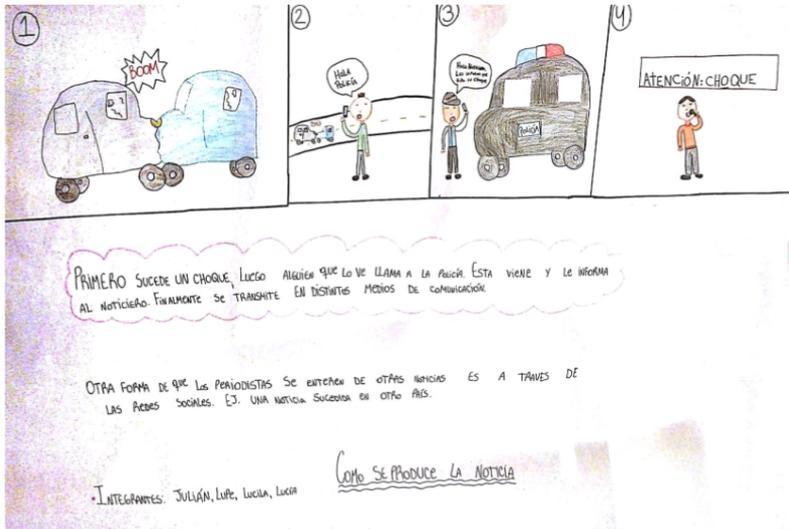
Como veremos, la mirada ingenua se centra únicamente en las instancias más visibles desde una perspectiva personalista, mientras que las más avanzadas comienzan a reparar en los procesos más invisibilizados, aproximándose a la idea de que hay una instancia mediática de producción informativa guiada por ciertos intereses.

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE NOTICIAS



Presentaremos a continuación tres gráficos realizados en grupo por alumnos de la misma clase que estaban cursando 7º grado en una escuela de CABA, que ponen en evidencia las construcciones de sentido que realizan en su aproximación a la diversidad de dimensiones de la construcción mediática.

La perspectiva ingenua centrada en los procesos visibles



Primero sucede un choque, luego alguien que lo ve llama a la policía. Esta viene y le informa al noticiero. Finalmente se transmite en distintos medios de comunicación.

Otra forma de que los periodistas se enteren de otras noticias es a través de las redes sociales. Ej. una noticia sucedida en otro país.

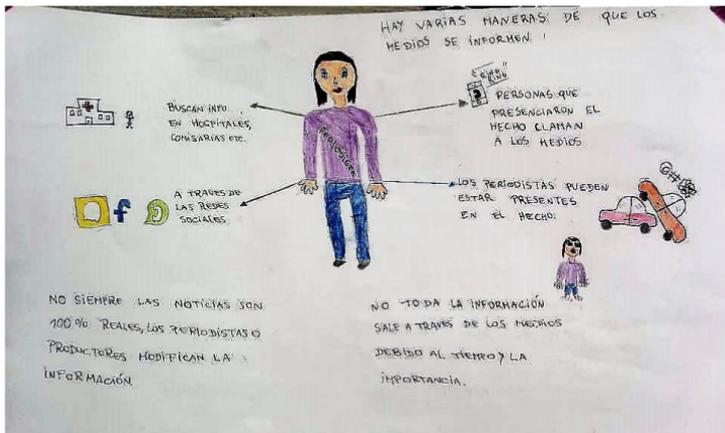
Este grupo realiza un gráfico en el que señalan 4 momentos en el proceso de producción de las noticias: 1) hay un hecho (el choque), 2) alguien llama a la policía ("Hola policía"), 3) la policía informa al noticiero ("Hola noticiero. Les informo que hubo un choque") y 4) la noticia se difunde ("ATENCIÓN: CHOQUE"). En el texto, explican que "finalmente se transmite en distintos medios de comunicación". También se menciona que los periodistas se enteran de otras noticias por las redes.

Los alumnos representan así los polos visibles del proceso de producción de noticias: el hecho, la noticia y su circulación en diversos medios.

Es importante observar la presencia de la figura de un periodista que transmite la información, que es concebido como un sujeto individual. Esta perspectiva personalista, también encontrada en la conceptualización de otros actores sociales (el presidente, el director de una escuela), pone en evidencia que los alumnos todavía no están pensando en una producción mediática instituida que posee ciertos intereses y una línea editorial.

Por otro lado, observamos que no aparece la idea de un proceso de transformación en la elaboración del discurso que difunde el suceso, ni tampoco se advierte que se piense en distintos tratamientos de la noticia según el medio. Parecería que en esta perspectiva ingenua la noticia es conceptualizada como un fiel reflejo de la realidad.

La perspectiva más avanzada se aproxima a los procesos invisibilizados



En este segundo esquema, podemos encontrar algunos puntos en común con el gráfico anterior. Así, en la parte superior, encontramos dos maneras en que los medios se informan, que son coincidentes con lo expresado por el otro grupo: “personas que presenciaron el hecho llaman a los medios”, “a través de las redes sociales”. A estas maneras se suman otras posibilidades: “los

periodistas pueden estar presentes en el hecho” o pueden emprender por sí mismos la búsqueda del acontecimiento noticiable (“buscan info en hospitales, comisarías, etc.”).

Pero, la diferencia significativa con la perspectiva ingenua aparece en la parte inferior del gráfico donde se introducen dos novedades: 1) la selección y jerarquización de la información: “No toda la información sale a través de los medios debido al tiempo y la importancia” y 2) el tratamiento de la información: “No siempre las noticias son 100% reales, los periodistas o productores modifican la información”.

Se observa, entonces, dos importantes progresos en la conceptualización de la producción de las noticias: 1) se mencionan “periodistas o productores”, la instancia de producción tiene cierto grado de complejidad, ya no se trata solamente de un periodista aislado y solitario; 2) se conciben ciertos procesos que intervienen en la elaboración de una noticia que los medios en gran parte invisibilizan.

Lo interesante es cómo este grupo piensa el tratamiento de la información. Para estos niños, la noticia debe corresponderse estrictamente con la realidad y las modificaciones realizadas por los productores la alejan de ese propósito (“no siempre las noticias son 100% reales”). Por lo tanto, todavía siguen pensando que las noticias tienen que ser un fiel reflejo del mundo real.

El siguiente esquema, realizado por otro grupo de la misma clase, presenta avances importantes.



Los alumnos de este grupo compartieron en el aula la descripción del gráfico realizado:

Alumna 1: En (1), pensamos en hacer como una línea de tiempo desde que ya sucede el hecho y cómo va avanzando (va señalando): - ocurre el accidente, - después justo un periodista estaba en el bar y se entera, - entonces se informa, le pregunta a un policía todo lo que ocurrió, lo anota, se entera de todos los hechos, - después él justo es un periodista y entonces va con su jefe y pide autorización, - el jefe se fija que esté en condiciones, decide si se publica o no, quizá hay una noticia que resulta más importante o más atrapante y esa sale en primera plana, y otra saldría en segunda plana o quizás es un dato irrelevante y no sale - y finalmente se publica en un diario y después sale en la televisión. ¿Viste que a veces en los noticieros te muestran lo que publican en cada diario?

Alumna 2: En (2), también hicimos como una parte donde hay medios de comunicación, un chico con celular, uno en la tele, otra leyendo el diario y otros charlando.

Alumna 3: Y en (3) también hicimos una persona que estaba pensando dos puntos de vista, uno va a ser bueno y otro va a ser malo.

En este esquema, podemos detectar conceptualizaciones no halladas en los grupos anteriores. En (1), aunque, como sucede en el primer grupo, la noticia parte de un hecho real que acontece y continúa con la presencia del periodista cerca del lugar (en el bar) quien se informa y registra lo sucedido, lo novedoso es que aparece un espacio mediático ("*Clarín*") en el que hay una instancia jerárquica ("el jefe") que toma decisiones ante el pedido de autorización del periodista: selecciona y jerarquiza la información antes de que se publique. Esta figura da cuenta de un primer atisbo de la existencia de un rol jerárquico que desde su lugar de poder tiene la potestad de diferenciar lo que merece ser publicado y lo que no. Sin embargo, este rol también está personalizado:

es un sujeto individual y los criterios de decisión no aparecen ligados a intereses que excederían la mera decisión personal. En (2), es interesante la presencia de los usuarios utilizando diversos medios (televisión, diario, celular, intercambio oral), ya que se focaliza la circulación desde la recepción.

Pero, el avance más relevante es el conflicto que se evidencia en las figuras que aparecen en (3). Por un lado, hay un periodista que afirma: “informarse es saber” y por otro, hay un periodista que se debate entre mentir “para que me paguen” y decir “la verdad para ayudar a los lectores”. El primer periodista da cuenta de su deber de informar para cuidar a su público. Pero, el segundo periodista evidencia el conocimiento de que hay intereses en juego que van más allá de la tarea de informar. Es en este marco que aparece la idea polarizada de la oposición verdad-mentira muy frecuente en las concepciones de los alumnos cuando comienzan a visibilizar la distancia entre la realidad de los hechos y el discurso de las noticias. Esto es, consideran cualquier condicionamiento e intencionalidad respecto de las noticias como una “manipulación” y no como una necesaria perspectiva sobre los hechos. Tal representación social, que se mantiene vigente en el sentido común adulto, conduce a pensar que los medios “mienten” cada vez que se detecta algún punto de vista sobre la realidad. Por lo tanto, pese a que esta concepción marcaría un progreso con respecto a la anterior (las noticias como “ventanas al mundo”), el intento de atribuir valores de verdad o falsedad a las coberturas de los medios termina también por negar su carácter de construcción.

Algunas conclusiones sobre las concepciones acerca de la producción de noticias

Hemos visto que los estudiantes tienen ideas sobre los medios, muchas de las cuales están moldeadas por las prácticas sociales en las que participan. Estas ideas no se conforman de una vez y para siempre, sino que suponen un largo camino de construcciones y reconstrucciones en sucesivas aproximaciones al objeto. En este sentido, no se trata de contenidos que puedan transmitirse verbalmente. Por el contrario, son conceptos que los niños van elaborando, en una progresión que parte de los aspectos más visibles –la distinción entre hecho y noticia y su circulación entre

los diversos dispositivos– hacia aquellos más invisibilizados por las industrias mediáticas –los complejos procesos de producción que se despliegan entre los hechos y su comunicación masiva.

Como es posible observar en los tres gráficos presentados, en las aulas conviven alumnos que han construido hipótesis diversas sobre los procesos de producción de noticias que ponen en evidencia niveles de conceptualización a veces distantes.

En el capítulo 5, en las clases de la secuencia puesta a prueba, podremos asistir al intercambio de esta diversidad de ideas generado por las intervenciones docentes en las situaciones de lectura de noticias. Es ahí donde podremos detenernos en el papel que tiene la escuela en los procesos de construcción conjunta de posiciones progresivamente más críticas.

El lenguaje: el gran ausente

Un dato no menor es la rotunda carencia de reflexiones por parte de los niños en torno al uso del lenguaje en las noticias. Aun para aquellos que explicitan los procesos de producción, no les resulta observable el papel del lenguaje para la construcción de sentido del mensaje mediático. De modo que este tipo de reflexiones no suele surgir de manera espontánea por parte de los estudiantes a la hora de pedirles un esquema.

Sin embargo, gran parte de la construcción de una lectura crítica de noticias implica detenerse para visibilizar no solo los procesos productivos –la selección, jerarquización y tratamiento de la información en las diversas plataformas–, sino también los recursos discursivos puestos en juego para construir una idea de credibilidad, para atraer nuestra atención en el marco de un ecosistema de medios imbricados y para dejar marcas de su perspectiva acerca de los acontecimientos.

Necesitamos entonces abordar en profundidad la dimensión del lenguaje como camino necesario para propiciar la lectura crítica de noticias en las aulas. Para ello, apelaremos a los aportes del análisis del discurso en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

Contribuciones del análisis del discurso a la lectura crítica de noticias en el aula

La lectura crítica supone tomar distancia respecto de aquello que leemos. Este distanciamiento nos obliga a salirnos del rol de lectores que asumimos habitualmente en nuestra vida cotidiana y, en su lugar, adoptar la posición de observadores-investigadores (Verón y Sigal, 1985). El lenguaje se convierte, así, en objeto de análisis, por lo que se pone en primer plano su carácter no transparente, opaco y se transforma en un espacio privilegiado para la exploración y el descubrimiento de sentidos novedosos, alternativos, menos evidentes, así como también de los mecanismos discursivos a partir de los cuales se construyen estos sentidos.

Los textos exigen entonces ser interrogados, desmenuzados y desnaturalizados cuando nos proponemos leer las noticias de manera crítica. Para construir esa mirada detectivesca con nuestros alumnos, el análisis del discurso ofrece conceptos teóricos y herramientas metodológicas que nos aproximan a los recursos lingüísticos usados por los medios para construir su versión del mundo.

A lo largo de este capítulo nos proponemos caracterizar en qué consiste esta posición crítica ante los usos lingüísticos e intentaremos delimitar qué puede aportar el análisis del discurso a la hora de abordar noticias en las prácticas educativas. Comenzaremos presentando los principios básicos del campo del análisis del discurso, en particular, su concepción sobre el lenguaje. En un segundo momento, focalizaremos en el discurso periodístico. Finalmente, concluiremos introduciendo diferentes líneas de análisis textual, con el objetivo de presentar algunas de las herramientas metodológicas que provee este campo disciplinar para la práctica de la lectura crítica de noticias periodísticas en las aulas.

2.1. El lenguaje como práctica social

El postulado básico que articula las diferentes corrientes que integran el campo del análisis del discurso radica en pensar el lenguaje como una práctica social, situada en un contexto socio-histórico particular y llevada a cabo por personas reales, que cumplen roles sociales, tienen una biografía, sentimientos, intereses y convicciones.

A diferencia de aquellas corrientes que conciben el lenguaje como un código o sistema abstracto, el análisis del discurso exige tener en cuenta el contexto en el que circulan los enunciados, tanto en su dimensión más inmediata (dónde se realiza, cuándo, quiénes participan del evento comunicativo, en calidad de qué roles, etc.) como desde un enfoque más general (circunstancias históricas, políticas, sociales, culturales).

Adoptar esta perspectiva teórica nos obliga a poner en cuestionamiento dos características estrechamente vinculadas entre sí que se le han atribuido al lenguaje y que circulan como verdades evidentes entre la mayoría de las personas: 1) la idea de que cada lengua particular (el español, el inglés, el guaraní, etc.) es homogénea y transparente; y 2) que los usos lingüísticos son democráticos. Ambas nociones están fuertemente arraigadas en el sentido

común, por lo que su cuestionamiento nos lleva a desnaturalizar ideas que se presentan como obvias, pero que, como trataremos de mostrar a continuación, no son ingenuas ni azarosas, sino que tienen consecuencias simbólicas y materiales para los hablantes.

¿Las lenguas son homogéneas y transparentes?

Al pensar que las lenguas son homogéneas y transparentes se las concibe como códigos cerrados, inmutables, como instrumentos o tecnologías neutras cuya función principal es la de servir a la comunicación entre las personas. Desde esta perspectiva, el lenguaje pareciera ser una herramienta que usamos para hablar sobre la realidad y transmitirnos informaciones con otros sujetos. Esta creencia se conoce como la “ilusión de referencialidad” (Pêcheux, 1975), que consiste en naturalizar la relación entre la palabra y el mundo, como si fuera un vínculo transparente. Sin embargo, esta idea no es más que una mera ilusión.

En la medida en que nombramos el mundo, lo clasificamos y, en consecuencia, lo transformamos al atribuirle valores que antes no tenía. Estos valores, lejos de ser naturales, son sociales, culturales, históricos y, fundamentalmente, políticos: son el resultado de una lucha abierta y, como tal, están en constante tensión y movimiento, si bien estas disputas suelen pasar desapercibidas la mayoría de las veces. Esta característica hace del lenguaje un fenómeno *ideológico**, en tanto constituye una concepción de mundo, una cosmovisión.

Podemos tomar como ejemplo ciertas palabras o frases y cómo han variado los valores que se les atribuyen según el contexto histórico: pensemos en *crimen pasional* o *femicidio* antes y después de la marcha de Ni Una Menos, en 2015; *aborto*, *matrimonio* o *identidad de género* antes y después de la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020), la ley de Matrimonio Igualitario (2010) o la ley de Identidad de Género (2012).

¿Las lenguas son democráticas?

Estrechamente ligada con la noción anterior, encontramos en el sentido común la idea de que todos los hablantes de una misma lengua tendrían a su disposición las mismas posibilidades lingüísticas, sin importar su clase social, edad, etnia, género o nivel de instrucción, dado que, si las lenguas son homogéneas, si no varían, si constituyen un código cerrado que sirve a la comunicación entre las personas, entonces todos sus hablantes manejarían los mismos recursos lingüísticos. Es decir, si el lenguaje es un instrumento de comunicación, en la medida en que distintas personas manejan la misma lengua, podrán interactuar sin problemas. De ahí el refrán “Hablando se entiende la gente”.

Esta idea simplifica en exceso la complejidad de los fenómenos lingüísticos: no solo esconde la diversidad inherente a los usos del lenguaje –tanto a nivel interindividual como intraindividual (Halliday, 1978; Labov, 1972)–, sino que también invisibiliza las desigualdades que genera esta diversidad (Zavala, 2019). Basta revisar un diccionario o un libro de texto para darnos cuenta de que hay usos que no están contemplados en estos géneros discursivos, por lo que, si todos los usos lingüísticos son iguales, habría algunos usos más iguales que otros. Las distintas variedades lingüísticas reciben diferente valor en el mercado (social, cultural, económico), razón por la cual se establecen variedades más prestigiosas que otras, jerarquización que no responde a criterios lingüísticos sino políticos (Bourdieu, 1982).

Si comparamos el uso de la “s” entre hispanohablantes de diferentes provincias de Argentina vamos a corroborar que no todas las personas que hablan una misma lengua utilizan las mismas formas lingüísticas (hecho que se verifica tanto a nivel fonológico, morfológico y sintáctico como léxico). Del mismo modo, tampoco todas las personas participan de los mismos eventos comunicativos o desempeñan los mismos roles sociales: solo unos pocos pueden celebrar una misa, dictar una sentencia judicial o casar a dos personas en sagrado matrimonio. Esta división también se manifiesta en el orden de los significados: jefe y empleado pueden compartir una misma situación, pero solo uno de ellos puede dar órdenes. De hecho, resulta elocuente analizar cómo

interpretamos el significado del verbo *pedir* según si lo pronuncia uno u otro:

La jefa les pidió a sus empleados que terminaran el trabajo antes del mediodía = [ordenó]

La empleada le pidió a su jefe salir más temprano = [solicitó permiso]

Esta desigualdad no se debe a una incapacidad lingüística de los sujetos individuales, sino a una relación de poder que atraviesa a estos participantes por los roles sociales que desempeñan en tanto miembros de la sociedad, hecho que tiene su correlato en sus usos lingüísticos.

Desde esta perspectiva, el lenguaje se concibe como un repertorio de recursos distribuido en la sociedad, que utilizamos las personas no solo para transmitir informaciones, sino también para categorizar el mundo, clasificarlo y relacionarnos con otros (Unamuno, 2019). Como todos los recursos en la sociedad actual, las formas y significados lingüísticos también están desigualmente distribuidos (Bourdieu, 1982): algunas personas tienen más y son mejor valorados; otras tienen menos y son peor valorados.

El uso del lenguaje es un tipo de comportamiento social: responde a reglas gramaticales, pero también a normas sociales y culturales. Como toda forma de conducta, está condicionado por el contexto en el que es producido, pero, a diferencia de otros tipos de comportamiento, los usos lingüísticos intervienen activamente en la configuración de ese contexto: en la misma interacción negociamos –con diferentes márgenes de posibilidad– nuestra identidad, el tipo de relación que establecemos con nuestros interlocutores, el grado de formalidad de la situación o la repre-

sentación de los temas que abordamos. Un claro ejemplo de ello se manifiesta con las formas de tratamiento: *vos/ usted, amiga/ boluda, señor/ caballero, Mirtha/ Legrand/ señora de Tinayre*. Si bien el referente empírico es el mismo en todos los casos, los valores que se atribuyen ante el uso de una forma lingüística u otra varían, por lo que ya no se trata del mismo referente.

En tanto práctica social, el análisis del lenguaje no puede limitarse a describir las reglas gramaticales de una lengua, sino que debe criticar los usos lingüísticos que efectivamente se producen en situaciones reales. Solo un análisis de este tipo permitirá problematizar qué es el lenguaje en tanto sistema gramatical y también cómo funciona socialmente: quiénes tienen derecho a hablar en determinadas situaciones y quiénes a escuchar; por qué algunos producen ciertos significados (*ordenar, razonar, explicar, sentenciar*) y otros producen otros (*intuir, rogar, suplicar, reclamar*); o por qué determinados actores (médicos, abogados, arzobispos) resultan más creíbles y autorizados para pronunciarse públicamente que otros (adolescentes, mujeres, inmigrantes).

De esta manera, el lenguaje se presenta como un fenómeno sumamente complejo: funciona a la vez como un instrumento de comunicación, como una herramienta cognitiva y como un mecanismo de poder.

2.2. La posición del lector crítico de noticias en el aula

Todos los días consumimos noticias en diferentes formatos y canales de comunicación: leemos el diario, escuchamos la radio, miramos la televisión, navegamos en internet. En muchas ocasiones, como vimos en el capítulo 1, son las noticias las que nos encuentran a nosotros: puede ser en un colectivo, en una plaza o mientras hacemos la fila del supermercado. Si bien podríamos decir que, a grandes rasgos, se trata en todos los casos del mismo género periodístico, no son las mismas prácticas las que desarrollamos en cada una de las situaciones en las que recibimos las noticias, lo que hace que la forma en que construyamos significados sea muy distinta. Incluso, aunque se trate del mismo texto publicado en el diario papel y en la versión digital o el mismo

programa reproducido en la radio y el *streaming*, la interpretación que hacemos no es la misma por el hecho de que entran en juego diferentes factores, diferentes discursos que, de maneras más o menos evidentes, se hacen presentes a la hora de atribuir significados a aquello que leemos o escuchamos.

Del mismo modo, no leemos de la misma manera una novela en la playa durante las vacaciones que la bibliografía de una materia en una biblioteca. Si bien ambas situaciones involucran el mismo verbo (*leer*), las acepciones que adquieren en uno y otro caso son diferentes, más allá de que compartan una misma base semántica. Estas distintas acepciones se hacen evidentes si parafraseamos la actividad desarrollada en la segunda situación por el verbo *estudiar*, reformulación que no admite el primer ejemplo (salvo que la persona que esté leyendo en la playa sea un alumno que tiene que rendir Lengua y literatura en marzo o un estudiante de la carrera de Letras).

Lo mismo ocurre con las noticias periodísticas: podemos leer noticias o *leer* noticias; o, para ser más claros, podemos leer la noticia en búsqueda de información de un modo inocente o bien con el fin de analizar críticamente su contenido (qué intereses puede haber detrás de su publicación, ese día en particular, por ese medio de comunicación, etc.).

Adoptar una postura crítica frente a los enunciados que se nos cruzan requiere asumir otra actitud, y al hacerlo en el aula, esto es, al posicionarnos como detectives en la interacción didáctica, se abre un espacio privilegiado para abordar el lenguaje en sus dimensiones lingüístico-gramaticales, así como también en tanto práctica social históricamente situada, atravesada por aspectos culturales y políticos. Esta práctica de lectura no solo contribuye a que nuestros alumnos comprendan mejor los textos, sino también a que desnaturalicen el mundo que los rodea, hecho que les permitirá imaginar otros mundos posibles: justos e igualitarios.

Los medios masivos de comunicación constituyen la vía principal para la puesta en circulación de ideas, creencias y representaciones que conforman el sentido común de una sociedad. El modo en que son presentadas las noticias no es ingenuo ni azaroso y, como todo acto de lenguaje, no se limita a reflejar la realidad, sino que contribuye a construir una determinada visión sobre el mundo.

Nos acercaremos entonces a algunos de los indicios que ofrecen los textos para propiciar en nuestros estudiantes una lectura crítica respecto de lo que leen y de la sociedad en la que vivimos.

2.3. Caracterización del discurso periodístico

Una de las características que define al discurso periodístico frente a otro tipo de discursos (como la literatura, por ejemplo) es su pretensión de verdad. Como hemos señalado en el capítulo 1, todo medio busca generar en sus lectores un *efecto de credibilidad* respecto de los temas que trata. Esto lo podemos corroborar en los eslóganes que han puesto en circulación algunos medios en las últimas décadas, para promocionar su programación y sus notas: “Informa y entretiene”, “Objetivos, pero no neutrales”, “Periodismo independiente”, “La realidad vista desde arriba”. Más allá de las líneas editoriales de cada uno de ellos, todas estas frases comparten como denominador común esta pretensión de verdad.

Esta cualidad no es exclusiva del discurso periodístico (la encontramos también en los ámbitos pedagógico, académico o, incluso, político), pero lo que diferencia a estos tipos de discursos son *los mecanismos mediante los cuales construyen este efecto*.

El discurso periodístico utiliza como recurso lingüístico primordial el *discurso referido** para generar este efecto de credibilidad en sus lectores; esto es, la presentación de diferentes voces ajenas a la del *locutor** del texto – en este caso, el periodista que escribe la nota– funciona como fuente de información y comentario (Trew, 1979).

De esta manera, es usual que encontremos en las notas periodísticas –además de la palabra del periodista que narra lo sucedido– también las voces de los protagonistas, testigos o especialistas en el tema en cuestión, que aportan sus miradas y posturas sobre el hecho que se aborda.

El periodista trae esta pluralidad de perspectivas a su nota y las organiza. A partir de estas operaciones, los lectores (re)construyen la “verdad” sobre el evento, del que rara vez tienen una experiencia directa, por lo que tienen que acceder por medio de lo que se dice del suceso (ya sea que se trate de un choque entre dos autos, un asalto a un banco o la inauguración de un evento cultural). Esta selección de voces genera la ilusión de un espacio plural y objetivo, características que contribuyen a fortalecer la idea de verdad.

2.4. Propuesta metodológica: ¿qué miramos en los textos?

2.4.1. ¿Por dónde empezar?: el corpus a analizar

Siempre el primer paso para comenzar con el análisis de un texto consiste en definir, precisamente, el corpus que nos interesa analizar. Ya en este momento de selección de los textos el docente se ubica como lector crítico.

Como se podrá observar en el capítulo 3 y en la segunda parte, capítulo 4, de este Cuaderno, el análisis de un texto –cualquiera sea el género discursivo– es conveniente ponerlo en relación con otros textos. Esto se debe a que el análisis del discurso es un tipo de investigación inherentemente comparativa: solo podemos poner en evidencia lo que hay en un texto mirando simultáneamente otros, de modo de establecer sus similitudes y diferencias, sus regularidades y rupturas.

En principio, cualquier texto es susceptible de ser comparado con otro. Para ello, es necesario determinar algún criterio que permita establecer la comparación. Si trabajamos con discursos periodísticos, ese criterio puede ser el tema o evento que trata la noticia. De esta manera, podemos definir un acontecimiento o tópico a analizar, ya sea por su relevancia social o en función de los intereses de nuestros alumnos, dependiendo de cuál sea el objetivo de la actividad, y elegir notas de distintos diarios que hayan cubierto la noticia. La elección de los periódicos, a su vez, también puede responder a diferentes criterios: líneas editoriales, grupos mediáticos, alcance del diario (local, nacional, regional, etc.). Establecer estos criterios permite mostrar a los alumnos que las condiciones de producción y de circulación de las noticias también son factores que contribuyen a la asignación de sentido de un texto, a pesar de que se trata de información que no está necesariamente en el mismo texto.

En los próximos apartados nos adentraremos en el análisis textual propiamente dicho. Presentaremos líneas de análisis que, si bien pueden realizarse de manera independiente, constituyen enfoques complementarios, ya que permiten dar cuenta de diferentes tipos de fenómenos lingüísticos.

2.4.2. ¿Qué miramos en los textos?

Existen diferentes líneas de investigación dentro del campo del análisis del discurso. En este caso, nos limitaremos a presentar aquellos recursos lingüísticos que contribuyen a generar el efec-

to de credibilidad característico del discurso periodístico que mencionamos en el apartado anterior, por lo que orientaremos la propuesta a analizar las operaciones discursivas mediante las cuales *el locutor del texto presenta el tema que aborda e incorpora voces de diferentes actores sociales* en su nota. Sostenemos como punto de partida de nuestra propuesta que la puesta en escena de esta diversidad de perspectivas le permite al periodista del diario, por un lado, constituirse en una posición neutral y objetiva frente a la información que transmite –características que le otorgan credibilidad–; y, por el otro, manifestar de un modo sutil su propia postura sobre el hecho que trata.

De esta manera, definiremos algunas preguntas que guiarán el análisis, pero, como ya anticipamos, a diferencia de las 5 “W” (¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? y ¿Por qué?) del manual del buen periodista, lo que haremos son preguntas destinadas a indagar en las pistas lingüísticas que nos ofrece un texto para aproximarnos a las perspectivas que adoptan los medios sobre los acontecimientos que transmiten.

2.4.3. ¿De qué trata la noticia?: léxico y campos semánticos

Una vez elegidas las noticias con las que trabajaremos en clase, comenzamos con el análisis textual. [■]

Una primera aproximación provechosa al corpus consiste en hacer un relevamiento del *léxico** empleado para abordar el tema que trata la nota. Las formas lingüísticas utilizadas para designar el tópic del artículo, así como también a los diferentes actores involucrados, construyen determinadas representaciones de los eventos y de sus participantes.

■ En el capítulo 3 se presenta un ejemplo de lectura crítica de dos noticias, basado en la propuesta de análisis que orienta este capítulo.

Por ejemplo, el tratamiento de una marcha por parte de un diario puede hacer hincapié en los motivos que dieron lugar a que se produjera, subrayando las razones de la movilización. Este en-

foque pondría de relieve su condición como forma de protesta o reclamo, derecho establecido en la Constitución Nacional Argentina. Sin embargo, el mismo evento también podría ser abordado desde la perspectiva de quienes conciben la manifestación como un obstáculo para desarrollar su vida cotidiana, por lo que se pondría en primer plano las anomalías que genera (cortes de calles, desvíos de tráfico, etc.).

Esta diferencia de enfoques podría evidenciarse en los *campos semánticos** configurados en una y otra noticia, esto es, los marcos conceptuales en los que se inscribe el evento funcionan – de modos más o menos explícitos – como teorías explicativas de los sucesos.

De esta manera, presentar la marcha como un método de protesta la enmarca dentro de los límites del orden legal, por lo que quienes la realizan serían *trabajadores, ciudadanos* o, sencillamente, *víctimas* de las injusticias que dieron origen al reclamo. En cambio, concebir la manifestación como un atropello a los derechos de quienes quieren desarrollar su vida del mismo modo que cualquier otro día puede llevar a catalogar a quienes marchan como *delincuentes o infractores*, calificación que los ubicaría por fuera del orden legal. De hecho, resulta interesante notar que un mismo término puede adquirir valoraciones bien diferentes según el marco conceptual en el que se inscriba el tema, como es el caso de la palabra *piquetero* (Zullo, 2016).

En esta misma línea, resulta significativa la *caracterización que se hace de los actores* involucrados en la noticia: los datos, cualidades o aspectos mencionados inducen a los lectores a conectarlos de alguna manera con los hechos sucedidos.

No es casual a qué actores se los caracteriza por lo que son (edad, género, nacionalidad, religión, orientación sexual, relaciones de parentesco, etc.) y a cuáles por lo que *hacen* (profesión, hobbies, etc.). La referencia a estas características, en muchos casos, solo cobra relevancia por su mera mención en la nota, por lo que constituyen indicios, más o menos explícitos, para que el lector infiera una teoría causal de los hechos.

En el capítulo 3 se puede observar cómo la designación y caracterización de los actores funciona, a la vez, como una clasificación, por lo que actúa como una orientación para que el lector construya determinados sentidos sobre el texto.

La asociación entre diferentes elementos promueve o cristaliza ciertas creencias o representaciones en el sentido común, que tienen su correlato en la naturalización de ciertos sentidos en las palabras que se utilizan.

La explicación de estos sentidos no se puede encontrar en la lengua en tanto sistema autónomo, sino en los usos (sociales, culturales, políticos) que hacen de ella los hablantes o escritores en contextos específicos. Así, puede ser interesante analizar en qué secciones del diario (sociedad, policiales, deportes, espectáculos, etc.) aparecen qué noticias y qué redes equivalenciales se establecen, es decir, qué palabras quedan asociadas entre sí bajo qué temas. Por ejemplo, es común encontrar en los medios argentinos que el tema de la inmigración se reduce principalmente a personas provenientes de Bolivia, Paraguay, Perú o Venezuela y, en general, se emparentan con actividades delictivas, como el tráfico de drogas, casos de trata o robos; o bien, con los supuestos efectos negativos que esta inmigración genera para la población argentina, fundamentalmente en el campo laboral o de la salud (Flax, 2021). En consecuencia, la palabra *inmigración* y los gentilicios de esos países (*boliviano*, *paraguayo*, etc.) se cargan de una valoración negativa, que no se limita al orden simbólico, sino que también tiene efectos materiales sobre las personas de esos países.

Además del análisis del léxico empleado, resulta elocuente indagar en los tipos de eventos en los que están involucrados los diferentes participantes que aparecen en las noticias y los roles que cumplen en esos eventos (Hodge y Kress, 1979). De esta manera, podemos encontrar a los actores sociales como *agentes**, cuando realizan la acción que se menciona de manera consciente y voluntaria (*Román pateó la pelota*); también pueden aparecer como *pacientes**, si son quienes se ven afectados por la acción de un otro (*La madre amamantó a Román*); o bien como *experimentantes**, cuando son afectados por el proceso de manera involuntaria (*Román crece día a día*).

En el capítulo 3 veremos cómo un mismo evento puede dar lugar a diferentes interpretaciones según las acciones que realizan los actores que aparecen en la nota.

Esta línea de análisis pone de relieve un aspecto fundamental del lenguaje que mencionamos al comienzo de este capítulo, que remite a que los usos lingüísticos no se limitan a reflejar un mundo que es independiente de la lengua, sino que, en la medida que nombramos el mundo, le atribuimos valores, clasificamos ese mundo. ■ Esta cualidad de las prácticas lingüísticas se manifiesta de un modo elocuente en el discurso periodístico, ya que los términos empleados para abordar un determinado tema inscriben el evento en un marco específico, con sus propias lógicas y reglas de validación.

2.4.4. ¿Quiénes hablan?: la escena enunciativa

Otra posible línea de análisis de los textos consiste en abordar *la escena enunciativa** (Verón y Sigal, 1985) de los artículos periodísticos, esto es, las identidades que se construyen tanto de quien enuncia como de sus destinatarios, así como también del tipo de relaciones que se plantean entre ellos. Estas identidades no son estáticas ni están predeterminadas y no remiten sencillamente a los lugares de enunciación (emisor/ receptor), sino

■ En el capítulo 5 analizaremos cómo los alumnos se aproximan a ciertas expresiones léxicas de las noticias e infieren cómo se atribuyen valores a los hechos o a los actores según cómo son nombrados o calificados.

a las posiciones sociales en las que se constituyen al *locutor** y a sus destinatarios, por lo que se configuran en el mismo texto.

De esta manera, si bien antes de leer una nota tenemos una representación de quién es la persona que enuncia y de quiénes son sus destinatarios debido al género discursivo al que pertenece el artículo periodístico y la línea editorial del medio, las características de uno y otros son dinámicas e incluso, pueden variar a lo largo de la nota. Podemos encontrar, así, a un periodista que adopta un lugar de saber para abordar el tema, posición que lo distancia de su destinatario al constituirlo como alguien al que se le debe explicar “cómo son las cosas”. Este tono didáctico puede manifestarse lingüísticamente a partir de un estilo expositivo, categórico, que no deja lugar para la duda ni abre el espacio para otras respuestas. O bien, podríamos encontrar un estilo más cercano a la polémica, en el que el locutor abre el debate y se propone persuadir a sus destinatarios para que adhieran a su postura.

Los elementos lingüísticos en los que se centra esta línea de análisis son aquellas marcas textuales que dan cuenta de las subjetividades de los participantes de la escena enunciativa (Benveniste, 1966; Kerbrat-Orecchioni, 1980), como son los deícticos (pronombres personales, adverbios espacio-temporales); los *verbos axiológicos**, caracterizados por incorporar un juicio de valor respecto de lo que se dice (*confesar, admitir, reconocer*); o bien los adjetivos (*bueno, falso, valioso, corrupto*). Esta dimensión de análisis pone de relieve el hecho de que todo acto verbal supone un sujeto que produce el enunciado y un otro al que se dirige, independientemente de qué tan explícitas sean las huellas que encontremos en el texto que refieran a ellos.

Sin embargo, *locutor* y destinatario no son los únicos sujetos discursivos que aparecen: junto con ellos encontramos las *voces de actores sociales* que son incorporadas a los textos de formas más o menos identificables, que traen aparejados puntos de vista que el locutor puede respaldar, rechazar o asimilar. Esta *polifonía enunciativa** (Ducrot, 1984) suele estar oculta en determinados tipos de discursos –como las recetas o las instrucciones–, pero aparece de forma característica en el discurso periodístico, en el que la diversidad de voces y de perspectivas contribuye a generar

un efecto de objetividad, cualidad valiosa para lograr la credibilidad del diario o del periodista que firma la nota.

Entre los recursos lingüísticos que pueden utilizarse para incorporar en el texto voces ajenas a la del locutor se destaca el *discurso referido* (Dvoskin, 2020), que suele aparecer de modo más frecuente bajo el *estilo directo** o el *indirecto**.

El primero de estos estilos reproduce palabras ajenas manteniendo el sistema deíctico del *enunciador** citado. Entre las dos enunciaciones –la del *locutor* citante y la del *enunciador* citado– se establecen fronteras claras manifestadas mediante el uso de comillas o de un guion, y de *verbos introductorios** que indican que se trata de una enunciación diferente. La cita directa suele presentarse como un fiel reflejo del texto original, por lo que la responsabilidad de la expresión y con ella, de su valoración, corresponden al *enunciador* citado (Reyes, 1993), como puede observarse en el siguiente ejemplo:

“Los alumnos no van a trabajar”, *aseguró* [la ministra de Educación] *Acuña*. (Página/12, 6/9/2017).

El *estilo indirecto*, en cambio, se presenta como una versión que da el locutor sobre el texto citado (García Negroni y Tordesillas, 2001), por eso suele indicar de un modo más evidente una valoración sobre las palabras que cita, hecho que le otorga una mayor responsabilidad sobre lo dicho. Entre ambos textos no se establece una frontera clara, sino que se produce una fusión de voces que no tiene límites precisos:

Voceros del ministerio señalaron que entre la cartera y los estudiantes el diálogo es permanente. (La Nación, 9/9/2017)

También es común que aparezca un *estilo mixto**, que combina características del *estilo directo* y del *estilo indirecto* (Reyes, 1993), dado que suele presentar el uso de comillas como una marca de fidelidad del texto original, pero, por lo general, el sistema décitico toma como eje el texto citante:

Las autoridades porteñas afirmaron que el documento "carece de toda validez y entidad legal". (La Nación, 12/9/2017)

Como vemos, cada uno de estos procedimientos tiene sus particularidades, lo que puede contribuir a generar interpretaciones diferentes. Además del estilo, podemos mencionar dos elementos del discurso referido que son interesantes de analizar, dado que permiten vislumbrar la postura del *locutor* del texto al traer a escena otras voces: 1) la presentación del actor social cuya voz es recuperada; y 2) el verbo utilizado para introducir el contenido referido.

El primero de estos elementos se relaciona estrechamente con lo que mencionamos en el apartado anterior: los términos empleados para presentar a los actores sociales responsables de los dichos que se evocan establecen una clasificación no solo de la persona, sino también de lo que dice. En el último de los ejemplos, la designación como "autoridades porteñas" califica a estos actores en el lugar de poder, por lo que sus dichos cobran un valor más jerarquizado.

Por su parte, los *verbos introductorios* utilizados para introducir los dichos citados también establecen una calificación sobre el contenido referido. Estos verbos comparten una matriz semántica que da cuenta de un acto de decir (*decir, opinar, expresar, contar, etc.*), pero son muy variados y heterogéneos. Podemos clasificarlos a partir de dos criterios: qué aspecto de la escena enunciativa destacan y el grado de poder o saber que se le otorga al responsable de los dichos (Pérez, 2003).

El primero de estos criterios remite a si ponen en primer plano la función referencial (estado de cosas sobre el mundo), la función expresiva (actitud del sujeto frente a su decir) o la función apelativa (orientación hacia el otro). Si bien las tres funciones están siempre presentes en todo acto de decir, algunos verbos ponen de relieve el contenido al que refieren (como es el caso de *decir*), otros hacen hincapié en el enunciador (como *opinar*) y otros focalizan en la relación con el destinatario (como *pedir*).

El segundo criterio, por su parte, surge de prestar atención a la *fuerza ilocutiva del verbo* (Austin, 1962), esto es, al tipo de acto que realiza. Así, tenemos verbos como *explicar* o *aclamar*, que atribuyen a su responsable la cualidad de saber. *Ordenar* o *dictaminar*, en cambio, colocan a su enunciador en un lugar de autoridad. Qué actores realizan qué tipo de actos de decir en el texto constituye una pista muy provechosa para indagar en la valoración que establece el locutor tanto de los actores sociales como de los contenidos de sus dichos.

2.5. Observaciones finales

En este capítulo, presentamos los aportes que puede hacer el análisis del discurso a la formación de los estudiantes como lectores críticos de noticias. Este enfoque deja de pensar la lengua como un sistema autónomo y abstracto y, en su lugar, concibe el lenguaje como una práctica social, desarrollada por sujetos reales en situaciones específicas. Dicho cambio de perspectiva exige abordar enunciados efectivamente producidos, por lo que es necesario incluir en el análisis factores no solo de índole lingüística, sino también social, cultural, histórica y política.

Como intentamos mostrar –y profundizaremos a lo largo de todo el Cuaderno–, el análisis de noticias periodísticas en el aula constituye una actividad provechosa para formar a los estudiantes como lectores críticos. La comparación entre distintas notas sobre un mismo evento permite poner en cuestionamiento la idea de que el lenguaje es simplemente un instrumento de comunicación, representación fuertemente arraigada en el sentido común. La mera transmisión de informaciones abre paso a la persuasión y, por qué no, a la manipulación, actos presentes en el discurso periodísti-

co, que no necesariamente se realizan de manera consciente ni responden a las (malas) intenciones de un determinado periodista. Las formas lingüísticas empleadas para designar el tópico de la nota y a los actores involucrados, así como también las voces que el periodista recupera constituyen pistas que un lector crítico puede seguir para rastrear las ideas y creencias que el texto pone en circulación, propiedad que no es exclusiva del discurso periodístico, sino que atraviesa a todas las prácticas lingüísticas.

Como ya dijimos antes, los usos lingüísticos no son democráticos ni transparentes. Si bien responden a reglas gramaticales que cumplimos naturalmente como miembros de la especie (como concordar el sujeto y el núcleo verbal en número y persona para los hablantes de español), también obedecen a normas sociales y culturales, que se aprenden fundamentalmente sobre la base de la experiencia, que resulta muy desigual entre las distintas personas. Por ello, problematizar cuáles son las reglas y cuáles son las normas puede ser un paso importante para comenzar a desnaturalizar las relaciones entre el lenguaje y el orden social. Ello permitiría analizar de qué maneras las prácticas lingüísticas funcionan como un mecanismo para reproducir desigualdades (sociales, culturales, económicas) y, a la vez, como un espacio en el que dichas desigualdades se ponen en evidencia.

El lenguaje cumple un papel primordial en las prácticas educativas. Analizar sus modos de producción y circulación en diferentes eventos comunicativos constituye un camino privilegiado para, por un lado, reflexionar sobre las características de la lengua (tanto a nivel fonológico como morfológico, sintáctico o semántico) y explicitar fenómenos que pasan inadvertidos. Y, por el otro, representa un espacio fructífero para relacionar las prácticas lingüísticas con fenómenos sociales, culturales y políticos. Poner en cuestionamiento los usos lingüísticos –tanto ajenos como propios– junto a nuestros estudiantes en el aula es una vía para democratizar el acceso al conocimiento, función principal de la institución escolar y tarea que los docentes debemos contribuir a desarrollar.

Capítulo 3

¿Cómo posicionarse como lector crítico?

En este capítulo intentaremos abordar en detalle el proceso lector que abre la posibilidad de asumir una posición crítica ante las noticias. Este camino es imprescindible para todo docente que desea transitar con sus estudiantes situaciones de lectura crítica en las aulas, ya que le permitirá especificar las condiciones e intervenciones necesarias para acompañarlos en la acción detectivesca sobre los productos mediáticos. Con este propósito, llevaremos a cabo aquí una práctica de lectura crítica teniendo en cuenta las ideas e indagaciones que hemos compartido en los capítulos 1 y 2. La experiencia nos permitirá explicitar hacia el final de qué hablamos cuando hablamos de leer críticamente noticias en las aulas, concepto que será la puerta de entrada para la segunda parte dedicada a la presentación de un recorrido didáctico.

3.1. Un ejemplo de práctica de lectura crítica de noticias

Nos sumergiremos en la lectura de dos noticias publicadas el 17 de febrero de 2022 en los portales digitales de *Página/12* y de *Ámbito Financiero* (véase [Anexo 1](#)), cuyos enlaces son los siguientes:



<https://www.pagina12.com.ar/402124-agustina-albertario-me-sacan-al-aire-y-me-preguntan-cosas-de>

<https://www.ambito.com/deportes/twitter/jugadora-las-leonas-se-enoja-una-entrevista-donde-le-preguntan-futbol-y-el-regreso-su-pareja-river-n5374675>

Ambas noticias cubren el mismo hecho. Sin embargo, no lo construyen desde el mismo punto de vista.

Selección de noticias. La selección es fundamental para emprender la lectura crítica de noticias. En el capítulo 2 decíamos: "solo podemos poner en evidencia lo que hay en un texto mirando simultáneamente otros, de modo de establecer sus similitudes y diferencias, sus regularidades y rupturas". Enfrentarse a noticias a comparar permite que el lector se aproxime a representaciones diferentes de un mismo hecho. Como veremos en este capítulo y en los que siguen, esta es una condición fundamental que posibilita que el lector avance en su criticidad, para que advierta los indicios que ponen de manifiesto la perspectiva adoptada por cada medio.

3.1.1. Primer acercamiento crítico: explorar el paratexto⁴

Cuando leemos una noticia, son los titulares, la volanta, la bajada o las imágenes lo primero que atrae nuestra atención. Presentamos a continuación los paratextos de las dos noticias publicadas por *Página/12* y *Ámbito Financiero* (Figura 3.1).

Figura 3.1.

Página/12



⁴Recordamos que los términos indicados en cursiva y con un asterisco aparecen en el glosario.

Ámbito Financiero

ámbito • Deportes • Twitter

17 de febrero 2022 - 11:30

Jugadora de Las Leonas se enojó por una entrevista donde le preguntan de fútbol y el regreso de su pareja a River

📷 🗨️ 📧 📺

Agustina Albertario se indignó con una nota que le hicieron en el canal TyC Sports para hablar de su pareja Lucas Alario. Explotó en las redes contra los periodistas y la producción del programa.

- XChat, la nueva propuesta de Elon Musk para X con mensajes, bitcoin y más
- Cuatro futbolistas argentinos fueron denunciados por formar parte de una criptoestafa en España



Lucas Alario y Agustina Albertario.

Sabemos que detenernos en los paratextos nos permite construir hipótesis acerca del tema y el tratamiento de la noticia que posiblemente encontraremos en el cuerpo de la nota. Nos proponemos, entonces, comenzar con la lectura de la Figura 3.1. A partir de los siguientes interrogantes, buscaremos indicios “lupa en mano”, intentando tomar nota de nuestros hallazgos.



¿Qué nos cuentan cada una de estas noticias? ¿En qué indicios nos basamos?

Títulos. Para comenzar con el análisis, podemos detenernos en los titulares, dado que estos tienen una relevancia mayor que el resto de los componentes paratextuales, poseen una tipografía más grande y suelen ser los que leemos primero.

→ Una primera aproximación provechosa al título, tal como leímos en el capítulo 2, podría ser el relevamiento del lé-

xico* usado para abordar el tema que trata la nota, los sucesos y los actores involucrados. Sabemos ya que el léxico no es neutro, siempre construye determinadas representaciones de los eventos y de sus participantes. De esta manera, entonces, vamos a buscar cómo cada publicación elige nombrar a la deportista. En el caso de *Página/12*, el medio utiliza el nombre y el apellido de la joven (*“Agustina Albertario”*) –podríamos suponer que asume que su audiencia la conoce–. En cambio, *Ámbito Financiero* no la llama por su nombre sino por su función en el equipo, *“Jugadora de Las Leonas”*, es decir, no se la reconoce por su individualidad. Es interesante rastrear otras diferencias o indicios que muestren que ambos diarios construyen una perspectiva distinta sobre el mismo hecho:

- En las palabras de Albertario citadas por *Página/12*, la deportista aparece como un actor pasivo, es *paciente** de algo que le hicieron: *“me sacan”, “me preguntan”*.
- En contraste, en *Ámbito Financiero* la jugadora aparece como activa, como *experimentante**, dado que tiene una reacción emocional (*“se enojó”*).

Como decíamos al comienzo, cuando leemos los elementos paratextuales, en este caso los titulares, vamos formulando hipótesis sobre cómo cada diario está construyendo el hecho. En *Página/12*, la noticia sería que *“a Albertario le hicieron algo”*. En *Ámbito Financiero*, que *“una jugadora se enojó por algo”*.

→ Asimismo, es significativo analizar cómo se incorpora la voz de la deportista, el *discurso referido**. Recordemos que el discurso referido es un mecanismo que regula las interpretaciones posibles de un texto a través de la jerarquización y legitimación de las diferentes voces y posturas que incorpora (Dvoskin, 2020). Así, en el titular de *Página/12*, se dedica casi la totalidad del espacio a las palabras de la jugadora en torno a la situación vivida, citadas de manera literal, es decir, mediante el *estilo directo**, que –tal como se señala en el capítulo 2– *“suele presentarse como un fiel reflejo del texto original”*. Es así que el diario no resume o reformula lo dicho, sino que elige cederle la voz a la depor-

tista y de esta manera valorizarla. Por el contrario, el titular de *Ámbito Financiero* está compuesto de manera exclusiva por las palabras del propio diario (“*le preguntan de fútbol y el regreso de su pareja a River*”).

Volanta y bajada. Continuando con la lectura crítica del paratexto, podemos ampliar estas hipótesis con el análisis de la volanta de *Página/12* y la bajada de *Ámbito Financiero*.

Figura 3.2

<i>Página/12</i> Volanta	<i>Ámbito Financiero</i> Bajada
Una entrevista insólita a la medallista olímpica.	Agustina Albertario se indignó con una nota que le hicieron en el canal TyC Sports para hablar de su pareja Lucas Alario. Explotó en las redes contra los periodistas y la producción del programa.

En la volanta de *Página/12*, el adjetivo “*insólita*” que modifica al sustantivo “*entrevista*” pone el foco nuevamente en el hecho de que Albertario fue objeto o víctima de una situación poco usual y al mismo tiempo se la caracteriza como deportista premiada: “*medallista olímpica*”. En la bajada de *Ámbito Financiero*, tal como sucedía en el titular, se ubica a la jugadora como *experimentante*, es ella quien “*se indignó*” y “*explotó*”. También aparecen en la bajada dos nuevas informaciones: por un lado, se aclara quiénes realizaron la entrevista (los periodistas y la producción de un programa de TyC Sports) y, en contraste con el diario *Página/12*, son estos los que son presentados como destinatarios del enojo de la jugadora: “*explotó en las redes ‘contra’ los periodistas y la producción del programa*”. Por otro lado, se incluye la finalidad de esa entrevista: “*para hablar de su pareja Lucas Alario*”. Es decir, queda explicitado el objetivo de la entrevista.

Imágenes. También las imágenes apuntan en la dirección analizada en la volanta y en la bajada de cada diario. En la selección y el tratamiento de las dos imágenes, *Ámbito Financiero* nuevamente da a entender que Albertario no es la única protagonista del suceso: comparte relevancia con su pareja, un conocido fut-

bolista. En cambio, la foto de *Página/12* pone a la jugadora en un primer plano en el que se destaca su medalla, es decir, continúa en la línea de caracterizar a la protagonista como jugadora y, además, exitosa.

A partir de la lectura de los elementos paratextuales de ambas noticias, estamos ahora en condiciones de ampliar nuestras hipótesis sobre la construcción del suceso en cada medio. Podríamos anticipar, entonces, que:

→ en *Página/12*, la noticia parece centrarse en una entrevista con características negativas que padeció Albertario, una reconocida deportista;

→ en *Ámbito Financiero*, la noticia parece girar en torno a la reacción emocional de la jugadora ante una nota que le hicieron para hablar de su pareja.

3.1.2. Segundo acercamiento crítico: leer el cuerpo de la noticia⁴

⁴Recordamos que las noticias están disponibles en el Anexo 1.



¿En el cuerpo de ambas noticias se seguirán sosteniendo las perspectivas que pudimos detectar en los paratextos?

La idea es releer y seguir identificando marcas, huellas, que nos aporten indicadores del punto de vista adoptado por cada medio para confirmar o rectificar nuestras hipótesis.

En el cuerpo de las noticias, podemos detenernos en las dos claves que nos permitieron construir las primeras hipótesis al leer

los paratextos: el *léxico* (que, como veremos, nos posibilitará reconstruir los *campos semánticos**) y la inclusión de las voces en los *discursos referidos*.

El léxico y la construcción de los campos semánticos

Hemos visto que el léxico nos aproximó a la valoración que hace cada medio de nuestra protagonista y del suceso presentado (la entrevista). Ahora, en el cuerpo de las noticias, podremos avanzar en la búsqueda de otros términos que nos permitan detectar la mirada asumida por cada medio. Al identificar esos términos, trataremos de encontrar regularidades (como Sherlock Holmes), constantes, recurrencias entre esas palabras que nos permitan ir delineando, configurando el campo semántico en el que se inscribe cada noticia. Como veremos, identificar el *campo semántico* nos permite reconocer el enfoque que el medio le da al acontecimiento, el marco en el que inscribe su postura frente al hecho, que funciona como una especie de teoría o explicación sobre lo sucedido. Hagamos este rastreo en el cuerpo de cada noticia y probemos esta lectura detectivesca.

Página/12

En el caso de *Página/12*, se despliega la información poniendo en el centro a la protagonista. Se la menciona como la "*reconocida jugadora de hockey y una de las estrellas de Las Leonas*". Pero, en especial, el diario focaliza en la situación incómoda que padece Albertario. Siguiendo esta línea de lectura, podemos reconstruir el "*campo semántico* del padecimiento", que se manifiesta en múltiples recurrencias léxicas:

- Ya en el primer párrafo de la noticia, a través de los adjetivos "*insólita y repudiable*" ("*vivió una situación insólita y repudiable durante una entrevista con un programa deportivo...*"), que caracterizan la situación vivida por la jugadora durante la entrevista.
- A los adjetivos antes mencionados, se le suma ahora, en el segundo párrafo, el sustantivo "*malestar*" ("*La propia deportista manifestó su malestar con el contenido de la nota...*"), que intensifica el sentido del padecer.

- En el tercer párrafo también es posible recuperar otro elemento que forma parte de dicho *campo semántico* cuando se dice que Albertario “*inició su descargo en las redes sociales*”. Efectivamente, a fin de seguir construyendo el malestar de Albertario, el medio incluye el descargo que hace la jugadora en Twitter, lo que refuerza lo inoportuno de la entrevista hecha por TyC Sports a Albertario.
- Finalmente, en el último apartado, *Página/12* vuelve a incluir posteos en las redes sociales, pero ahora de seguidoras de Albertario, que se expresan en su defensa y explicitan, a la vez, el “*desagradable momento*” vivido por la deportista, que ha resultado ser víctima de preguntas engañosas, con la implicancia de que queda desdibujada como deportista e invisibilizada como mujer.

Así, la noticia refuerza en varios de sus párrafos el malestar provocado a la jugadora de hockey a través de una cadena de recursos lingüísticos (adjetivos, verbos, sustantivos) que comparten el significado de “*padecimiento*”.

Como vemos, el *campo semántico* funciona como una cadena cohesiva cuyos componentes comparten un significado. Y esa cadena recorre todo el texto, contribuyendo en su cohesión y construyendo una mirada, una focalización del acontecimiento, una teoría sobre el hecho dirigida en este caso al padecimiento.

Ámbito Financiero

Desde la perspectiva de este medio, como leemos en la noticia, la jugadora es presentada como “*jugadora y figura del equipo de Las Leonas*”, “*la Leona*”, “*jugadora de hockey*”. También en este caso, como lo hicimos antes con el otro medio, podemos reconstruir a lo largo de la noticia diversas expresiones relativas a un *campo semántico*, que es el del enojo: “*se enojó*”; “*se indignó*”; “*explotó*”; “*estalló de la bronca*”; “*cruzó a los periodistas*”.

Si realizamos el contraste entre una y otra noticia, la diferencia radica en que en *Ámbito Financiero* el enojo de la jugadora es construido con la jugadora como agente de ese enojo: es ella la que se enfurece e indigna, la que increpa a los periodistas. En cambio, en *Página/12* Albertario es presentada como la víctima de una entrevista engañosa, con lo cual se constituye en paciente de esa situación.

Las voces en el discurso referido

Página/12

Este medio cede la voz en varias oportunidades a la protagonista al publicar el contenido de sus textos en *Twitter*, que son prueba de por qué accedió a una entrevista “engañosa”: “*Cuatro llamadas perdidas y un mensaje preguntándome de mi carrera, pero cuando me sacan al aire me preguntan cosas de fútbol y de mi novio*” (resaltado en negrita por el medio). A continuación, *Página/12* vuelve a citar las palabras de Albertario, ahora, dirigidas a la producción del programa de TyC Sports: “*soy una persona educada y no voy a hacer papelones al aire*”. Es evidente el predominio de la voz de la jugadora de hockey, la damnificada desde la perspectiva del medio.

Sin embargo, no es la voz de la jugadora la única que se hace oír. Como recién hemos visto, *Página/12* le da lugar también a otras que provienen de *Twitter* y que están a cargo de seguidoras o “defensoras” de la postura de Albertario, con el objetivo de mostrar el repudio en las redes: “Por si no entendiste lo qué pasó con Agus Albertario es la definición práctica de IN VI SI BI LI ZA CION” o “Una buena muestra de cómo los medios tratan a las deportistas mujeres. Agustina Albertario es una deportista hiper reconocida, a la que un canal nefasto convoca por su calidad de ‘mujer de’, engañándola. Dan asco”.

Ámbito Financiero

En el caso de este medio, se opta por citar solo la voz de Albertario, hecho que pone de manifiesto su rol activo en el enojo. Así, se retoman las frases de la jugadora volcadas en *Twitter* y organizadas en el cuerpo de la noticia con subtítulos. Así, cuando se queja sobre el propósito de la entrevista, que es obtener información sobre su novio, Lucas Alario, el subtítulo es “*Tuits de la bronca*”, y,

cuando la deportista se explaya sobre su novio y su posible vuelta a la Argentina, el subtítulo que orienta la lectura es “*Sobre la situación de Alario y su posible regreso a River*”.

Como hemos observado en los ejemplos analizados, en la construcción que cada medio hace del suceso apela a diversos recursos (léxico, que construye campos semánticos, y voces) en los que se va orientando un determinado punto de vista. A esto se suma también, como hemos visto en el capítulo 1, que cada medio responde a intereses de empresas mediáticas motivadas por el doble propósito de informar y de captar audiencias. Teniendo esto en cuenta, la construcción de la noticia que ambos medios realizan sobre el mismo hecho deja entrever dos perspectivas divergentes: por un lado, *Página/12* no solo reivindica los logros de la deportista, sino que también pareciera afirmar la posición de igualdad de la mujer en la sociedad, dándole mayor espacio a su voz presente en toda la nota, incluyendo las opiniones de los usuarios, que respaldan el descontento de la medallista olímpica. Podríamos pensar que esta perspectiva apunta a captar un público amplio o, quizás, sumar al público femenino. Por otro lado, *Ámbito Financiero* se centra en la reacción emocional de Albertario, pero poniendo el foco en Lucas Alario y cuestiones de fútbol sin hacer mención del deporte que practica la protagonista de la noticia. Cuando su voz es incluida, lo es especialmente para dar información sobre su pareja. En este caso, podríamos pensar que el medio aspira a captar al público masculino y/o a simpatizantes del fútbol.

3.2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de leer críticamente noticias en las aulas?

A partir de abordar la lectura crítica de las noticias presentadas, estamos en condiciones de avanzar hacia una caracterización más precisa.



**¿Qué implica que una lectura sea crítica?
¿En qué se diferenciaría de otros modos
de abordar la lectura en las aulas? ¿Qué
dimensiones debería contemplar en
relación con las noticias?**

La siguiente entrevista realizada a Daniel Cassany, especialista catalán en lectura y escritura, nos acerca algunas respuestas a estos interrogantes. Recomendamos detenerse especialmente en el fragmento comprendido entre los minutos 7:43 y 12:05.



<https://www.youtube.com/watch?v=D3hal7Wmqfs>

Como señala Cassany, desde un enfoque sociocultural de la lectura, leer críticamente es reconocer que no hay textos neutros. Todos transmiten una mirada de la realidad porque son producidos por sujetos individuales o colectivos en un momento socio-histórico, en el marco de una cultura, desde una concepción del mundo. En relación con nuestro interrogante, leer críticamente noticias en las aulas significa darse cuenta de que siempre nos encontramos con *una versión* entre muchas otras posibles, como lo hemos observado en la comparación de las dos notas analizadas.

En síntesis, la lectura crítica del discurso mediático presenta especificidades que se relacionan con las dimensiones y complejidades que venimos abordando en los capítulos 1 y 2. En ese sentido, podemos decir que leer críticamente noticias en las aulas implica:

- visibilizar que los medios no nos ofrecen una “ventana al mundo”, sino una construcción, resultado de mecanismos específicos de selección, jerarquización y tratamiento de la información;
- visibilizar que esta construcción se realiza desde determinado punto de vista, que responde a los intereses de empresas mediáticas motivadas por el doble propósito de informar y de captar audiencias.

Para hacer visibles y, por lo tanto, conscientes estos aspectos, se hace necesario:

- contrastar las noticias con otras provenientes de otros medios;
 - interrogar la materialidad que asume cada noticia en el contexto del medio donde fue publicada, esto es, es necesario situarla, caracterizar la instancia de producción;
 - analizar los textos para preguntarnos cómo los diversos tratamientos de los lenguajes (verbal, visual, audiovisual) producen construcciones distintas sobre el mismo hecho y reflexionar sobre los efectos que generan en las audiencias.
-

A lo largo de este capítulo nos pusimos “las lentes” del análisis del discurso, es decir, utilizamos algunas herramientas para analizar y leer críticamente ciertos procesos discursivos hallados en las noticias que contrastamos. Lo hicimos porque consideramos que es central que nosotros como docentes tengamos múltiples oportunidades de ejercer prácticas de lectura crítica si queremos generar ese cambio de posición lectora en los estudiantes. De hecho, en la investigación, concebimos la lectura crítica compartida entre docentes e investigadores como una condición indispensable para planificar los proyectos de enseñanza.



Habiendo pasado por esta práctica de lectura, nos proponemos entonces compartir en la segunda parte una de las secuencias de trabajo que hemos llevado adelante en el aula.

Parte II

Un recorrido didáctico

Capítulo 4

La secuencia didáctica y su contexto

4.1. Nuestra perspectiva didáctica

La secuencia que compartimos tiene como propósito generar condiciones, situaciones e intervenciones que propicien la lectura crítica de noticias en las aulas. La perspectiva que adoptamos para diseñar y analizar las situaciones de enseñanza es la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Sensevy, 2019). La hipótesis es la siguiente: uno no puede entender el sistema didáctico (un sistema en el que alguien intenta que alguien aprenda algo) sin reconocer las relaciones en su conjunto entre el docente, el alumno y el conocimiento en juego.

Es así como necesitamos aproximarnos a las situaciones de enseñanza, describiendo *al mismo tiempo* la acción del maestro, la acción del alumno y cómo el conocimiento va dando forma a estas acciones. Desde esta perspectiva son vitales los intercambios que suceden en las aulas cuando el docente plantea un problema.

Por ejemplo, cuando propone a sus alumnos por primera vez que lean los paratextos de dos noticias a contrastar con la consigna: “¿Qué nos cuentan cada una de las noticias?, ¿en qué se fijaron para darse cuenta?”, el docente queda atento a las realizaciones de los estudiantes y, sobre esa base, “arma” la escena siguiente que generará en su aula. De esta forma, las intervenciones se es-

estructuran a partir de la lectura que hace del contexto de la clase y es por eso que decimos que la enseñanza es orgánicamente interactiva. A lo largo del capítulo que sigue tendremos la oportunidad de asistir a este permanente intercambio al que Gerard Sensevy denomina *acto epistémico conjunto*, acto profundamente dialógico, cooperativo y orgánico.

¿Cómo enseñar? La respuesta a “cómo enseñar” remite a condiciones que acerquen la enseñanza al aprendizaje, esto es, que posibiliten que el estudiante avance hacia la construcción de nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que posee. Desde esta postura, el aprendizaje no es reflejo de la enseñanza, sino producto de la construcción de hipótesis explicativas que se hacen los aprendices. 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 ideas iniciales de los alumnos con aquellos contenidos que se pretenden enseñar y que permiten resolver progresivamente las preguntas y problemas planteados en un principio.

Concebimos así que la enseñanza se produce en la dialéctica de la problematización-conceptualización (Siede, 2020). No se inicia con un saber teórico que luego tiene aplicaciones prácticas. Por el contrario, es un saber construido desde el análisis de las prácticas culturales (propias y/o de otros) en un contexto institucional, que va a permitir conceptualizar progresivamente el saber a enseñar (Siede, 2007). En ese sentido, se aleja de una propuesta basada en la explicación, con un docente que presenta determinados saberes para ser aplicados en un ejercicio (como hemos visto en la propuesta del manual del capítulo 1). 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.

Como veremos en las clases del capítulo 5 y detallaremos en el capítulo 6, el docente construirá múltiples condiciones, situaciones e intervenciones para posibilitar el pasaje de una lectura ingenua, realizada en las prácticas de lectura iniciales, a una lectura progresivamente más crítica, en la que los estudiantes avanzan en la conceptualización de ciertas marcas de posicionamiento de las noticias para llegar a interpretarlas como una versión posible de los hechos.

4.2. Condiciones didácticas en la enseñanza de la lectura crítica de noticias

La lectura crítica de noticias involucra guiar a los estudiantes en la comprensión de la lógica de los medios de comunicación, es decir, orientarlos a entender cómo operan estos medios, cómo construyen la realidad y qué mirada asumen frente a los sucesos que deciden informar.

El camino elegido es compartir en las aulas las prácticas culturales cotidianas que realizan los alumnos y el docente con las noticias y adoptar una mirada detectivesca al adentrarse en el análisis de los lenguajes (verbales, visuales o audiovisuales) de noticias a comparar para detectar conjuntamente indicios que les permitan inferir que son construcciones posibles realizadas desde una mirada particular de los acontecimientos.

Las investigaciones realizadas hasta el momento permitieron delinear condiciones que nos orientan ante las múltiples decisiones que los docentes tomamos cuando planificamos:

- Partir de las prácticas de lectura de noticias de los estudiantes y de sus ideas acerca de su construcción.

- Disponer de un tiempo didáctico para propiciar una intensa interacción en el marco de una lectura compartida, en la que intercambien sus interpretaciones y confronten sus prácticas e ideas con las de sus compañeros y el docente.
- Presentar las noticias insertas en sus contextos de producción y publicación (en la página/sección/diario, en el noticiero en su conjunto, en el sitio web), de manera que puedan visibilizarse los múltiples componentes que intervienen en su elaboración y el modo en que contribuyen a la construcción del entramado de sentido.
- Abordar secuencias de comparación de noticias que faciliten la visibilización y análisis de las condiciones de producción del discurso mediático a partir del estudio de las coincidencias, los contrastes y las tensiones, disputas y contradicciones.
- Focalizar en ciertas claves de lectura como puertas de entrada al análisis de las noticias. Focalizar porque no es posible ni productivo abordar todas las marcas discursivas ni los procesos mediáticos en una sola propuesta.
- Elaborar escrituras de trabajo o intermedias como memoria de las conclusiones compartidas para volver sobre ellas a lo largo de la secuencia.
- Producir escrituras dirigidas a lectores que no han participado de la secuencia que promuevan en los estudiantes una reflexión sobre los recursos del lenguaje que han detectado en la lectura de las noticias y que ponen en evidencia la toma de posición del medio.
- Generar un recorrido a lo largo de la escolaridad que contemple una progresión de situaciones de enseñanza diversas y sostenidas con continuidad. ■

■ Para conocer más sobre cómo se fueron delineando las condiciones didácticas en situaciones anteriores puestas a prueba, se puede consultar: Nakache *et al.* (2019). [Formar lectores críticos a partir de las prácticas y concepciones de los alumnos sobre las noticias mediáticas](#); Perelman *et al.* (2021). [Lectura crítica de noticias en tiempos de infodemia. Problematizar y conceptualizar en grupos colaborativos](#); Freiberg, G. (2022). [Algunas aproximaciones a la lectura crítica de noticias con niños de 6º y 7º grado de la Ciudad de Buenos Aires](#).

4.3. Criterios en la selección de las noticias

La selección de las noticias tiene un impacto en el diseño de las situaciones de enseñanza. Presentar dos noticias a contrastar sobre el mismo hecho da cuenta de que el acontecimiento no puede ser representado de una sola manera. Ya hemos observado en el capítulo 3 que, ante noticias que tratan un mismo suceso desde distintas perspectivas (la entrevista realizada a Albertario), se pone en evidencia que, según desde dónde se está informando, se construye un relato diferente del evento. La lectura de ambas notas posibilita comprender que, en el discurso periodístico, en el que supuestamente se informa la verdad, esa verdad es relativa, ya que depende de quién informa, en qué circunstancias, cómo informa y qué efectos se propone generar en la audiencia. Es así como analizar textos mediáticos que traten el mismo hecho desde perspectivas diversas permite comprender que el mundo que nos llega editado por los medios no es neutral, siempre tiene un sesgo, una cierta mirada. Esta característica, tal como lo mencionamos en el capítulo 2, es común a todas las prácticas del lenguaje, ya que, siempre que producimos un enunciado, lo hacemos desde una determinada posición (empírica, social, biográfica, etc.).

Ahora bien, ¿cómo seleccionamos esos textos? Una condición imprescindible es posicionarnos como lectores críticos desde el mismo momento en el que iniciamos la búsqueda a la manera en que lo hicimos en el capítulo 3. Esta lectura nos permitirá analizar los recursos del lenguaje escrito y/o audiovisual de las noticias que nos aportan pistas para inferir la postura que asumen. A partir de este camino interpretativo estaremos en condiciones de interrogarnos si esos recursos podrán constituirse en observables para nuestros estudiantes, en qué condiciones didácticas podremos plantear su lectura en clase y con cuáles situaciones e intervenciones.

En el proceso investigativo realizado hasta el momento, hemos relevado la fertilidad de los siguientes procedimientos de selección:

- *Elegir temáticas convocantes y accesibles*: esto es, que traten temáticas que sean de interés para los estudiantes y que

ellos cuenten con ciertos marcos de conocimiento que les posibiliten interpretarlas.

→ *Proponer noticias no necesariamente actuales*: observamos que el abordar noticias que no son de último momento propicia sostener el foco en la construcción que realizan ciertos medios y evita que los intercambios deriven hacia una discusión únicamente centrada en lo que los alumnos opinan sobre el tema. Este criterio favorece el abordaje de las noticias en tanto objetos de conocimiento a ser dilucidados. Asimismo, presenta una ventaja desde el punto de vista de nuestro trabajo docente: dado que la búsqueda y selección de textos productivos para el abordaje de la lectura crítica resulta una tarea compleja, es conveniente ir construyendo un acervo de materiales a los que recurrir, sin tener que renovarlos de manera constante.

El proceso de lectura crítica en las aulas consiste, entonces, en generar situaciones que habiliten a los estudiantes a *rastrear las noticias con detalle en búsqueda de marcas contrastantes*, esto es, propiciar que interroguen la materialidad de los textos, y que *hipoteticen sobre las huellas* encontradas para *convertirlas progresivamente en indicios* de las miradas asumidas por cada medio ante el mismo acontecimiento. De modo que los diversos recursos del lenguaje (verbales, visuales o audiovisuales) se *constituyan en claves* que orienten en el análisis del discurso. Este camino sostenido es el que permitirá inferir que las noticias, como todo enunciado, son construcciones realizadas desde el punto de vista particular de un sujeto, que en este caso funciona como portavoz/ periodista de una empresa mediática.

4.4. El contexto donde se llevó a cabo la secuencia

Como mencionamos en la presentación del Cuaderno, realizaremos el seguimiento de un grupo de 7º grado de una escuela pública de CABA en las clases de Prácticas del Lenguaje llevadas a cabo en el año 2022, a cargo de la docente Natalia Sain. La escuela es de jornada completa. El grupo está conformado por 23 estudiantes (12 varones y 11 mujeres) que oscilan entre 12 y 14

años. En el aula conviven distintas nacionalidades, incluyendo argentinos, bolivianos, venezolanos y ucranianos, lo que genera un ambiente culturalmente diverso. La mayoría de los estudiantes proviene de familias de escasos recursos y un porcentaje significativo vive en zonas desfavorables. Debido a la situación económica, se les suele proporcionar diversos materiales para el desarrollo de las tareas escolares cotidianas y se les plantean propuestas pedagógicas que no involucren gastos que las familias no puedan afrontar.

El grupo ha enfrentado obstáculos en su trayectoria educativa, particularmente durante el año 2020, frente al aislamiento social preventivo y obligatorio, ya que solo un pequeño porcentaje de estudiantes mantuvo contacto regular con la escuela, influido por la falta de dispositivos, problemas de conexión y la propuesta educativa en ese contexto. En el año 2021, la institución atraviesa una alta rotación de docentes lo que lleva a nuevas interrupciones en la continuidad pedagógica. En función de esta trayectoria, durante los primeros meses del año 2022, se trabaja intensamente para establecer un ritmo constante que permita continuar avanzando en el desarrollo de los aprendizajes.

En cuanto a la enseñanza de la lectura crítica de noticias, no se han identificado propuestas de trabajos específicos en relación con los medios a lo largo de la escolaridad. En el año 2022, en los dos 7º grados, se realiza una actividad a principio de año en el área de Ciencias Sociales en la que se leyeron noticias publicadas durante la última dictadura militar, enfocada en contrastar hechos de la guerra de Malvinas con los discursos mediáticos de la época.

Respecto a la relación de los estudiantes con los medios de comunicación, cuando se indaga informalmente, todos afirman no leer noticias. Sin embargo, muchos mencionan que en sus hogares están muy presentes los noticieros televisivos. Así también mencionan que el uso de las redes sociales ocupa un importante tiempo en sus vidas cotidianas extraescolares, especialmente Instagram y TikTok. Su relación con estos medios resulta ser una temática de conversación frecuente en los recreos. También muestran un alto interés por los juegos en línea, siendo Roblox uno de los más mencionados.

La escuela cuenta con una sala de informática disponible tres días a la semana, equipada con un cañón para proyecciones. Además, en el aula hay un carro con 20 computadoras que, como veremos, se usan habitualmente en las clases.

4.5. Cuadro de las situaciones y de las clases de la secuencia

En virtud de los propósitos, la perspectiva y las condiciones didácticas mencionadas, la secuencia que compartimos se encuentra organizada en dos situaciones: *Ronda de noticias* y *Comparación de noticias*; cada una de ellas se desarrolla en diversas clases que se desplegarán en el capítulo 5. Es importante aclarar que la secuencia se podría abordar en cantidad de clases diversas, eso dependerá de las múltiples variables que inciden en la organización escolar. Lo que nos parece trascendente es considerar los propósitos de cada clase, las condiciones que detectamos como necesarias y las intervenciones que posibilitan el avance de los conocimientos de los alumnos.

Ronda de noticias	
La ronda de noticias tiene dos propósitos didácticos: conocer y validar las prácticas de lectura de noticias de los estudiantes y aproximarnos a sus ideas acerca de la producción de noticias para problematizarlas. Para lograr estos propósitos, hemos diseñado y llevado a cabo dos clases:	
Clase N° 1 Situación de inicio	Presentación de los propósitos comunicativos de la secuencia. Encuesta a los estudiantes acerca de sus prácticas de lectura de noticias y pedido de elección de una noticia de su interés.
Clase N° 2 Compartir las prácticas y problematizar la idea de noticia	Primer momento: Intercambio sobre las prácticas de lectura de noticias. Segundo momento: Lectura colectiva de algunas de las noticias seleccionadas por los estudiantes. Tercer momento: Reflexiones sobre las noticias y apertura de interrogantes.
Comparación de noticias	
La comparación de noticias tiene como propósito generar un camino de lectura compartido en el que la acción conjunta del docente y los estudiantes posibilite comprender progresivamente cómo los medios construyen la realidad, qué recorte realizan al tratar un acontecimiento, qué dicen y qué omiten y de qué manera respaldan y (re)producen determinadas visiones del mundo, a la vez que silencian o invisibilizan otras. Las siguientes clases formaron parte de este proceso didáctico:	

<p>Clase N° 3 Explorar los entornos mediáticos donde aparecen las noticias</p>	<p>Primer momento: Lectura individual de los entornos mediáticos de las noticias seleccionadas por el docente y registro en un cuadro comparativo. Intercambio en pequeños grupos. Segundo momento: Puesta en común: análisis colectivo de las marcas identificadas en los entornos mediáticos.</p>
<p>Clase N° 4 Rastrear los paratextos de las noticias</p>	<p>Primer momento: Lectura colectiva del titular y las imágenes de las noticias. Segundo momento: Análisis en pequeños grupos de las marcas contrastantes en los titulares. Puesta en común. Tercer momento: Lectura y análisis colectivo de las imágenes y videos. Cuarto momento: La recuperación de lo aprendido para comunicar a otros.</p>
<p>Clase N° 5 Analizar los cuerpos de las noticias</p>	<p>Primer momento: Recapitulación de los hallazgos de la clase N° 4. Segundo momento: Análisis en pequeños grupos del cuerpo de una de las noticias. Tercer momento: Puesta en común de los análisis realizados. Cuarto momento: Construcción grupal de recomendaciones para futuros lectores de las noticias.</p>
<p>Clase N° 6 Intervenir las noticias para señalar a futuros lectores las marcas de posicionamiento</p>	<p>Primer momento: Reflexión colectiva sobre las marcas de posicionamiento de las noticias Segundo momento: Intervención de las noticias para advertir a futuros lectores.</p>

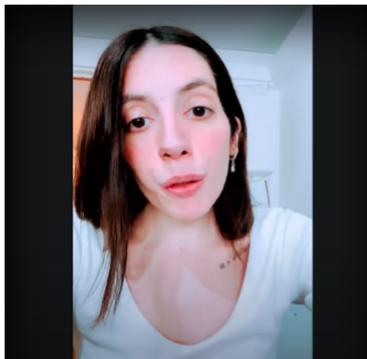
Capítulo 5

Las clases desarrolladas en la secuencia didáctica

5.1. Ronda de noticias	Clase 1, Clase 2
5.2. Comparación de noticias	Clase 3, Clase 4, Clase 5, Clase 6

5.1. Ronda de noticias⁴

En el siguiente video, la docente Natalia Sain nos presenta la situación de Ronda de noticias desarrollada a lo largo de las clases 1 y 2.



https://www.youtube.com/watch?v=4EiBRfRsT1Y&list=P_LCKGTSJa4Ku50AWRDMAXU8uAGznCefEmD

▪ Recomendamos la lectura del siguiente texto, que analiza la primera vez que se puso a prueba esta situación didáctica: Perelman *et al.* (2023). La Ronda de Noticias en el aula: un punto de partida hacia la lectura crítica. <http://revistas-cientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/11527/11882>

Como hemos señalado en el capítulo 4, la Ronda de noticias tiene dos propósitos didácticos: conocer y validar las prácticas de lectura de noticias de los estudiantes y aproximarnos a sus ideas acerca de la producción de noticias para problematizarlas. Comenzar la secuencia con la situación de compartir en el aula las propias prácticas e ideas permite generar un contrato implícito entre los alumnos y el docente en el que sus voces, sus miradas y sus saberes van a tener un papel central en el proceso de aprendizaje de la lectura crítica de noticias.

Clase N° 1. Situación de inicio

La primera clase tiene como objetivos:

- a) Compartir el propósito comunicativo de la secuencia con los estudiantes, proponerles ubicarse como auténticos rastreadores críticos de las noticias. Esto involucra un cambio de posición como lectores, ya que comenzarán a interrogarse no solo sobre el qué dicen, sino también sobre quiénes y cómo lo dicen y en qué contextos.
- b) Comenzar a conocer sus prácticas de lectura habituales a partir de una breve encuesta (véase [Anexo 2](#)) donde: 1) informan sobre su vínculo lector con el mundo de las noticias (por qué medios se enteran, cuáles son sus intereses personales, qué contacto con los medios digitales tienen y, si lo tienen, a través de qué dispositivos), 2) eligen una noticia de su interés y 3) registran el título y la página donde la encontraron. Esto último permitirá al docente acceder a las noticias seleccionadas para decidir en cuáles detenerse en la clase 2.

Si bien es posible que los alumnos completen la encuesta en sus casas, resulta más efectivo que realicen esta actividad en la escuela, si esta dispone de dispositivos electrónicos y conectividad para que seleccionen las noticias. En ocasiones, los estudiantes no cuentan con este acceso en sus casas y, de ese modo, se pierden la oportunidad de compartir su propia experiencia con los compañeros y el docente. A su vez, la encuesta puede realizarse en formato digital (por ejemplo, utilizando el Google Forms) o en formato papel (esta opción les permitirá tenerla a mano en la clase 2).

¿Qué tarea realiza el docente con las encuestas? La lectura de las encuestas es primordial para planificar los próximos encuentros. No será lo mismo un aula en la que los estudiantes señalan que mantienen un escaso vínculo con las noticias que aquella en la que la mayoría comenta que realiza prácticas frecuentes de lectura en los medios.

El docente también se detiene en las noticias que eligieron con el objetivo de identificar las que resulten más pertinentes para decidir cuáles poner en común en la segunda clase y en qué orden. Esto resulta necesario no solo por la cantidad de alumnos –y, por lo tanto, la cantidad de noticias–, sino también para planificar con más precisión las intervenciones. En cuanto al orden de presentación, un primer criterio es comenzar con la lectura de las que son efectivamente noticias a partir del interrogante “¿Por qué piensan que es una noticia?” e ir incorporando posteriormente aquellos textos elegidos que pertenecen a otros discursos. Esto es así porque observamos que, en ocasiones, los estudiantes, al concebir las noticias como textos que informan sobre un hecho, recurren a relatos históricos, notas de enciclopedia e incluso biografías.

También, a veces, identifican la transmisión de un hecho (por ejemplo, un partido de fútbol) con la noticia de ese acontecimiento. Su presentación en clase generará situaciones de conflicto respecto a la concepción de noticia y posibilitará precisar su caracterización. Otro criterio central para elegir las noticias seleccionadas por los alumnos es considerar si pudieron identificar los medios que las produjeron. Cuando se les solicita indicar en la encuesta la “página de internet donde encontraste la noticia”, algunos mencionan las plataformas de Google o YouTube, mientras que otros logran detectar cuál es el medio periodístico productor de la noticia (*TN, Clarín, Infobae*). Detenerse en este análisis en la clase posibilitará diferenciar, como veremos, entre los medios productores de noticias y las plataformas que se ocupan de hacerlas circular.

Clase Nº 2. Compartir las prácticas y problematizar la idea de noticia

La segunda clase se propone habilitar un tiempo didáctico para que los estudiantes: a) compartan su modo de acceso a las noti-

cias y sus preferencias; b) emprendan una lectura exploratoria colectiva de algunas de las noticias elegidas por ellos y c) comiencen a reflexionar sobre el proceso de producción mediático. Esta clase permitirá al docente precisar los propósitos didácticos de las clases siguientes, delimitar qué procesos de la maquinaria mediática comienzan a ser observables y cuáles permanecen invisibilizados, y diseñar así modos de abordarlos en pos de una progresiva criticidad. La clase, entonces, se distribuye en tres momentos íntimamente articulados.

Primer momento. Intercambio sobre las prácticas de lectura de noticias

El primer momento consiste en recuperar entre todos las respuestas que los estudiantes completaron en las encuestas. Un fin importante de esta clase es atender al vínculo que los alumnos tienen con las noticias y los medios de comunicación, así como organizar y esquematizar esa información, ya sea por escrito u oralmente, para visibilizar la diversidad de accesos e intereses.

En este espacio, serán los alumnos quienes tomarán la palabra para compartir con sus compañeros sus prácticas. Es importante que tengan las encuestas a mano, por si quieren leerlas para recordar alguna respuesta. El docente los invita a compartir: “¿por qué medios se enteran de las noticias?” (pregunta 1), “¿qué intereses personales tienen?” (pregunta 2), “¿poseen contacto con las noticias presentadas en medios digitales?” (pregunta 3), “¿a través de qué dispositivos?” (pregunta 4).

Como podemos observar en el siguiente fragmento de clase, los alumnos acceden a las noticias de muy diversas formas. Mencionan los medios tradicionales (prensa gráfica y TV) y los que circulan en Internet (diarios digitales, redes sociales, como Instagram y Twitter, y plataformas de búsqueda como Google).

Docente (D): Para empezar, les propongo que entre todos conversemos acerca de cómo leen las noticias ustedes.

Sonia: Yo las veo por la tele, por redes sociales y por el celular. En la televisión vemos con mi mamá, mi hermana o mi papá. Vemos sobre deportes, tecnología o noticias así, en sí que te informan lo que pasa o el tránsito o el clima.

Tino: Yo veo la noticia por el diario de papel y la TV. El sábado voy con mi papá, vamos a un lugar y ahí hay revistas de papel.

Natán: Yo veo el diario digital y también veo noticias por redes sociales. Veo temas sobre animales, deportes, músicos y sobre lo que pasa diariamente en Argentina.

D: Natán, ¿dónde las buscás?

Natán: En Google.

D: En la encuesta, pusiste que también buscabas noticias en las redes sociales.

Natán: Sí. Por ejemplo, en Instagram, en Twitter.

En algunos casos, señalan que no hacen búsquedas intencionales, sino que las noticias les “aparecen de la nada” mientras están leyendo otros contenidos en las redes. Estas prácticas nos recuerdan las investigaciones que mencionamos en 1.3.1. referidas a la “lectura incidental”.

Susana: Por ejemplo, estoy viendo las redes sociales y me aparecen de la nada noticias, así como que alguien se murió o sobre famosos, etc.

D: Susana dice que está navegando en las redes sociales y de la nada aparecen noticias. ¿A alguien más le pasó esto, que aparecen noticias?

Algunos: Sí.

Sin embargo, como veremos en el siguiente momento, algunos también plantean que, cuando se interesan por una noticia, realizan búsquedas en diversos medios para conocer más.

También la docente comparte sus experiencias. De esta manera, enriquece el intercambio mostrando otros modos de acceso, como la radio o el diario en papel. En ocasiones, estos medios resultan desconocidos para los estudiantes o, al escuchar al docente, los reconocen como medios que consumen ellos mismos o se consume en sus hogares.

Este primer momento finaliza con una reflexión sobre la diversidad de maneras en las que el grupo se acerca a las noticias y lo registran por escrito (véase Figura 5.3). El registro abre así la posibilidad de pensarse en la diversidad de consumos y consumidores.

Compartir sus prácticas posiciona a los estudiantes en un lugar protagonista que, a lo largo de la secuencia y con las actividades que siguen, genera un compromiso creciente.

Segundo momento. Lectura colectiva de algunas de las noticias seleccionadas por los estudiantes

En este momento entran en escena las noticias que habían elegido los alumnos, seleccionadas por el docente. Es importante que todos puedan observar con detalle las noticias que se explorarán, ya sea a través de un proyector o de dispositivos tecnológicos como los celulares, ya que el propósito es que el docente comience a problematizar las primeras ideas que traen al aula. Se realiza así una lectura colectiva de las noticias elegidas en su contexto mediático y se invita al estudiante a compartir con el resto su decisión y perspectiva a partir de preguntas abiertas que le permitan explicitar:

- Las estrategias de búsqueda: “¿cómo buscaste esta noticia?, ¿dónde la buscaste?, ¿qué escribiste cuando la buscaste?”
- El criterio de selección: “¿por qué te interesó esta noticia?, ¿por qué elegiste este tema?”
- Su idea de noticia: “¿por qué pensás que es una noticia?, ¿qué te hace dar cuenta de que es una noticia?”

Las consignas abiertas permiten hacer público los marcos de referencia de los alumnos. Aquí es central la explicitación de los distintos puntos de vista, las diferentes prácticas y su legitimación por parte del docente. Esta apertura a escuchar las voces y validar sus lecturas es una condición que se sostendrá en toda la secuencia.

D: La idea ahora es que nosotros veamos entre todos algunas de las noticias que ustedes trajeron. Voy a compartir pantalla y vamos a trabajar sobre cómo buscaron esas noticias, por qué les interesaron y por qué creen que las que eligieron son noticias. Vamos a empezar con esta primera noticia que nos trajo Natán.

Natán (*muestra Figura 5.1*). La busqué por...primero me apareció una sugerencia en Instagram y luego de ahí investigué más el tema, y lo vi por Google también. De ahí la puse acá (en la encuesta).

D: Natán dice que primero apareció en Instagram y después fue a buscar a Google. ¿Cómo lo buscaste en Google?

Natán: Poniendo el título.

D: ¿Por qué pensás que es una noticia?

Natán: Porque está en una página de noticias, en sí de *TN*, que es un noticiero en general.

Figura 5.1

The image shows a screenshot of a website, likely a news portal, with a dark header. At the top left, there is a navigation menu with 'Secciones' and a search icon. The main header features the 'TN Deportivo' logo. Below this, there is a large promotional banner for 'DÍAS OFF' with the text 'DESCUENTOS SIN VUELTAS DEL VIERNES 4 AL DOMINGO 6'. The banner includes a '80% OFF EN LA 2ª UNIDAD' offer and lists various brands like Heineken, Patagonia, Salta, and Dove Plusbelle. Below the banner, there is a breadcrumb trail: 'TN > Deportivo > Fútbol'. The main headline reads: 'Lionel Messi creó una empresa en Silicon Valley para invertir en deportes, tecnología y comunicación'. Below the headline, there is a sub-headline: 'La firma del ca... Time y es una...'. At the bottom of the screenshot, there are several small advertisements, including one for '2x1 IGUAL MARCA Y VARIEDAD' and another for 'EN PAÑALES'.

Cuando comparte su camino de localización de la noticia, Natán pone en evidencia su tránsito por diversos medios. Sabe cómo buscar la información que recibe incidentalmente en Instagram: va a Google, escribe en la barra de búsqueda el título de la noticia que le interesó, elige una entrada entre los múltiples resultados que aparecen en el buscador e ingresa a *TN*. También sabe cómo registrar en la encuesta la versión de la noticia encontrada: copia la dirección de enlace de la noticia que leyó en *TN*. En cuanto a su idea de noticia, Natán distingue claramente que es el canal *TN* el que la produjo. Como veremos, esta distinción no es sencilla de realizar en un ecosistema de medios tan diverso.

A medida que avanza el intercambio, se observa que varios estudiantes realizan cotidianamente prácticas de lectura de búsqueda o rastreo de información en el marco de la compleja maraña de las redes.

D: Esta (Figura 5.2) es una noticia de Vale (lee en voz alta el titular). ¿Cómo la buscaste?

Vale: A mí la noticia me apareció primero en la tele, y después para hacer la tarea la busqué en Google y me apareció.

D: ¿Por qué pensás vos, o qué piensan los demás, que es una noticia?

Sonia: Porque está informando de lo que le pasa a una persona en específico y todo el movimiento que se está haciendo por ello.

Figura 5.2



Vale da cuenta de su conocimiento acerca de la presencia de una misma noticia en medios diferentes, de ahí que lo que vio en la televisión la llevó a buscar en una plataforma.

La pregunta “por qué piensan que es una noticia” se abre a toda la clase, lo que permite que la docente se aproxime a las ideas que sostienen inicialmente los alumnos. Se observa así que la gran mayoría justifica que se trata de una noticia porque el texto proporciona información acerca de un hecho (“porque está en una página de noticias, porque está informando de lo que le pasa a una persona”). La idea del objetivo exclusivamente informativo de las noticias es recurrente en niños y niñas, tal como ha sido indagado en el marco de la investigación psicológica, presentada en 1.3.2. Es decir, el propósito de captación de las audiencias no

es un observable. Desde esta mirada ingenua, la noticia constituye para los estudiantes inicialmente una “ventana al mundo”, transparente lo que sucede en la realidad.

Tercer momento. Reflexiones sobre las noticias y apertura de interrogantes

El último momento de la clase está destinado a avanzar en la conceptualización del proceso de construcción de las noticias. En principio, la docente se detiene en la pregunta: “¿Cómo reconocemos una noticia?”. Esta consigna necesitará volver sobre las reflexiones compartidas en las lecturas realizadas en el momento anterior, pero esta vez conducirá a conclusiones provisionarias que serán retomadas y complejizadas a lo largo de la secuencia.

D: Si tuviéramos que pensar cómo reconocemos una noticia, ¿qué me dirían ustedes? Vamos a escribir cómo reconocemos una noticia.

Sonia: Anuncia un hecho que pasó o lo que está pasando o lo que pasará.

D: Bien (escribe en la página digital ya iniciada en el momento), *“anuncia o nos informa sobre un hecho que pasó, que pasa o que puede pasar.”* (Véase Figura 5.3)

A partir de esta primera conclusión la docente se propone focalizar en las instancias de producción mediática: “¿quiénes producen las noticias?, ¿las producen los medios o las plataformas que se ocupan de hacerlas circular?”. Sabemos que un concepto imprescindible en la interpretación de una noticia es el de dilucidar qué medio la produjo, dado que cada uno reconstruye los hechos de manera diferente. Abordar la distinción entre las empresas que producen noticias y aquellas que se dedican a hacerlas circular es lo que va a permitir comenzar a construir la idea de que la noticia es producida por un medio. Este concepto va a ser clave para la situación didáctica siguiente, que será comparar

noticias producidas por medios diferentes. Ya algunos alumnos pusieron en evidencia, en el segundo momento, que podían realizar esta distinción. Así Natán tenía claro que *TN* era el medio productor. Veamos cómo interviene la docente para que todos los estudiantes puedan reparar en las instancias productoras:

D: Vale, en tu encuesta, pusiste que encontraste la noticia de Yarina Latorre ¿en qué página?

Vale: En Google.

D: Pero ¿en qué página está la noticia? (observan detenidamente la noticia compartida).

Ana: En *Paparazzi*.

D: Ana dice en *Paparazzi*. Pero Vale escribió en la encuesta que la página donde la encontró era Google. ¿Quién hizo la noticia, *Paparazzi* o Google?

Susana: La haría *Paparazzi* porque Google es una red social donde podés encontrar varias cosas, pero, en realidad, *Paparazzi* escribió la noticia.

D: La noticia es de *Paparazzi*.

La docente no solo retoma la presentación de Vale. Se preocupa por extender este análisis a las presentaciones de otros alumnos, en las que también se evidencia la indiferenciación entre medios productores y plataformas de circulación. Abordar los problemas en una interacción conjunta da oportunidades a que los alumnos se enriquezcan con las ideas de los compañeros.

D: Si vamos, por ejemplo, a la noticia que había elegido Flavio acerca de las Cataratas del Iguazú, habíamos visto que era de *TN*, pero Flavio había escrito en la encuesta: YouTube. Hoy Flavio está ausente, pero ¿por qué habrá escrito YouTube?, ¿qué piensan ustedes? No podemos preguntarle, pero podemos pensar.

Natán: Porque YouTube es una plataforma al igual que Google, solo que en YouTube se suben videos y en Google se pueden subir videos también, pero se suben más imágenes y textos, etcétera.

D: Entonces YouTube no escribe noticias, pero pueden aparecer noticias ahí. Podríamos empezar a distinguir entre aquellos medios que escriben las noticias o que nos informan de las noticias y aquellas plataformas o redes sociales donde pueden aparecer las noticias.

La distinción medios productores/plataformas de circulación permite a la docente abordar un nuevo problema: la diferenciación entre el medio productor y el periodista que escribe en ese medio:

D: Sigamos con la noticia de Yanina Latorre (Figura 5.2). Sabemos que es de *Paparazzi*. Pero ¿quién escribió esta noticia? ¿Paparazzi es una persona?

Ana: La puede escribir cualquier persona y la suben a *Paparazzi*. Obviamente con el permiso del creador de la página.

Natán: Wanda Nara es el origen de la noticia, entonces los paparazzi van agarrando información, o la persona que escribió la noticia, y después se crea una noticia y los paparazzi la dicen.

D: Natán dice que los paparazzi o la persona que escribe toma toda esa información. ¿Cómo se llama la persona que escribe las noticias?

Natán: Se le llama ¿periodista?

D: ¿Saben qué es un periodista?

Natán: Una persona que entrevista a otros.

Sonia: Mi mamá es periodista. El periodista es una persona que busca información mediante muchas redes, o mediante personas que le cuentan, que le dan información.

D: Los periodistas son los que escriben esta noticia. Los paparazzi son las personas que van en busca de información acerca de algún suceso o algún hecho. Después vamos a seguir con esto que decía Natán, toman la información y después crean la noticia. Entonces, ahí podemos identificar que hay alguien que crea esta noticia, alguien que está escribiendo o alguien que nos está contando esta noticia. Eso podemos pensarlo como una de las características que nos permiten reconocer una noticia. ¿Lo agrego a nuestras conclusiones de hoy? (escribe en la página digital: "hay alguien que nos informa sobre el hecho, que escribe, que se llama periodista"). (Véase Figura 5.3)

Figura 5.3

Lugares donde vemos las noticias

Televisión

Radio

Otras personas

Diarios digitales o en papel

Redes sociales

¿Cómo reconocemos una noticia?

Anuncia o nos informa sobre un hecho que pasó, que pasa o que puede pasar. Hay alguien que nos informa sobre el hecho, que escribe, que se llama periodista. Es un tema importante para muchas personas, para el público en general.

El intercambio pone en evidencia que la idea de periodista hasta ahora está ligada a la búsqueda de información mediante en-

revistas, redes, personas que le cuentan. Como hemos visto en la investigación psicológica ya mencionada (en la que les pedíamos dibujos a los chicos sobre “cómo piensan que se producen las noticias”), se concibe al periodista como un sujeto que busca y registra información, pero no se lo piensa como formando parte de un medio que tiene una línea editorial y que define qué hechos cubrir (o no) y cómo hacerlo. Tampoco se lo representan produciendo un discurso acerca de los acontecimientos que informa desde un punto de vista determinado. Simplemente, es alguien que se dedica a buscar información y luego transmitirla tal cual. Será un largo camino el que permitirá transformar esa mirada ingenua en otra capaz de dilucidar que entre el acontecimiento real y el discurso que lo representa hay un proceso de transformación.

Es importante dedicar un tiempo a registrar aquellas reflexiones que surgen en la lectura exploratoria de noticias. La escritura permite guardar un registro de lo conversado y hacer visibles las primeras ideas que circulan en el aula, que luego servirán como insumo para que continúen avanzando en su proceso de conceptualización. El formato queda a criterio del docente (un afiche, un Word, etc.). Por supuesto, es preferible que se seleccione un espacio de registro al que los estudiantes puedan acceder cuando lo necesiten. En esta clase, como hemos visto en la Figura 5.3, la docente siguió registrando en el documento digital las conclusiones tentativas a las que fueron arribando.

5.2. Comparación de noticias⁴



<https://www.youtube.com/watch?v=2ufXslXn8DQ&list=PLCKGTSJa4Ku50AWRDMAXU8uAGznCefEmD&index=4>

▪ Recomendamos la lectura del siguiente texto, que analiza la primera vez que se puso a prueba esta situación didáctica: Perelman *et al.* (2023). ¿Es posible la lectura crítica en la escuela? Comparación de noticias en las aulas de primaria y secundaria. <https://drive.google.com/file/d/1GL495otArA0am6GloWExnYhweaEumiqr/view>

La situación de comparación de noticias tiene una enorme relevancia en la formación de lectores críticos porque su análisis permite que los estudiantes construyan progresivamente indicadores claros que les permiten inferir que cada medio representa una lectura de la realidad, sin que ello implique necesariamente que alguno está mintiendo, tal como lo hemos analizado en el capítulo 3.

Las dos noticias seleccionadas en el año 2022, en las clases de 7º grado que estamos siguiendo, se vinculan con el mundial de fútbol que se llevó a cabo ese año. Son dos noticias producidas por medios diferentes que refieren a la construcción de los estadios en Qatar (véase [Anexo 3](#)):



Infobae (21/11/2021): Qatar presentó un histórico estadio construido con materiales reciclados y completamente desmontable

Clarín (22(3/2021) Mundial Qatar 2022: denuncian que más de 6.500 obreros murieron en la construcción de los estadios

Como es posible inferir a partir de los títulos, la noticia de *Infobae* es netamente celebratoria, mientras que la de *Clarín* focaliza en la denuncia de la muerte de los obreros inmigrantes que participaron en la construcción de los estadios.

Figura 5.4



Es el mismo acontecimiento, el mismo referente empírico (la construcción de los estadios), pero el foco es completamente diferente. Cuando hacemos una celebración, no hace falta un despliegue de argumentos sobre el hecho. Mientras que cuando se presenta una denuncia, se vuelve necesario aportar razones contundentes, diversidad de voces que aporten pruebas fehacientes. Según dónde se pone el foco en una noticia, se apela a recursos diferentes. Es así como podemos comprender por qué, para realizar la denuncia, *Clarín* acudió a un periódico inglés como una fuente autorizada para revelar los hechos.

La decisión de trabajar con estas dos noticias no fue sencilla, ya que inicialmente se propusieron en el equipo de investigación diversas opciones. La selección requirió, como ya lo hemos mencionado, una lectura crítica conjunta de los docentes e investigadores destinada a construir el sentido de cada noticia y desentrañar las marcas del lenguaje que ponen en evidencia su perspectiva. Este análisis detenido permitió hipotetizar qué noticias podrían

resultar fértiles para que los estudiantes logren aproximarse a la mirada adoptada por cada medio.

Sabíamos que posicionarlos ante dos noticias que refieren al mismo acontecimiento no es una tarea frecuente en la escuela. Porque habitualmente no se piensa el lenguaje como una re-presentación de la realidad, no se concibe como un objeto de análisis en las lecturas, a pesar de que, como lo hemos visto en el capítulo 2 y como señalan Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon (1994), especialistas en didáctica de las Ciencias sociales, “las palabras mismas que se emplean clasifican los acontecimientos bajo sentidos diferentes” (p. 12).

La idea era proponerles a los alumnos ingresar a los textos desde un cierto extrañamiento, con el propósito de explorarlos, hallar marcas, huellas en los diversos lenguajes (verbal, imágenes, videos, tipografías, puestas en página) y progresivamente convertir esas huellas en indicios que habiliten la construcción colectiva de hipótesis sobre la perspectiva adoptada por cada medio.

En la puesta en aula que presentamos, este camino requirió el desarrollo de las clases 3, 4, 5 y 6.

Clase Nº 3. Explorar los entornos mediáticos donde aparecen las noticias

La clase 3 inicia con la comparación de las dos noticias seleccionadas. Tiene como propósito ofrecer un tiempo de lectura exploratoria que permita reconocer el espacio mediático donde se transmiten las noticias. Pero ¿por qué explorar el contexto mediático en el transcurso de toda una clase?, ¿por qué realizar esa exploración antes de iniciar el análisis de las noticias propiamente dichas?, ¿cuál es el propósito didáctico de la situación?

Como hemos visto en la clase 2, los estudiantes conciben inicialmente las noticias como textos netamente informativos, por lo tanto, queda en un cono de sombra el propósito de captación de las audiencias. No llegan a representarse las noticias como pro-

ductos generados por empresas mediáticas que tienen fines de lucro y que requieren de las audiencias para sostenerse económicamente. Hay una idea benefactora de la producción informativa. Los periodistas se asimilan a los *servidores públicos*, se piensa que ellos cubren personalmente los acontecimientos con el único objetivo de mantener informada a la población.

Nuestro propósito en esta clase es desestabilizar estas ideas a partir del análisis de ciertas huellas detectadas en la exploración del contexto mediático que pueden dar lugar a conflictos cognitivos, a partir de ciertas intervenciones docentes. En este sentido, la lingüista Julia Zullo (2010), al analizar los diarios digitales, señala:

“

Un diario es un objeto, es una institución, pero también es una marca. Las marcas particulares de la ‘fabricación’ de ese producto quedan subsumidas en un objeto multimodal único, de determinadas características más o menos constantes, que constituyen un todo. Identificamos cada diario con un simple golpe de vista: logos e isotipos, colores, tipografía, distribución de la información en la tapa, etc. [...] La edición digital en este sentido, facilita su acceso, siempre y cuando el lector sepa identificar la pista entre tanta oferta de información, productos y servicios. [El destacado en redonda es nuestro] (p. 1403)

La clase 3 tiene la intención de que los estudiantes puedan identificar ciertas pistas que están presentes en el entorno mediático de las noticias y se interroguen acerca de qué efectos pretenden generar en los lectores, más allá de la intención de informar. Es así como se busca abordar algunos aspectos relacionados con los mecanismos de producción y edición del medio que, por supuesto, quedan invisibilizados cuando en las propuestas didácticas se leen las noticias sueltas o solo se hace referencia al texto de las noticias o a sus partes.

Primer momento. Lectura individual de los entornos mediáticos de las noticias seleccionadas por el docente y registro en un cuadro comparativo. Intercambio en pequeños grupos

Inicialmente, la docente retoma las conclusiones construidas a lo largo de la clase anterior porque esta memoria permite a los que estuvieron presentes volver sobre lo trabajado y, a aquellos que no transitaron la clase, los ayuda a incorporarse a la secuencia. La información puede retomarse a partir de lo registrado e invitar a ampliarla con otras ideas o episodios que no fueron consignados (véase apartado [6.3. Tejer la trama didáctica](#)).

D: Algunos alumnos no estuvieron el viernes pasado, cuando empezamos con las encuestas. Leímos algunas de las noticias que ustedes buscaron, compartieron dónde veían noticias, dónde las leían. Algunos en la televisión, algunos en Internet, otros en redes sociales, algunos se enteraban por otras personas. Y luego pensamos qué es una noticia, cómo reconocer una noticia. Después estuvimos viendo que las noticias nos informan sobre algún hecho, eso habíamos concluido. También habíamos hablado de que hay medios que producen las noticias, como *TN* o *Infobae*, y hay otras plataformas que lo que hacen es compartirlas, como vimos en el caso de YouTube, ¿se acuerdan de la noticia de las cataratas?

Después vimos que los periodistas escribían estas noticias y fuimos haciendo, entre todos, estas conclusiones (muestra la producción escrita colectiva de la Figura 5.3 de la clase 2). ¿Se acuerdan de que les había dicho que íbamos a ir ampliando estas conclusiones, y, si era necesario modificarlas, íbamos a agregar nuevas?, todo esto es una secuencia en la que vamos a ir pensando cómo nosotros leemos estas noticias.

La docente luego presenta las noticias que seleccionó. Lo interesante es que explicita que su lectura requerirá varias clases. Transmite así la idea de que leer noticias de manera crítica involucra un

proceso que lleva un tiempo prolongado porque requiere avanzar reflexionando sobre las huellas que irán detectando a cada paso (véase apartado [6.2. Instalar a los alumnos en la duración](#)).

D: Ahora bien, a partir de ahora vamos a empezar a trabajar con dos noticias específicas que elegí. Les había dicho la semana pasada que íbamos a trabajar con dos noticias que había seleccionado, pero a diferencia de lo que hicimos el viernes, estas noticias las vamos a leer con mayor profundidad. Las noticias que habían traído las pasamos un poquito por arriba, leímos el título, vimos por qué la elegimos, por qué pensamos que era una noticia. Pero, en este caso, nos vamos a detener en varias clases a leer con profundidad estas dos noticias.

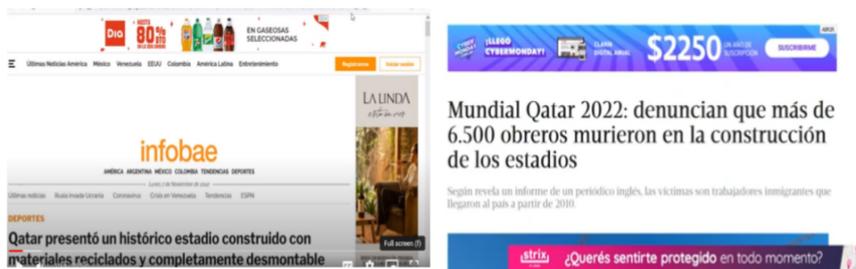
La consigna que abre el espacio de lectura del entorno mediático generó un intenso debate en el equipo de investigación. Fueron los docentes quienes plantearon y pusieron a prueba la consigna que resultó ser la mejor comprendida por los estudiantes: “Buscar lo que les llama la atención cuando ven lo que hay alrededor de las noticias”.

D: ¿Qué vamos a hacer hoy? Antes de empezar a leer toda la noticia, les compartí en el drive el link con las dos noticias. Ahora, voy a repartirles las computadoras para que ingresen a ese link (muestra en el proyector el link al que van a ingresar). Ahí va a estar esta noticia en la pantalla (la muestra), fíjense alrededor de la noticia (señala) qué cosas les llaman la atención de cómo aparece esa noticia en la pantalla y anótenlo de manera individual. No hay una respuesta correcta, sino lo que a ustedes les llama la atención cuando ven lo que hay alrededor de la noticia. Eso lo vamos a anotar en un cuadrito que voy a compartirles y después la idea es que eso que escribieron individualmente lo puedan compartir en grupos más pequeños para que después lo pensemos entre todos. ¿Alguna consulta sobre la consigna? ¿Se entendió?

Otra variable para resolver por el equipo fue la organización de la clase. La lectura propuesta requiere una interacción intensa con los textos para descubrir los detalles. De manera que se decidió una organización de la clase ascendente, esto es, que inicialmente cada estudiante pueda contactarse con el entorno mediático de manera individual, que luego compartiera sus notas en un pequeño grupo y que finalmente participara del intercambio colectivo (véase apartado [6.4. Plantear una organización de la clase ascendente](#)).

Como podemos observar en la consigna, la escena de lectura propuesta requirió que la docente preparara los dispositivos para que los estudiantes exploraran en detalle el “alrededor de las noticias”. Creó previamente, en un drive, el documento que contenía los enlaces a las dos noticias que tenían que leer y solicitó el proyector y las computadoras en la escuela para que fuera posible el acto de lectura con los textos presentes. Ahora, los invitamos a explorar el “alrededor de las noticias”.

Figura 5.5



Compartimos dos de los cuadros comparativos realizados por los estudiantes en grupos mientras exploraban el contexto mediático. Al lado de cada uno, realizamos la transcripción para facilitar su lectura.

Figura 5.6

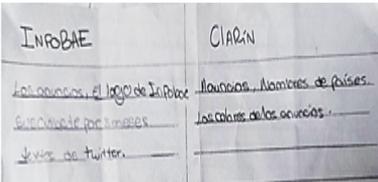
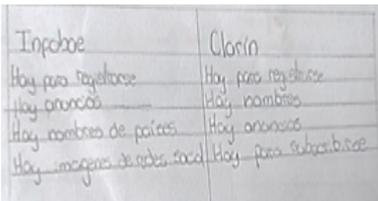
	<p>Infobae</p> <p>Los anuncios, el logo de Infobae.</p> <p>Suscribite por 3 meses.</p> <p>Textos de Twitter.</p>	<p>Clarín</p> <p>Anuncios. Nombres de países.</p> <p>Los colores de los anuncios.</p>
---	---	--

Figura 5.7

	<p>Infobae</p> <p>Hay para registrarse.</p> <p>Hay anuncios.</p> <p>Hay nombres de países. Hay imágenes de redes sociales.</p>	<p>Clarín</p> <p>Hay para registrarse.</p> <p>Hay nombres.</p> <p>Hay anuncios.</p> <p>Hay para suscribirse.</p>
---	---	---

Segundo momento. Puesta en común: análisis colectivo de las marcas identificadas en los entornos mediáticos

Nos detendremos en la interacción que se suscitó alrededor de algunos de los indicios detectados por los estudiantes.

Los anuncios. Todos los alumnos registraron la presencia de anuncios publicitarios. Su análisis se convirtió en una oportunidad clave para comenzar a dilucidar que los medios constituyen empresas que requieren de pautas publicitarias para subsistir. Veamos cómo inició la docente el camino de problematización.

D: Y a ustedes, ¿cómo les parece que estos anuncios llegan a la página de *Infobae* y logran ubicarse al lado de la noticia?

Sonia: Un canje o la marca o la tienda le paga a la página para hacer publicidad a su producto.

D: O que le paga, ¿a quién le pagaría esta marca?

Sonia: A *Infobae*.

Natán: A la empresa.

D: A la empresa dice Natán. ¿Qué empresa?

Natán: De *Infobae*.

D: Natán dice que *Infobae* es una empresa. Entonces, en este caso, el supermercado Día le estaría pagando a *Infobae* para aparecer ahí. ¿Están de acuerdo?

Frente a la idea de que *Infobae* recibe un pago, las preguntas que formula la docente se dirigen a que los alumnos hipoteticen acerca de la finalidad de la ganancia.

D: ¿Necesita *Infobae* que estén ahí los anuncios?

Natán: No, pero sería otra manera de ganar plata para la página.

Sonia: Para poder hacer lo mismo que Día, o sea, pagarle a otra página para presentar su noticia ahí y que sea más vista.

Ana: Para mí necesitan la plata capaz para mejorar su página, su empresa y todo eso o para hacerse más conocidos.

D: O sea, necesitan recaudar dinero para mejorar su página.

En este recorrido, en el que se intenta hacer visibles las aristas del entramado económico, comienza a aparecer un propósito que hasta ahora no había sido planteado: la captación de la au-

diciencia: “que sea más vista”, “hacerse más conocidos”. El análisis que realizaron, en el que descubrieron que tanto *Infobae* como el supermercado Día tienen el propósito de atraer al público con fines de lucro, condujo a la docente a interrogar por lo común y lo diverso entre ambas empresas.

D: ¿*Infobae* y Día hacen lo mismo?

Algunos: No.

D: ¿Quién explica por qué no? ¿Qué hace la página de *Infobae* y qué hace Día, por ejemplo?

Ignacio: *Infobae* es una página la cual se dedica a informarnos de lo que pasa y Día es un establecimiento el cual nos vende productos de cada día.

Sonia: *Infobae* informa. Día, en esta página, en este anuncio, te está informando de que sus productos están en oferta. Están haciendo una noticia, informando de diferentes cosas.

D: ¿Qué opinan? Sonia dice que los dos están haciendo una noticia. ¿Les parece que lo que hace Día es una noticia?

Alumnos: No.

D: ¿Por qué no es una noticia para vos Leila?

Leila: Porque como Día trata de vender productos, no te está contando algo, sino mostrando lo que vende y si hay ofertas. *Infobae* da información, te cuenta cosas que pueden estar pasando, eso.

D: ¿Qué diferencia podemos encontrar entre la publicidad y la noticia de *Infobae*? ¿Es lo mismo hacer una publicidad que una noticia?

Natán: No, porque el anuncio de Día informa sobre productos de alimentos y la información de *Infobae* está anunciando sobre un caso o algo en específico.

Es interesante el debate que se suscita sobre los propósitos de cada empresa. El intercambio pone en evidencia que la distinción no es sencilla: al descubrir que ambas empresas informan y también intentan vender sus productos, los alumnos necesitan dilucidar con mayor precisión sus diferencias, pero todavía no tienen herramientas suficientes para hacerlo.

Más adelante, uno de los grupos señala que *Clarín* tiene menos anuncios que *Infobae*. La docente propone hipotetizar acerca de las razones de esta situación:

D: Ana dice que en *Clarín* hay menos anuncios que en *Infobae*. Acá deberíamos contarlos, para saber si hay más o menos, pero puede pasar que ingresando a otra sección aparezcan más anuncios que en la otra sección. Ahora, ¿por qué les parece a ustedes que una empresa puede tener más o menos anuncios que otra?

Sonia: Porque capaz *Clarín* busca que lean su noticia en vez de que estén viendo otras cosas, por ejemplo, anuncios o publicidades de otra empresa.

D: Quizás una empresa, en este caso *Infobae* o *Clarín*, prefiere que le den más atención a su noticia que a los anuncios. ¿Qué opina el resto? ¿Y si le da más atención a las noticias, y tiene poca publicidad, cómo pagará todo el trabajo que tiene que hacer para producir?

Susana: Capaz porque le pagan por todas las visitas que haya en su página.

D: ¿A quiénes conocen que reciben dinero cuando visitan su página?

Algunos: Los youtubers.

D: Los youtubers. Ellos reciben dinero por cada persona que ingresa. En este caso, las empresas, como *Infobae* y *Clarín*, necesitan del dinero de las publicidades como veíamos recién para poder seguir en la producción de sus noticias.

Los análisis de los estudiantes dan cuenta de que su marco de referencia para comprender cómo funcionan los medios se relaciona con el que ellos han detectado en su contacto con los youtubers, productores de contenido audiovisual que transmiten en la plataforma YouTube. El modelo de negocios que sustentan algunos de los youtubers consiste en obtener ganancias en función de la cantidad de visualizaciones. El intercambio frecuente que tienen con ellos algunos estudiantes les permite pensar que también los medios buscan sostenerse económicamente y que para ello utilizan diversos mecanismos.

Ahora bien, en ningún momento los alumnos traen la idea de que las empresas de noticias podrían usar los recursos que obtienen en los anuncios publicitarios para pagar a los periodistas. Solo comienzan a pensarlo a partir de la pregunta de la docente.

D: Bien. ¿Quién les paga a estos periodistas para escribir la noticia?

Natán: El dueño de la página o de la empresa que sea.

D: Natán dice que Infobae es una empresa que recauda este dinero para pagarle a los periodistas. ¿Están de acuerdo?

Alumnos: Sí.

Las redes sociales. En su exploración del entorno mediático, los estudiantes detectan y reconocen los íconos que representan las redes sociales (Facebook, Twitter y LinkedIn), las aplicaciones de correo y las de mensajería (WhatsApp y Telegram) y la impresora (Figura 5.8).

Figura 5.8



La docente propone reflexionar conjuntamente por qué los medios incluyen esos íconos en el sitio donde están las noticias. Algunos alumnos vuelven a poner en evidencia su conocimiento del modo de funcionamiento de las redes y comienzan a establecer relaciones entre las interacciones generadas en las redes y el propósito de los medios de expandirse para acrecentar sus lectores.

D: Vamos a ver. ¿Por qué les parece que aparecen las redes sociales ahí?

Natán: Me parece que las redes sociales están ahí porque Capaz Infobae también tiene página en esas redes.

Sonia: Una cuenta.

D: Ahora, ¿para qué le sirve a *Infobae* aparecer en Facebook o Twitter?

Susana: Capaz para expandir la página. Por ejemplo, las personas usan una red social en específico y las ven ahí, pueden ir a cualquier red social.

D: Susana dice que *Infobae* tiene Facebook o Twitter o LinkedIn para expandir lo que hace en su página, o sea, para difundir las noticias que tiene. ¿Por qué otra razón les parece?

Alumna: Para tener más visitas.

Natán: Tendría las visitas de las mismas personas que van a buscar la información a la página por Internet.

D: Las visitas de las personas que van a buscar información por Internet. Ahora, recuerdo que, en la clase anterior, comentaron que, cuando navegaban en las redes sociales, les aparecían noticias. Habíamos dicho que las redes sociales no son las que producen las noticias sino estos medios. Entonces la gente ¿irá a Facebook a buscar las noticias, le aparecerán?, ¿qué piensan?

Alumna: Sí, le aparecerán las noticias que Infobae da. Que por algo en *Infobae* aparece Facebook y las demás redes sociales.

D: Puede ser que les aparezcan como también puede ser que tuiteen alguna noticia que quieran compartir.

Ana: También puede ser que en las redes sociales esté resumido como para que las personas entren a la página y lean todo completo.

D: Está bueno lo que dice Ana, que en las redes sociales puede aparecer resumida la noticia para que después las personas ingresen a la página de *Infobae*. Obviamente, si ingreso a Twitter, ¿va a estar toda la nota completa en Twitter? ¿Qué les parece que *Infobae* va a incluir en Twitter?

Tino: Creo que lo que va a incluir es la página para ver la noticia completa.

D: El link de la página donde va a estar la noticia completa. Pero con el link, ¿la elegirán, agregarán algo más?

Ana: El tema o el título.

D: El tema o el título pueden aparecer en la red social, como para que la gente vaya a ingresar después. También tenemos esta opción de correo, ¿para qué será?

Ana: Para enviarles a otras personas.

D: Para poder compartir las noticias con otras personas.

El registro y la suscripción. Otras marcas que llamaron la atención fueron: la propuesta de registrarse (*Infobae*: “Registrarme”) y la

oferta de suscripción (*Clarín*: "Suscribite por 0\$ en 3 meses"). Con respecto a la primera, la pregunta que vuelve a plantear la docente es: "¿Por qué creen que este diario propone registrarse?". En el intercambio, se plantearon hipótesis que condujeron al análisis de fenómenos no analizados hasta el momento:

Tino: Quizás es para que le den notificaciones de noticias, que lleguen notificaciones de las noticias.

Leila: No sé, podría ser para subir algo interesante, dar información, registrarse y como que vos escribís algo importante que te enteraste, para que esa página sea como más...

D: No entendí, Leila.

Sonia: Capaz lo que quiso decir Leila es que, cuando vos des tu información y lo que te gusta, y la página alguien la maneja, y ve las cosas que vos mayormente ves, te la personaliza, por así decir, y te aparecen cosas que vos ves usualmente.

D: Super interesante lo que están diciendo. Puede ser que cuando te registrás, alguien que trabaja en *Infobae* personaliza de cierto modo lo que más solés ver y te aparecen como tus noticias más vistas.

Las razones aportadas por los estudiantes para explicar por qué el medio propone el registro de sus lectores son diversas. Sin embargo, todas ellas nos permiten observar que están avanzando en detectar que los medios no solo buscan atraer la atención de sus lectores y expandir sus seguidores, también intentan obtener sus datos para enviarles notificaciones, conocer sus intereses y/o personalizar la información que les transmiten. Por ahora, parecería que no se representan un algoritmo diseñado para realizar esas acciones, sino que piensan este mecanismo desde una concepción personalista ("la página alguien la maneja").

En cuanto a la suscripción, el análisis conjunto les permite descubrir que los medios exigen esta acción como condición para habilitar a los lectores a realizar e intercambiar comentarios.

D: Miren qué interesante. Tino dice que en *Clarín* figura una promoción, dice "Suscribite cero pesos por tres meses" ¿Será lo mismo que registrarse?

Susana: No, porque ingresar, o sea registrarse es tener una cuenta registrada dentro de la página, en cambio, si te suscribís, a los tres meses cuando ya cumpliste, tenés que pagar. También esa sería otra forma de que la página gane dinero.

Ana: En la página decía que si te suscribías podías comentar las noticias.

D: Podés dejar comentarios en las noticias, y a la vez leer los comentarios que las otras personas van dejando. Miren, acá en comentarios (muestra) dice: "Comentar las notas de *Clarín* es exclusivo para suscriptores".

Como es posible observar en el desarrollo de la clase 3, el detenerse en "las líneas", en las huellas textuales del entorno mediático, permitió avances significativos en el conocimiento del accionar de los medios. Compartimos aquí las reflexiones de Germán Freiberg, el docente que probó por primera vez la secuencia. ■

■ El fragmento de video pertenece a una clase virtual realizada en el marco de un curso de Infod en el año 2023, denominado "Leer críticamente noticias en la escuela secundaria".
https://drive.google.com/file/d/1gPm37PcLKisQEQ0IMvrgF3VAO-moUM_71/view



5. Momentos y situaciones de enseñanza



b. Exploración de los sitios digitales

Vamos a iniciar nuestra lectura con una lupa, como si fuéramos detectives buscando pistas.

Primero, vamos a tratar de detectar cómo es el medio que produjo cada noticia, **qué hay alrededor de cada noticia**. En grupos, exploren y observen. Y, por favor, anoten todo lo que detecten en un cuadro simple: de un lado, lo que observan en un diario, del otro lado, lo que detectan en el otro diario.

la educación
nuestra bandera

Nuestro Escuelas

INFO D

Ministerio de Educación
Argentina
abom

<https://youtu.be/9vGdSsQ5llw>

Clase Nº 4. Rastrear los paratextos



<https://www.youtube.com/watch?v=KHwoi4AWUWM&list=PLCKGTSJa4Ku50AWRDMAXU8uAGznCefEmD&index=3>

La clase Nº 4 de la secuencia da inicio al contacto directo de los estudiantes con las noticias seleccionadas por la docente. Si bien los estudiantes exploraron y compararon el entorno mediático de ambas noticias, es a partir de aquí que comienzan a “leerlas en detalle” y se inicia el abordaje de la comparación con la lectura de los paratextos: titulares e imágenes.

Primer momento. Lectura colectiva del titular y las imágenes de las noticias

Como se observa en la Figura 5.9, la docente construye un dispositivo de lectura que incluye el logo, el título, la bajada y una fotografía de cada noticia. Este dispositivo se presenta con un proyector a toda la clase y al mismo tiempo se prevé que por grupos dispongan de una computadora o tablet (véase Figura 5.10) que contenga un pdf con el mismo dispositivo de lectura.

Figura 5.9



La clase se inicia con la lectura de la docente, en voz alta, del título y la bajada de las noticias. En este primer acercamiento, su lectura es esencial para asegurar que todos accedan más allá de sus posibilidades lectoras.

Segundo momento. Análisis en pequeños grupos de los paratextos. Puesta en común

Finalizado el primer momento, la docente propone una consigna abierta: “¿Qué nos cuentan cada una de las noticias?, ¿en qué se fijaron para darse cuenta?”. Esta consigna da por sentado que las noticias cuentan lo que sucedió, narran los acontecimientos.

Y, a su vez, el interrogante “en qué se fijaron” ubica a los alumnos en una posición de lectores dispuestos a reconocer las pistas o claves que les permitirán detectar qué cuentan las noticias. Hay una apuesta a que hay ciertas marcas en los textos en las que tendrán que detenerse para capturar de qué se trata cada noticia.

Figura 5.10



Se plantea que primero lean en pequeños grupos para luego realizar la puesta en común. Esta decisión se fundamenta principalmente en ofrecer a los estudiantes la posibilidad de un acercamiento más estrecho a los textos con un primer intercambio lector acotado entre los integrantes del grupo. Para esto, como hemos señalado, es necesario que cada equipo de trabajo cuente con el dispositivo de lectura para resolver la consigna planteada (Figura 5.10). Además, se les propone un cuadro de registro que servirá de insumo para la lectura colectiva posterior:

Infobae	Clarín

La docente observa los grupos y va registrando qué conversan, particularmente, cuáles indicios identifican. Conocer qué debaten en los pequeños grupos orienta la posterior puesta en común, ya que estos intercambios ofrecen un panorama de sus primeras hipótesis de lectura. De este modo, puede guiar el trabajo colectivo o retomar estas ideas, aun si los grupos deciden no compartirlas con el resto de la clase.

Puesta en común. La docente vuelve sobre las preguntas iniciales y profundiza en las hipótesis de los estudiantes. Como veremos, la consigna abierta va permitiendo acceder a las primeras interpretaciones y a las claves de lectura que les resultan observables. Al no solicitarles información específica del texto ni proporcionarles indicios de búsqueda, puede aproximarse a aquello que leen, a qué pistas detectan por sí mismos y a qué sentidos otorgan a cada una de ellas.

D: Entonces, si tenemos que pensar qué es lo que nos cuenta cada noticia. A ver, a partir de lo que leyeron, ¿qué cuenta Infobae?

Ignacio: Que "Qatar" ha hecho un estadio, (*lee el título*) "presentó un histórico estadio", el cual fue "construido con materiales reciclables" y el cual es "desmontable".

D: ¿Y Clarín?

Santiago: Clarín muestra que, durante la construcción del estadio, (*lee el título*) murieron más de 6500 obreros en la construcción.

D: O sea, una habla de construcción de estadios y otra habla de muertes en la construcción de los estadios.

Para responder a la consigna, observamos que algunos grupos acceden en primera instancia a la lectura del título, es decir, para ellos "lo que cuenta la noticia" se refleja en la información provista por el titular. Cuando la docente indaga por las pistas, amplían sus respuestas poniendo en evidencia que articulan la informa-

ción del título con la lectura de las imágenes y de la bajada, a la que llaman “minitexto” y/o “subtítulo”.

D: Y, ¿qué elementos o qué pistas de estas noticias nos permiten a nosotros dar cuenta de lo que nos están queriendo contar *Infobae* y *Clarín*?

Ana: Que en las fotos se ve el estadio terminado en *Infobae* y en *Clarín* se ve en construcción.

Ignacio: En el minitexto. Por ejemplo, en *Infobae* habla de cómo (lee) “anunciaron la finalización de las obras del séptimo de los ocho recintos que albergará la próxima edición del mundial”. Mientras que el título de *Clarín* habla de cómo son todas las víctimas (lee) “inmigrantes que llegaron al país a partir de 2010”.

Santiago: El subtítulo da un poco más de información.

Otros grupos refieren que se detuvieron en primer lugar en las imágenes. Es así como podemos advertir que los accesos que utilizan los estudiantes para conocer qué cuenta cada noticia pueden ser diversos.

Sonia: Primero, como todos, nos fijamos en la imagen y después leemos el título.

D: Súper interesante lo que dijo Sonia. Dijo: primero, “como todos” dice, vimos la imagen, y después nos fijamos en el título. ¿A todos los grupos lo primero que les llamó la atención fue la imagen y después fueron al título, o qué hicieron?

Varios: No.

D: Acá, este grupo primero se fijó en las imágenes. Estos grupos, ¿en qué se fijaron primero?

Ana: En el título.

Tino: La imagen

D: Ustedes se fijaron... Bueno, acá tenemos dos grupos que lo primero que les llamó la atención de la presentación fueron las imágenes, y otros grupos fueron directamente al título.

Es interesante señalar que, en este primer acercamiento, los estudiantes conciben que los componentes del paratexto conforman una unidad de sentido, piensan que cada uno aporta información complementaria sobre "lo que habla la noticia".

D: ¿Y por qué creen que decidieron poner esas imágenes?

Ana: Porque es de lo que habla la noticia. Que en las fotos se ve el estadio terminado en *Infobae* y en *Clarín* se ve en construcción.

Ignacio: *Infobae* está mostrando el estadio ya terminado, mientras que *Clarín* está mostrando el estadio en estado de construcción porque en la noticia dice que en la etapa de construcción han muerto los obreros.

Piensen así qué título, bajada e imágenes describen el hecho, diciendo (en el título y bajada) y/o "mostrando" (en las imágenes). La perspectiva inicial que adoptan es la que hemos observado en la Ronda de noticias: las notas periodísticas son textos que informan los acontecimientos que suceden en la realidad. En este sentido, es central el papel que le otorgan a las imágenes, como lo explicitan en el siguiente intercambio.

D: ¿Para qué creen que se agregarían imágenes?

Ana: Para que quede más claro, más completo. La imagen intenta dar a entender qué dice el título, pero a la vista.

Para los alumnos, en este momento de la secuencia, la imagen aclara, transparenta el mundo, aporta una visión más completa de lo sucedido. Está solo al servicio de visualizar, como si fuera un ojo, la información. Todavía no aparece la idea de su papel en la construcción del punto de vista o perspectiva.

Tercer momento. Lectura y análisis colectivo de las imágenes y videos

En un tercer momento, la docente propone profundizar en la lectura comparativa de las imágenes y videos de ambas noticias. Esta puerta de entrada tuvo un papel crucial en la progresión de las hipótesis iniciales. Para desplegar estas lecturas, la docente plantea ingresar desde la web de cada medio.

Lectura de las imágenes. La pregunta que permitió comenzar a dilucidar que las fotos que estaban en las noticias no son neutras ni fortuitas fue: “¿cómo fueron tomadas estas fotografías?”

D: ¿Cómo fueron tomadas estas fotografías (Figura 5.9)?

Susana: En la imagen de *Infobae*, se ve que la foto está tomada desde arriba. En cambio, la foto de *Clarín* está tomada como a un costado, por decirlo así.

D: Como de costado. ¿Escucharon? Dice que la foto de *Infobae* está tomada como si fuera desde arriba, y la foto de *Clarín*, como si fuera de un costado.

La pregunta “cómo fueron tomadas estas fotografías” habilita a que los estudiantes se ubiquen desde el lugar del productor. Al comparar el posicionamiento del fotógrafo en una y otra noticia, pueden detectar las diferencias de perspectivas. La docente suma el interrogante: “por qué será así”.

D: ¿Por qué será así? ¿Qué piensan?

Susana: Porque de arriba, la de *Infobae*, se observa mejor las luces y todo, y en *Clarín* se observa mejor la construcción, que todavía no está hecha, todas las maderas y eso.

D: Tenemos que la fotografía de *Infobae* fue tomada desde arriba. ¿Saben cómo se llama cuando se toma desde un lugar u otro?

Ana: Desde el ángulo.

D: Es desde un ángulo donde se toma la fotografía. También pueden aparecer en primer plano unas cosas, en segundo plano o en el fondo otras. Ahora, si nos posicionamos en un ángulo, estamos viendo desde una perspectiva. En el caso de *Infobae*, como decían ustedes, estamos viendo desde arriba todo el estadio terminado. Quizás no hubiera sido igual, como dice Susana, mostrar en *Clarín* el estadio en construcción desde arriba, porque solo se iba a ver la forma. Entonces, ahí lo que nosotros podemos ver es que quien tomó la fotografía tenía una intención de mostrar algo.

El interrogante “por qué será así” conduce a que se detengan en pensar cómo cada fotografía orienta la mirada del lector hacia un aspecto u otro de los estadios (“porque de arriba, la de *Infobae*, se observa mejor las luces y todo, y en *Clarín* se observa mejor la construcción, que todavía no está hecha, todas las maderas y eso”).

La última pregunta de este breve episodio permite avanzar hacia la idea de que las imágenes no son azarosas:

D: ¿Da lo mismo la imagen que eligieron poner? ¿Es igual cualquier imagen?

Varios: No.

D: Hay ahí una decisión que se tomó acerca de qué imagen incluir, para que, como bien dijeron ustedes, se relacione con lo que se está contando.

La docente favorece de este modo la reflexión sobre el proceso de construcción de las noticias. Las imágenes no son tratadas de la misma manera, cada una presenta una visión diferente del acontecimiento, el lector asiste a un recorte de la realidad diverso según la mirada que el medio le provee.

Lectura de los videos. El análisis comparativo de los videos aporta un nuevo material empírico para poner a prueba las hipótesis incipientes. La docente propone abordar las fuentes audiovisuales que aparecen en ambas noticias para luego realizar el intercambio. Nuevamente, se ocupa de que los estudiantes cuenten con un acceso que les permita no perder los detalles: las imágenes en movimiento, los subtítulos, la música. Por esa razón, solicita que todos los grupos sincronicen su lectura, esto es, pide que silencien sus audios para que escuchen solo el sonido de los parlantes que habilita e indica el momento en el que tienen que comenzar su transmisión.

Al finalizar la lectura, abre el debate: “¿qué nos quieren comunicar estos videos?”. Nuevamente, las intervenciones docentes entrelazadas con las ideas de los estudiantes generan oportunidades para poner a prueba las hipótesis iniciales.

D: ¿Qué nos quieren comunicar estos videos?

Ignacio: El video de *Clarín* muestra que Qatar se excusó sobre la muerte de los obreros, diciendo que eran menos.

Vale: También nos comenta que las condiciones de trabajo son muy malas y que el sueldo es muy poco.

Susana: En *Infobae*, nos da información sobre cómo construyeron Qatar, y en el segundo video de *Infobae* ponían así, como en cámara rápida, la construcción... Así tipo, todo lo que pasaron para construirlo, todos los materiales que usaron, y así.

D: ¿Por qué les parece que aparece así, de manera rápida, en el video?

Susana: Porque fueron muchos días de construcción. No podían poner un video tan largo, de tantos días, en toda la construcción. Así que decidieron poner partes y ponerlo en cámara rápida.

Vale: En el video de *Infobae*, también aparece un niño, que es como el principal del video, ¿no? porque aparece en gran parte del video.

Susana: También se impresionaba al ver lo increíble de la forma en la que construyeron y se sorprendía cuando iba a cada parte.

D: Es interesante lo que dice Susana. ¿Por qué creen ustedes que en este video decidieron poner a un nene que iba recorriendo y sorprendiéndose? ¿Qué les parece?

El registro permite detectar que no se trata simplemente de ofrecer un espacio para describir qué se observa en los videos, también se abre el interrogante acerca de las razones por las que aparecen algunos personajes y/o se usan ciertos recursos. Surge así la idea de que la inclusión de cada audio, de cada imagen fija o en movimiento, de cada escrito, está al servicio de orientar al lector hacia la denuncia de la muerte de los obreros y sus condiciones de vida, en el caso de *Clarín*, y hacia la presentación de las cualidades excepcionales de uno de los estadios, en *Infobae*. Estas reflexiones se intensifican cuando una estudiante detecta que en los videos de ambos medios aparece un mismo actor social: los obreros.

D: Dice Sonia que aparecieron en los dos videos obreros trabajando, ¿aparecieron de la misma manera?

Varios: No

D: ¿Por qué no?

Vale: En *Clarín*, los hace mostrar de mala manera, por así decirlo, que está mostrando que los obreros no tienen un buen sueldo, no... Algunos van falleciendo, la mayoría. En *Infobae*, aparece sobre los obreros que están trabajando, pero no se ve que están tristes. Es como si estuvieran felices trabajando.

D: Pero ¿por qué entonces aparecen obreros en los dos videos? ¿Qué piensan?

Sonia: En uno, en el de *Clarín*, que habla de que los obreros le pagan poco y eso, aparecen como víctimas. Y en el otro, aparece solamente que están trabajando y creando el estadio.

Ana: Para mí, en el video de *Infobae* aparecen los obreros para darles reconocimiento a su trabajo.

D: Súper interesante. Ustedes tienen muy bien en claro, y lo han repetido varias veces, que en el video de *Clarín* aparecen los obreros, porque justamente se está tratando acerca de las denuncias por las muertes. Pero Ana lo que dice es: "*Infobae* también incluye obreros, porque lo que está tratando...". ¿Querés decirlo vos de vuelta?

Ana: Para que se conozca... Para el reconocimiento de su trabajo

Podemos observar que, al comparar la inclusión de los obreros en un video de *Clarín* y en uno de *Infobae*, los alumnos logran comprender cómo cada medio se vale de la voz de un mismo actor social para dirigir la mirada hacia el foco elegido: la denuncia de las muertes o el reconocimiento de su trabajo.

La siguiente pregunta de la docente referida a la procedencia de los videos y el sentido de su inclusión permitió que los estudiantes avanzaran en el conocimiento de la complejidad de la producción mediática, la preocupación por la audiencia y los intereses puestos en juego.

D: Ahora, a mí esto me hace preguntar si este video lo creó *Infobae*, o quién lo creó. ¿Qué piensan? ¿Es de *Infobae* esta animación con el nene?

Tino: Yo creo que Qatar lo creó, pero *Infobae* puso el video ahí para también hacer promoción.

Ana: Seguro fue sacado de una página oficial de Qatar.

D: Ahora, la pregunta es: ¿por qué *Infobae* incluye este video? ¿Qué les parece?

Vale: También a veces hay páginas que promocionan otras páginas, para ganar dinero, por ejemplo. Tal vez *Infobae* promocionó el video de Qatar para poder ganar dinero.

Ana: Para que las personas vean de lo que hablan. Para que lo vean más detallado, pero en video.

D: Y en el caso de *Clarín*, ¿quién hizo el video de *Clarín*?

Ana: Parece que está creado por *Clarín*, porque a lo último aparece "*Clarín*". También aparece su logo.

D: Si bien a lo largo del video, aparece el logo de *Clarín*... *Clarín* se encargó de recopilar todas estas imágenes y esta información ¿Y de dónde saca... cuáles son las fuentes de *Clarín*?

Ana: Dice que los datos están basados en una investigación del diario británico *The Guardian*.

D: Como dice Ana, abajo del video dice que los datos que se muestran están basados en una investigación del diario británico *The Guardian*. Entonces, acá marcamos una diferencia: mientras que *Infobae* toma como prestado el video de una empresa, *Clarín* crea el propio video a partir de distintas fuentes.

Es a partir del intercambio que los estudiantes van progresando paulatinamente en establecer nuevos contrastes entre los medios: la inclusión de fuentes con intereses económicos además de los informativos.

Cuarto momento. La recuperación de lo aprendido para comunicar a otros

Al finalizar la puesta en común, se plantea a los estudiantes que, en pequeños grupos, recuperen lo aprendido en la clase con el propósito de comunicárselo a alguien que no haya estado presente.

D: Bueno, lo que vamos a hacer es lo siguiente: ustedes en pequeños grupos van a tratar de pensar y escribir qué fue lo que aprendieron hoy acerca de lo que estuvimos trabajando de la presentación, de las imágenes y de los videos. Es como si ustedes le tuvieran que contar a una persona que todavía no leyó las noticias en qué se debería fijar, en qué debería prestar atención, qué le recomendarían, por ejemplo, para observar las imágenes u observar los videos. Y eso después en grupos lo vamos a escribir y lo vamos a compartir la próxima clase

Clase Nº 5. Analizar los cuerpos de las noticias



<https://www.youtube.com/watch?v=1yNpQCHTeSo&list=PLCKGTSJa4Ku50AWRDMAXU8uAGznCefEmD&index=2>

La clase 5 retoma las hipótesis construidas hasta el momento y avanza en la búsqueda de indicios en el cuerpo de las noticias. Se organiza en cuatro momentos: en el primero, los alumnos recuperan el camino de lectura transitado; en el segundo, cada grupo se concentra en el cuerpo de una de las noticias para relevar los recursos que les llaman la atención; en el tercero, reflexionan en la puesta en común sobre los recursos analizados de cada medio y comparan ambas noticias, y en el último, se proponen realizar, en pequeños grupos, recomendaciones escritas para futuros lectores de las noticias analizadas.

Primer momento. Recapitulación de los hallazgos de la clase N° 4

El primer momento de esta clase resultó crucial para la lectura del cuerpo de las noticias, ya que los estudiantes tuvieron la oportunidad de recuperar lo construido en las clases anteriores. Los estudiantes compartieron así algunas de las claves de lectura que habían logrado desentrañar. Explicitaron las relaciones y también las diferencias entre los títulos y subtítulos. Señalaron que estos últimos dan más información que los primeros, ya que apuntan a particularizar o concretizar la afirmación general.

Con la guía de la docente, también fueron construyendo sentido en torno a la diversidad de dimensiones analizadas en las producciones audiovisuales (su contenido, la elección de las imágenes, la inclusión de audios y subtítulos en los videos) y la explicitación del porqué de su presencia en las noticias.

En el intercambio, Ernesto explicita que en su grupo ya vislumbran que hay diversas maneras de mirar y/o concebir un acontecimiento y que hay una elección del medio en la manera de contarlo. La docente retoma esta reflexión para recontextualizarla (“Vamos a desarmar un poco esto”) y expandirla a toda la clase.

Ernesto: Que de un solo hecho pueden salir diferentes puntos de vista y el periodista es el que decidió qué contar.

D: Súper interesante, es algo que conversamos la vez pasada: que de un solo hecho puede haber distintos puntos de vista. Vamos a desarmar un poco esto. ¿Cuál es el hecho que ustedes interpretan como un solo hecho?

Ana: La construcción del estadio.

D: Muy bien ¿y cuáles son los distintos puntos de vista?

Sonia: Que murieron obreros en la construcción.

D: Ese es un punto de vista: que murieron obreros en la construcción. ¿Quién cuenta ese punto de vista en este caso?

Sonia: *Clarín*

D: *Clarín* es el que nos cuenta este punto de vista. Y el otro punto de vista frente a la construcción de los estadios ¿cuál es?

Ana: La presentación del estadio.

D: El otro punto de vista es la presentación del estadio. Y otra cosa que dijo Ernesto: es el periodista el que decide qué contar. En este caso, cada uno de los periodistas de los medios decidió contar un punto de vista distinto. Para este punto de vista, incluyeron las imágenes que nosotros analizamos y que ustedes muy bien recién comentaban

Las conclusiones a las que arriba el grupo dan cuenta de los primeros avances en sus conceptualizaciones. Al principio de la clase anterior, las hipótesis de los estudiantes aludían a descripciones de hechos como fieles reflejos de la realidad. En el inicio de esta clase, gracias a la lectura compartida con la intervención docente, comienzan a pensar en posibles puntos de vista construidos por los medios frente a un hecho.

Segundo momento. Análisis en pequeños grupos del cuerpo de las noticias

En el segundo momento se plantea una consigna global que requiere partir de las hipótesis generadas en la lectura de los paratextos con el fin de corroborarlas, ajustarlas o rectificarlas en el análisis del cuerpo de las noticias. Se propone a su vez la búsqueda de otros recursos que utilizan los medios que permiten detectar sus puntos de vista:

D: La idea de hoy es ver si en el cuerpo de la noticia sucede lo mismo que sucedió con las imágenes y los videos. Y si el periodista utiliza otros recursos para contar su punto de vista. Entonces, lo que vamos a hacer hoy es lo siguiente: nos vamos a dividir en grupos, en otros grupos para intercambiar con otros compañeros. A algunos les va a tocar la noticia de *Clarín* y a otros la de *Infobae*. Ustedes ya leyeron las dos noticias el viernes.

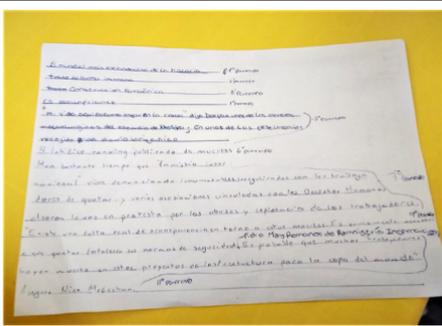
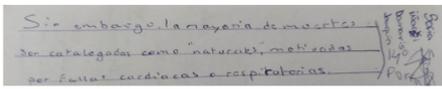
La idea es releer estas noticias y tratar de ver si esto que pasó con las imágenes y los videos sucede en el resto del texto. O sea, poder identificar qué recursos, qué elementos utiliza cada periodista para contar su punto de vista. Así que la idea es volver a leerlos y ver si encontramos estos elementos. ¿Queda claro?

Esta consigna condujo a que los estudiantes se acercaran a las noticias tomando como punto de partida sus propias hipótesis y el bagaje de conocimientos obtenido hasta el momento.

Nuevamente, el trabajo en pequeños grupos en las condiciones propuestas permitió un mayor acercamiento a las noticias, ya que el acceso material a los textos en los dispositivos de lectura, la reducción en el número de integrantes y el concentrarse en el análisis de la noticia de un solo medio facilitó el trabajo.

Nos detendremos en el seguimiento de uno de los grupos, que produjo la siguiente toma de notas (véase transcripción) en la que figuran los recursos que pudieron identificar por sí mismos en el diario *Clarín* (Figura 5.11).

Figura 5.11

	El mundial más escandaloso de la historia	1° párr.
	Trato de forma inhumana	2° párr.
	Construcción faraónica	8° párr.
	Escalofriante	1° párr.
	"Mi vida aquí es como estar en la cárcel" dijo Deepak, uno de los obreros metalúrgicos del estado de Khalifa, en uno de los testimonios recogidos por el medio británico.	2° párr.
	El fatídico ranking publicado de muertes	6° párr.
	Hace bastante tiempo que Amnistía Internacional viene denunciando innumerables irregularidades con los trabajadores en Qatar. Y varias asociaciones vinculadas con los Derechos Humanos alzaron la voz en protesta por los abusos y explotación de los trabajadores.	7° párr.
	"Existe una falta real de transparencia en torno a estas muertes. Es sumamente necesario que Qatar fortalezca sus normas de seguridad" pidió May Romanos de Amnistía Internacional.	9° párr.
"Es probable que muchos trabajadores hayan muerto en estos proyectos de infraestructura para la Copa del Mundo", aseguró Nick McGeehan	11° párr.	
	Sin embargo, la mayoría de las muertes son catalogadas como "naturales", motivadas por fallas cardíacas o respiratorias.	14° párr.

La docente intervino en este grupo para analizar las diversas marcas textuales que habían relevado. A continuación, presentaremos una categorización de los recursos identificados y algunos episodios en los que pudimos registrar los intercambios.

→ *El léxico: el uso de ciertas palabras y expresiones*

Como hemos detallado en el capítulo 2 y analizado en el capítulo 3, el *léxico** es una vía de entrada privilegiada para aproximarse a la postura que asume el medio respecto de la situación que reconstruye. Lo interesante es que los estudiantes por sí mismos pudieron detectar multiplicidad de palabras y expresiones que les llamaron la atención. En la toma de notas realizada por el grupo que estamos siguiendo (Figura 5.11), observamos las siguientes: “El mundial más escandaloso de la historia”, “Trato de forma inhumana”, “Construcción faraónica”, “Escalofriante”, “El fatídico ranking publicado de muertes”. Todas expresiones léxicas que pertenecen al *campo semántico** de la denuncia. Los intercambios posteriores con la docente condujeron a la reflexión sobre su sentido en la noticia de *Clarín*, lo que posibilitó su progresiva conceptualización como indicadores de posicionamiento del medio frente a las muertes.

D: Dice que “puede ser catalogado como el mundial más escandaloso de la historia” ¿Por qué creen que utiliza la palabra “escandaloso”?

Sonia: Más movido más... o sea, que se refiere a que pasaron muchas cosas.

D: ¿Saben ustedes qué cosas pasaron en relación con Qatar o el mundial de Qatar?

Ignacio: Muertes.

Es interesante observar cómo cuando la docente retoma la expresión registrada por el grupo (“mundial más escandaloso de la historia”) e interroga por las posibles razones del uso de la palabra “escandaloso” para referirse al mundial, los estudiantes pudieron relacionarla con el sentido global de la noticia (las muertes denunciadas por el medio). El *léxico* que señalaron deja de ser un vocablo aislado para formar parte del *campo semántico* de las muertes denunciadas.

El término “escalofriante” permitió que la docente promoviera detenerse no solo en su sentido en el texto (“¿de qué está hablando cuando dice esto?”), también propuso reflexionar sobre la relación entre este término y la mirada del periodista.

Sonia: Dice que “es escalofriante” porque murieron “más de 6500 trabajadores inmigrantes”.

D: Acá (*señala el texto*) aparece y dice “Y es escalofriante.” Acá lo marca Sonia. ¿De qué está hablando cuando dice esto, “escalofriante”?

Sonia: De los trabajadores que murieron.

D: ¿Quién piensa que es “escalofriante”?

Sonia: El periodista.

D: ¿Por qué les parece que utilizó esa palabra para hablar de las muertes?

Ignacio: Tal vez, porque es muy raro que mucha gente muera así.

D: Es decir, que al periodista le resulta como escalofriante ese dato, pero ¿por qué creen que lo agrega a la noticia?

Sonia: Porque es lo que le pareció y a muchas personas también.

El análisis conjunto de “quién piensa que es escalofriante” los condujo a comprender que la presentación de los datos (en este caso,

la cantidad de muertes) con un término como “escalofriante” puede estar cargada de sentido desde la voz del periodista como representante de “muchas personas”. Es una voz que pone de manifiesto el posicionamiento del medio sin decirlo explícitamente.

Otra intervención que habilitó a seguir pensando en cómo el lenguaje puede transmitir las valoraciones del medio fue cuando la docente planteó el contraste de expresiones (“¿es lo mismo decir...que decir...?”):

D: ¿Les parece que es lo mismo decir: “están en malas condiciones” que decir: “en condiciones de un trato casi inhumano”?

Sonia: No, porque malas condiciones sería que esté sucio o eso y trato inhumano sería que lo traten como perros, o sea, que les manden muchas cosas, que no limpien también, y que el pago no sea suficiente. (...)

Sonia: “*El fatídico ranking publicado*”, o sea, publican un ranking donde aparecen el mayor y el menor país con muertes.

D: Sonia dice, publican un ranking, ¿sí? ¿Y cómo describe este ranking el periodista?

Sonia: “Fatídico”.

D: ¿Y qué quiere decir eso?

Sonia: Que es muy, que es fatal, no ... es algo impresionante, o sea, de muertes.

D: Viene de fatal, ¿no?, decís vos.

Sonia: Sí.

D: ¿Y es lo mismo decir en el “fatídico ranking” que decir en el ranking?

Sonia: No.

D: ¿Por qué no es lo mismo?

Sonia: Porque “fatídico” se refiere a que es algo impresionante, que no está acostumbrado a verse, porque cuando es un ranking de muertes, mayormente se ven rankings de votaciones o de eso, no de muertes, por eso dice que está fatídico, impresionado.

El análisis de expresiones léxicas fue instalando la reflexión de que el lenguaje no es inocente. La manera en que se nombra algo otorga sentido a lo expresado, pone en evidencia una mirada, un posicionamiento y genera un efecto de sentido en el lector.

→ *La inclusión de diversas voces en la noticia como indicadores del punto de vista del medio*

Como hemos visto, la noticia es un discurso en el que se integran diferentes formas de reproducir la palabra ajena, justamente porque requiere apelar a diversas fuentes (la información de testigos, protagonistas u otros periodistas). La inclusión de las voces en la noticia no es en modo alguno ingenua ni azarosa. Si nos detene-mos en su selección, en detectar a quiénes se les da la palabra y de qué manera, podemos aproximarnos al posicionamiento del medio sobre las problemáticas sociales que trata y al modo en que se clasifica a los actores sociales que se nombran. Podemos observar qué posturas adopta ante cada voz que trae a escena: acercamiento, solidaridad, apoyo, rechazo, crítica, asimilación, etc. (Ducrot, 2001).

En la clase analizada, los alumnos del grupo que estamos siguiendo registraron diversas voces citadas en el cuerpo de la noticia de Clarín, en especial, aquellas que aparecían en *estilo directo** y entre comillas.

Ignacio: (*lee*) "Existe una falta real de transparencia en torno a estas muertes". Dice que (*sigue leyendo*) "Es sumamente necesario que Qatar fortalezca sus normas de seguridad" pidió May Romanos, de Amnistía Internacional."

Podemos observar en el próximo intercambio que, cuando los estudiantes localizan un *discurso referido**, la docente interviene con dos propósitos: en primer lugar, para que detecten de quién es la voz citada, quién es el *enunciador** seleccionado por el medio y a qué institución pertenece.

D: ¿Y quién es May Romanos?

Ignacio: También encontramos...

D: Esperá, esperá un segundo. ¿Quién dice eso?, ¿el periodista?

Ignacio: No, alguien de Amnistía Internacional.

D: Bien, o sea que acá se incluye otra voz, la de Amnistía Internacional. ¿Saben lo que es Amnistía Internacional? ¿No? Es una organización que se encarga de velar por los derechos humanos de las personas, ¿sí? Y acá trae esta voz que dice, bueno, "*Existe una falta real de transparencia en torno a estas muertes*", ¿sí?, no hay como datos reales o no son del todo transparentes estas muertes.

En segundo lugar, les propone hipotetizar acerca de por qué esa voz fue citada en esa noticia.

D: ¿Por qué les parece que es importante traer esta voz de una organización que defiende los derechos humanos de las personas?

Sonia: Porque a Qatar le choca más, porque es una autoridad mucho más grande y no puede ocultar esta información importante.

D: Bueno. ¿Y por qué el periodista decide incluirla en su nota?

Sonia: Para que se vea más porque como ya se conoce eso muy importante. Lo pone porque es importante y se vería más.

En el transcurso de la reflexión compartida, los alumnos comienzan a tomar conciencia de que cada voz que se incorpora al texto aporta su punto de vista. Esta idea se va haciendo más evidente al detenerse en la voz de uno de los obreros y en la de un abogado experto en derechos laborales.

S: También habla con empleados, o sea, obreros, y le dicen que *"mi vida aquí es como estar en una cárcel"*. Lo dijo *"uno de los obreros metalúrgicos del estadio de Khalifa"*.

D: ¿Por qué se decide incluir la voz del obrero en esta noticia? ¿Qué les parece?

S: Porque parece más interesante, porque el obrero estuvo ahí con los otros obreros, o sea, puede dar su punto de vista a lo que estaba viviendo y lo que estaban viviendo otras personas, o sea, todos los obreros.

La voz del obrero es un testimonio de un protagonista, aporta el punto de vista de quien estuvo en el lugar de los hechos, expresa "lo que estaba viviendo y lo que estaban viviendo otras personas".

D: ¿Qué más encontraron?

Ignacio: (*Lee del diario Clarín*) “Es probable que muchos trabajadores hayan muerto en estos proyectos de infraestructuras para la copa del mundo”. Es la información que encontramos entre Joaquín y yo.

D: ¿Y quién dice eso?

Sonia: Una voz de Nick McGeehan, que es un director de un proyecto de una organización de abogados expertos de derechos laborales.

D: ¿Y por qué creen que el periodista habrá decidido incluir la voz de un abogado?

Sonia: Porque si tienen distintas voces de personas importantes, la denuncia puede ser más grande.

D: La denuncia puede ser más grande. Bien. Nosotros veníamos trabajando que *Clarín* está dando a conocer la denuncia de estas muertes y justamente este abogado es parte del Fair-Square Project, que es una organización que también trabaja por los derechos humanos de las personas y tienen abogados.

Ante la solicitud de justificación del porqué el medio trae la palabra de un abogado, Sonia señala que aporta una voz autorizada (“de personas importantes”) y que su presencia junto con otras puede generar una denuncia de mayor magnitud (“puede ser más grande”). Las citas de autoridad no solo aparecen en el discurso académico, científico, aparecen también en las notas periodísticas.

→ *El uso de verbos del decir al introducir las voces*

Los verbos del decir o declarativos* que introducen las voces ajenas son otra clase de palabras que poseen especial relevancia en el discurso periodístico. Hay una gran variedad de verbos introductorios: *explica, aclara, asegura, concluye...*, también pueden pertenecer al campo semántico del pensar (*reflexiona, medita,*

razona) o del sentir (*siente, reacciona, aprecia*). Esos verbos clasifican el contenido referido y ponen de manifiesto cómo se va caracterizando a los distintos actores sociales y de este modo se construyen representaciones sociales, se configuran identidades sociales. Es necesario entonces observar los verbos declarativos empleados en las notas porque pueden dar pistas a los lectores si esas voces son traídas a escena para alinearse o para contradecirlas.

Veamos un fragmento de clase donde se analiza uno de los verbos declarativos ("*se excusó*") y se propone desentrañar por qué se lo emplea para introducir la voz del Gobierno de Qatar:

Sonia: (Lee) "El gobierno de Qatar se excusó ante el periódico inglés en un comunicado que asegura que el número de muertes es proporcional a la infraestructura" ¡Ah! no me sale (no le sale bien la lectura de algunas palabras).

D: "Es proporcional a la infraestructura montada" ¿Y qué te llamó la atención?

Sonia: Que mete excusas para no estar en el periódico y no dar a conocer la verdad y alta bronca (se ríen).

D: ¿Por qué decís que mete excusas?

Sonia: Porque dice que se excusa.

D: Ahí dice "*excusó*" ¿y quién dice ese verbo?

Sonia: El periodista.

D: Ahí es el periodista el que utiliza el verbo. Si el periodista hubiese puesto, por ejemplo, el gobierno de Qatar "dijo" ante el periódico inglés, ¿es lo mismo decir "dijo" que "*se excusó*"?

Sonia: No, porque "dijo" sería que habló en el periódico inglés, pero "*excusó*" dijo que metió excusas para no estar en el periódico.

D: Pero ¿quién piensa que el gobierno de Qatar metió excusas?

Sonia: El periodista.

D: O sea, metió excusas y podría meter otra palabra, pero él pensó que quedaría mejor excusa. Él está dando su posición, ¿no? Él piensa que el gobierno de Qatar está poniendo una excusa. Algo más. Esto que acabás de leer, ¿quién lo decía?

Sonia: El gobierno de Qatar.

Los alumnos captan enseguida que el verbo “excusar” tiene que ver con la idea de “meter excusas”. Pero la docente va más allá. La pregunta que formula (“¿quién piensa que el gobierno de Qatar metió excusas?”) posibilitó poner en palabras que ese verbo del decir es un signo, una marca, que da cuenta de la posición del medio. Es una manera velada de expresar su desacuerdo con la afirmación que formula esa voz.

→ *El uso de las comillas como marca de toma de distancia de lo emitido por una voz*

Finalmente, los estudiantes de este grupo traen una expresión que contiene una palabra (“naturales”) que está entre comillas. La docente interviene para reflexionar acerca del sentido que suscita la presencia de esta marca.

Ignacio: Aquí dice una información: *Sin embargo, la mayoría de las muertes son catalogadas como “naturales”* entre comillas.

D: ¿Por qué aclarás “naturales” entre comillas?

Sonia: Porque eso no es exactamente la verdad.

D: ¿Por qué?, ¿en qué otras partes aparecen comillas en las noticias?

Sonia: Cuando las voces hablaban.

D: Cuando el periodista incluye voces va entre comillas, pero esto que acaba de leer Ignacio: *las muertes son catalogadas como "naturales"*, ¿son las mismas comillas que las que traen las voces?

S: No, son ironías, o sea... porque ...quiere decir en forma burlesca, "*naturales*" porque no es así como murieron, porque fueron muy maltratados y obviamente porque ya alguien envejece, pero no sería natural.

Ignacio: (Lee) "Motivadas por fallas cardíacas o respiratorias".

D: ¿Y quién dice que los obreros murieron por fallas cardíacas o respiratorias? ¿Lo dice el periodista o quién lo dice?

Ignacio: El gobierno de Qatar.

D: El gobierno de Qatar. ¿Y qué posición nos está dando el periodista sobre estas muertes, ¿está de acuerdo o no? ¿Qué piensa sobre lo que dijo el gobierno de Qatar?

Sonia: Podría ser o sea obviamente van a morir por esas causas, pero también son por las explotaciones, por mucho peso, cargando cosas.

D: Y cuando él dice "*naturales*" entre comillas, ¿qué nos está diciendo?

Sonia: Que no fueron así.

D: Esto que vos decías, que era irónico.

Los estudiantes pueden dilucidar el valor de las comillas en el término "*natural*". Señalan que esta marca significa que "no es exactamente la verdad", que "es una ironía", que "lo quiere decir en forma burlesca". Y pueden distinguirla de las comillas usadas en las citas directas. Pero la docente avanza un poco más. Propone pensar sobre la oposición que subyace entre la posición del medio y el discurso del gobierno qatarí. De este modo, comienzan a acercarse a la idea de que a veces se utilizan recursos muy sutiles como las comillas para orientar la interpretación de los acontecimientos.

Tercer momento. Puesta en común de los análisis realizados

El propósito de este tercer momento fue expandir los conocimientos que se habían construido en cada pequeño grupo hacia el resto de la clase y relacionar los recursos hallados en el cuerpo de las noticias para obtener una visión de conjunto de la posición de cada diario.

En la introducción de este espacio colectivo, la docente sigue tejiendo la trama: vuelve al interrogante inicial e historiza el recorrido realizado.

D: La idea es que ustedes puedan compartir aquellos recursos, aquellos elementos, palabras, frases, lo que ustedes hayan encontrado en el cuerpo de la noticia. ¿Se acuerdan de que les había planteado si eso que nosotros habíamos visto con las imágenes y los videos, de las decisiones que tomaba el periodista para acompañar su punto de vista, pasaba también con el cuerpo de la noticia? Entonces, para eso, la propuesta era identificar rasgos, recursos, elementos que nos permitan dar cuenta si esto sucede o no, ¿Por qué noticia quieren empezar? ¿Clarín? ¿Vamos con Clarín? Todos vamos a abrir, esperen que yo abra acá en mi drive, todos vamos a abrir la noticia de Clarín.

Deciden comenzar con *Clarín* y para ello propone que todos tengan disponible el texto en el momento del análisis conjunto. Esta condición vuelve a ser primordial para avanzar en el análisis.

Sonia: Encontramos testimonios de personas y también la opinión del periodista.

D: Bueno, hay dos cosas potentes, acá. Dice testimonios, vamos por la primera, testimonios de personas.

La primera observación es la de una integrante del grupo que había trabajado con la docente. La alumna aporta una síntesis de lo hallado (“testimonios de personas y la opinión del periodista”). Esto posibilita comenzar a trabajar con uno de los recursos sobre los que habían reflexionado: la presencia de las voces.

D: ¿A qué se refieren ustedes con testimonios de personas?

Sonia: Personas que dan su punto de vista.

Sonia responde con las conclusiones a las que habían arribado en el grupo: las voces son de “personas que dan su punto de vista”. Pero la docente propone transitar con toda la clase el camino necesario para desentrañar el sentido de la inclusión de las voces en *Clarín*. Para ello, se dedican a localizar en la noticia cada una de las voces detectadas por los diversos grupos que trabajaron con este medio, deteniéndose en reconocer su procedencia y en comprender lo que expresaban sus palabras. Esto permitió recapitular las diversas voces halladas para abrir el interrogante sobre el sentido de su presencia en el texto de *Clarín*.

D: Entonces, recapitulemos: tenemos la voz del obrero, la voz del Fair-Square Project, la voz del gobierno de Qatar, la voz de investigadores del Golfo Pérsico, la voz de Amnistía Internacional, ¿sí? ¿Por qué creen que el periodista incluyó estas voces? ¿Qué piensan?

Sonia: Como tiene más personas importantes, abogados, del gobierno y eso, la denuncia, al tener esas voces, y que hacen la misma denuncia, por las muertes, le pesa más al gobierno de Qatar y bueno, se hace cumplir la denuncia, como tiene tantos testimonios de personas importantes, la denuncia pesa más.

Natán: Para mí son investigaciones, porque si tuvieran solo a una persona hablando de ese tema, capaz sería poco creíble. Como un obrero, pueden pensar que le habrán pagado o algo así. Sin embargo, si tiene voces de varias personas, por ejemplo, investigadores, un obrero y etc., va a ser más creíble para la gente.

Sonia vincula las voces traídas con la focalización de la noticia: la denuncia de las muertes. Y Natán explicita una razón ya relacionada con un rasgo distintivo del género discursivo noticia: la credibilidad del diario (“porque si tuvieran solo a una persona hablando de ese tema, capaz sería poco creíble”).

Finalmente, Vale trae a la clase la conclusión de la noticia de *Clarín* (“Por lo pronto, entre noviembre y diciembre del próximo año el Mundial se jugará allí. Cueste lo que cueste”).

D: ¿Escucharon lo que dijo Vale? Al final de toda la noticia, el periodista puso, decidió incluir una frase que es “Cueste lo que cueste”, ¿sí? Y eso a Vale le llamó la atención. ¿Por qué creen que el periodista habrá decidido incluir esa frase, “Cueste lo que cueste”?

Julio: Está diciendo eso porque los obreros van a seguir trabajando, van a seguir construyendo el estadio.

Vale: Porque Qatar no va a hacer caso, va a seguir haciendo lo que él quiere, va a seguir poniendo a trabajar a los obreros y va a hacer que el mundial se juegue allí, cueste lo que cueste.

D: O sea, que acá podemos encontrar como otro indicio de la posición del periodista. Para él, más allá de las muertes, teniendo en cuenta todas las investigaciones, las voces y todo lo que incluyó en su noticia, piensa que, cueste lo que cueste, el mundial se va a seguir jugando.

El análisis colectivo de *Infobae* fue mucho más breve. En primer lugar, los estudiantes que habían analizado este medio trajeron pala-

bras que les llamaron la atención: “*orgullosos*”, “*finalización*”, “*estrenará*”, “*celebrado*”, “*hito*” y “*espectacular*”. La docente propone contextualizarlas para comprender quién las formuló y en qué marco.

D: Aparecen distintas palabras. Tratemos de ubicar esas palabras, “*Orgullosos*”, ¿dónde aparece “*orgullosos*”, a ver? Busquemos.

Susana: (*Lee en Infobae*) “Estamos muy orgullosos de anunciar la finalización del 974 Stadium”.

D: ¿Quién dice: “*estamos muy orgullosos*”? ¿Son varios periodistas los que escriben?

Natán: Lo dice (*lee*) Hassan Al Thawadi, secretario general del Comité Supremo Organizador.

D: Entonces acá se incluye una voz, como habíamos visto en el caso de “*Estamos muy orgullosos de anunciar la finalización del 974 Stadium*”, y quien lo está diciendo es el secretario del Comité Organizador ¿Por qué creen que se presentó en esta noticia esta voz del secretario? ¿Por qué les parece?

Ana: Seguro que por la emoción y la importancia del estadio que ya al fin se presenta.

D: Para que se sepa la importancia de la presentación del estadio. ¿Aparece otra voz en *Infobae*?

Lourdes: (*Lee*) “Consideramos el diseño innovador y un legado para los futuros anfitriones de megaeventos de este tipo. Porque después de albergar partidos durante el evento deportivo más grande que se haya celebrado en esta región, será completamente desmantelado, y los contenedores y otras partes se utilizarán para crear nuevas instalaciones en Qatar y en todo el mundo. Es otro ejemplo del poderoso legado que dejará nuestra Copa del Mundo, detalló Al Thawadi.”

D: O sea, acá aparece nuevamente Al Thawadi, que es el secretario del Comité Organizador, hablando acerca del diseño de la construcción de este estadio ¿Aparece otra voz distinta?

(Varios): No.

La constatación de la presencia de una sola voz (la del gobierno qatarí) en *Infobae* condujo a que la docente interrogara sobre este fenómeno:

D: ¿Por qué creen que el periodista de *Infobae* decidió solamente incluir a este secretario del Comité Organizador?

Vale: Porque las otras iban a ser innecesarias. Porque, como se habla sobre el estadio, el secretario Al Thawadi dijo todo lo que tenía que decir sobre el estadio, dijo el diseño y también lo que se tenía que saber.

Ana: Porque la idea es centrarse en el estadio.

Las respuestas de las alumnas ponen en evidencia que lograron establecer la relación entre la presencia de una sola voz y el foco de la noticia: “centrarse en el estadio”. Este fenómeno los llevó a comparar el recurso del discurso referido en ambas noticias:

D: Entonces acá, en *Infobae*, lo que dice Vale: como se focaliza en el estadio, no es necesario, ya que solo se está hablando que se presentó un estadio. Y entonces podríamos decir que hay una diferencia con *Clarín* ¿Por qué les parece a ustedes que *Clarín* incluyó tantas voces e *Infobae* una sola?

Sonia: Y porque... es diferente el tema, o sea, hablan de un estadio, pero es diferente lo que dice. En *Infobae* dice que hicieron un estadio y por eso solo habla una persona, que es la que está, la que sabe más del estadio, cómo se construyó, quién lo construyó y esas cosas. Y en el otro hablan más de que hay casos de muerte, por eso denuncia también el trato, por eso hablan los obreros y también abogados.

Hacia el final de este momento, Ernesto trae una expresión que figura en el título de *Infobae*: “*histórico estadio*” y Tino recuerda el video que leyeron la clase anterior. Observamos así que los estudiantes por sí mismos van enlazando recursos más allá del cuerpo de las noticias que les permiten avanzar en la construcción de sentido de la noticia.

D: Un adjetivo que aparece ahí, "*histórico*", dice Ernesto que le llamó la atención. ¿por qué les parece?

Natán: Porque es un estadio que fue hecho con materiales reciclados, lo cual no cualquier estadio es igual.

Vale: También porque, como está hecho con materiales reciclados, se va a recordar en el futuro. Entonces por eso se le llama "*histórico*".

Natán: Que también capaz se refiere a "*histórico*" porque fue construido con materiales reciclados y aparte porque dijeron que después del mundial esas cosas con las que fue construido iban a ser donadas.

D: Se va a desarmar el estadio, ¿no? Bien. Y lo hace "*histórico*" porque bueno nunca hubo un estadio construido con todo eso que lo caracteriza ¿Algo más? Encontramos que aparecía la voz del secretario, encontramos que aparecía también el uso de adjetivos que acompañan lo que está contando el periodista.

Tino: Que la animación ayuda para ver el procedimiento de la construcción del estadio.

D: ¿La animación se refieren al video?

Ana: Con la animación nos referimos a lo que aparece en un video de cómo se va construyendo.

Cuarto momento. Construcción grupal de recomendaciones para futuros lectores de las noticias analizadas

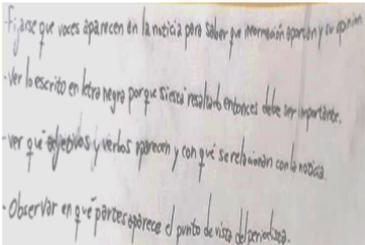
En este último momento, la docente propone que cada grupo anote qué le recomendaría mirar o prestar atención a alguien que se acerca por primera vez a las noticias analizadas.

D: Entonces, vimos que teníamos las distintas voces, ustedes bien dijeron que *Clarín* tenía más voces porque habla acerca de una denuncia, y en el caso de *Infobae*, acerca de la presentación de un estadio, entonces incluye solo la del secretario. Y que tenemos, por ejemplo, el uso de adjetivos o de construcciones o también verbos del decir, por ejemplo, cuando vimos que utilizaban “excusó” o “aseguró”. Esos son verbos que nos dan cuenta de la posición del periodista, que el periodista ahí estaba pensando que el gobierno de Qatar se está excusando.

La idea de ahora es que, en estos grupos que están trabajando, hagamos lo mismo que hicimos con los videos y las imágenes. Que pensemos, a partir de lo que aprendimos hoy, qué le recomendarían a alguien que no leyó la noticia todavía, a qué tiene que prestarle atención, qué cosas son importantes prestar atención para leer más profundamente la noticia que va a comenzar a leer.

Nos detendremos en el proceso de producción de un grupo de alumnos (Figura 5.12):

Figura 5.12

	<ul style="list-style-type: none"> - Fijarse qué voces aparecen en las noticias para saber qué información aportan y su opinión. - Ver lo escrito en letra negra porque si está resaltado entonces debe ser importante. - Ver qué adjetivos y verbos aparecen y con qué se relacionan con las noticias. - Observar en qué partes aparece el punto de vista del periodista.
--	--

Este grupo logra identificar en su escrito diversos recursos: las voces, las negritas, los adjetivos y los verbos. Pero, la última recomendación –“Observar en qué partes aparece el punto de vista del periodista”– pone en evidencia que todavía no lograron comprender que las marcas que señalaron previamente son las que posibilitaron la construcción del punto de vista del medio. La docente se acerca al grupo, lee lo que han producido hasta el momento y realiza una intervención dirigida a que puedan establecer dicha relación.

D: Entonces, esto y esto (señala el texto), las voces, la letra en negrita, los adjetivos y los verbos, ¿no nos dan cuenta un poco del punto de vista del periodista?

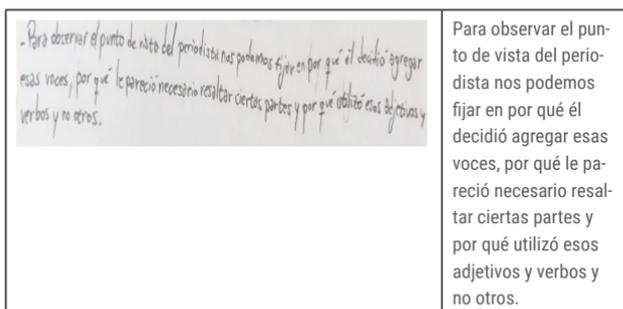
Ana: Sí.

D: Bueno, fíjense cómo lo terminan de escribir.

Ana: Sería como que muchas cosas de lo que nos fijamos pueden darnos a saber cuál es el punto de vista del periodista. Para saber cuál es el punto de vista del periodista, podemos fijarnos todo lo que anotamos como: qué voces decide agregar, por qué le pareció necesario resaltar ciertas partes y por qué utilizó esos adjetivos y verbos y no otros.

Agregan, entonces, un último párrafo a su escrito (Figura 5.13):

Figura 5.13



Podemos advertir en la frase final que lograron relacionar que la detección del punto de vista se obtiene a partir del análisis de las diversas claves de lectura que fueron mencionando inicialmente. Es decir, que la aproximación al punto de vista surge de la coordinación de los múltiples análisis realizados.

Otros dos grupos produjeron los siguientes escritos (Figuras 5.14 y 5.15):

Figura 5.14

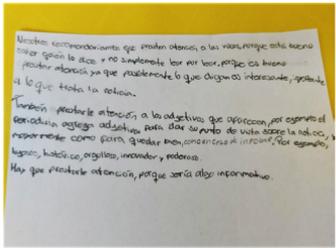
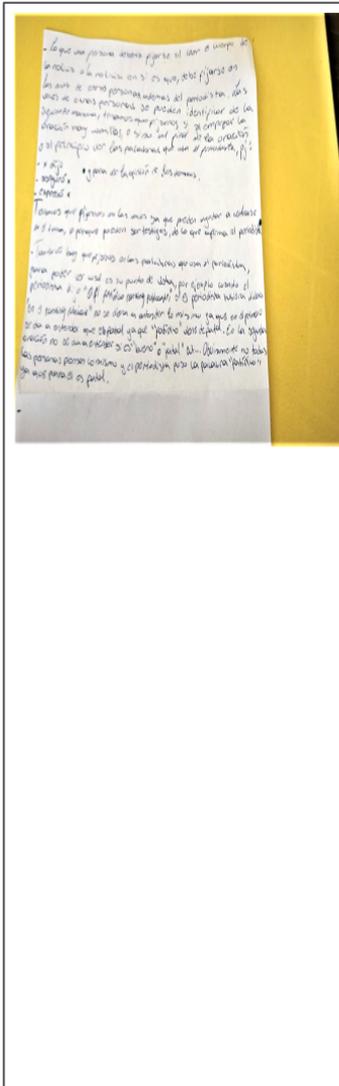
 <p>Nosotros recomendamos que presten atención a las palabras que está leyendo, leer según le dice y no simplemente leer por leer, porque es bueno prestar atención ya que así podemos lo que digamos interesante, especialmente lo que trata la noticia.</p> <p>También prestarle atención a los adjetivos que aparecen, por ejemplo el periodista agrega adjetivos para dar su punto de vista sobre la noticia, especialmente como para quedar bien, como en el caso de Infobae, por ejemplo, lujoso, histórico, orgulloso, innovador y poderoso.</p> <p>Hay que prestarle atención, porque sería algo importante.</p>	<p>Nosotros recomendaríamos que presten atención a las voces, porque está bueno saber quién lo dice y no simplemente leer por leer. Porque es bueno prestar atención, ya que posiblemente lo que digan es interesante, importante a lo que trata la noticia. También prestarle atención a los adjetivos que aparecen, por ejemplo, el periodista agrega adjetivos para dar su punto de vista sobre la noticia, y mayormente como para quedar bien, como en el caso de Infobae. Por ejemplo, lujosos, histórico, orgulloso, innovador y poderoso.</p>
---	--

Figura 5.15



Lo que una persona debería fijarse al leer el cuerpo de la noticia o la noticia en sí es que debe fijarse en las voces de otras personas, además del periodista. Las voces de otras personas se pueden identificar de la siguiente manera, tenemos que fijarnos si al empezar la oración hay comillas, o si no al final de la oración o al principio de las palabras que usa el periodista, por ejemplo:

- x dijo
- aseguró
- expresó

Tenemos que fijarnos en las voces, ya que pueden ayudar a centrarse en el tema, o porque pueden ser testigos de lo que afirma el periodista y para ver la opinión de los demás.

También hay que fijarnos en las palabras que usa el periodista, para poder ver cuál es su punto de vista, por ejemplo, cuando el periodista dijo "En el fatídico ranking publicado", si el periodista hubiera dicho "en el ranking publicado" no se daría a entender lo mismo ya que en el primero se da a entender que es fatal, ya que "fatídico" viene de fatal. En la segunda oración no se da a entender si es "bueno" o "fatal", etc... Obviamente no todas las personas piensan lo mismo y el periodista puso la palabra "fatídico", ya que para él es fatal.

Es interesante observar que en estas recomendaciones/conclusiones, todos los alumnos comienzan a atender a la función de los recursos en el texto, más allá de su identificación. Incluso retoman la comparación hecha en clase (usar o no usar el adjetivo “fatídico”) que pone en evidencia que son conscientes de que cambia el sentido de la frase con este subjctivema.

Clase Nº 6. Intervenir las noticias para señalar a futuros lectores las marcas de posicionamiento



<https://www.youtube.com/watch?v=P3b-LgHpJsl&list=PLCKGTSJa4Ku50AWRDMAXU8uAGznCefEmD&index=5>

Primer momento. Reflexión colectiva sobre las marcas de posicionamiento de las noticias

Los escritos realizados al final de la clase anterior, al servicio de advertir a lectores “ingenuos” las huellas que dejan los productores de su posición en las noticias, sirvieron de punto de partida para la puesta en común. Los estudiantes fueron dando cuenta de que las voces, las negritas, los adjetivos y los verbos analizados en el cuerpo de las noticias comenzaban a ser concebidos como recursos que se relacionan con el punto de vista del periodista. Los escritos evidenciaban que ya los alumnos estaban en condiciones de encontrar regularidades acerca de las marcas de

posicionamiento detectadas. Recordemos con Arnoux (2009) la tarea del lector crítico:



El hablante o escritor, cuando ejerce el lenguaje, expone sus huellas, esto es, elige una expresión entre una paleta de posibilidades; utiliza también una determinada organización textual y descarta otras. Lo que le interesa al lector, y es donde se juega su lectura crítica, es encontrar cierta regularidad en esas opciones o huellas que deja el hablante o escritor; es decir, va a considerar esas huellas como "indicios" que revelan alguna regularidad significativa. (p. 20)

El intercambio en el aula de las recomendaciones producidas por los alumnos permitió que pudieran explicitar las regularidades que lograron hallar al rastrear las huellas que dejaron los periodistas en sus notas:

→ *Uso de adjetivos y verbos*

Los adjetivos y verbos seleccionados comenzaron a ser advertidos como palabras que no son puestas al azar, sino que dan cuenta del punto de vista del periodista, tienen un propósito determinado.

(Un grupo lee su recomendación) “Prestarle atención a los adjetivos que aparecen, por ejemplo; el periodista agrega adjetivos para dar su punto de vista sobre la noticia, y mayormente como para quedar bien, como en el caso de Infobae. Por ejemplo, lujosos, histórico, orgulloso, innovador y poderoso.”

Susana: Que el adjetivo era como la opinión del periodista, por ejemplo, ponía “innovador”, era su opinión, no era algo que estaba, por ejemplo, en las voces. En el texto ponía adjetivos, que era su opinión, lo que él creía, su punto de vista.

Vale: El periodista también con los verbos puede tomar su punto de vista. Por ejemplo, cuando Qatar dio su opinión sobre lo que estaba pasando, el periodista, después de lo que dijo Qatar, dijo: “el gobierno de Qatar ‘se excusó’ ante el periódico inglés”.

→ Aparición de voces

Los alumnos apuntaron que las voces son incluidas con un propósito y proponen detenerse en este interrogante: el porqué de su presencia en la noticia, pues lo vinculan con la perspectiva asumida por el medio.

Ana: Para observar el punto de vista del periodista, nos podemos fijar en por qué él decidió agregar esas voces

(Un grupo lee su recomendación) “Nosotros recomendaríamos que presten atención a las voces, porque está bueno saber quién lo dice y no simplemente leer por leer.”

Susana: Fijarse qué voces aparecen en la noticia para saber qué información aportan y su opinión.

También hicieron referencia a la identificación de esas voces a través del uso de las comillas.

Las voces de otras personas se pueden identificar de la siguiente manera: tenemos que fijarnos si al empezar la oración hay comillas.

→ *Uso de negritas*

Los estudiantes advirtieron el uso de la negrita como variante tipográfica que indica que algo se quiere destacar en el texto escrito.

Ver lo escrito en letra negra porque si está resaltado, entonces debe ser importante. Porque si el periodista cree que es lo más importante, como él lo escribió, lo va a resaltar para que los demás le presten más atención a eso.

Porque es más importante, ya que te está hablando de un tema y ahí te lo subraya para que puedas verlo mejor.

Segundo momento. Intervención de las noticias para advertir su posicionamiento a futuros lectores

La docente propuso compartir en la puerta de la escuela, en afiches, las dos noticias analizadas para que pudieran leerlas familiares que asistirían al encuentro de fin de año. Les solicitó que las intervinieran con recomendaciones o consejos para saber cómo mirar esas noticias, a qué prestarles atención. Veamos cómo fue la consigna:

D: La idea ahora es la siguiente: yo les traje a ustedes dos afiches con las noticias que nosotros trabajamos. Uno tiene la noticia de *Clarín* y el otro la noticia de *Infobae*. Como ustedes bien pudieron dar cuenta de todo esto que aprendieron acerca de cómo mirar las noticias, en qué prestar atención, les propongo que cada uno de los grupos intervenga la noticia. ¿Se acuerdan cuando, por ejemplo, hacíamos las revisiones de las escrituras, que subrayábamos o redondeábamos algo o hacíamos alguna pregunta porque algo no se había entendido o porque queríamos saber qué se quiso decir en eso que estaba escrito? Algo así vamos a hacer nosotros hoy, ¿sí? Vamos a intervenir estas noticias para que, cuando la gente las lea, pueda tener recomendaciones o consejos de en qué fijarse.

A cada grupo le entregó el afiche de una noticia y los escritos realizados en la clase anterior.

D: Y deciden ustedes, pueden hacer lo que quieran. Pueden subrayar, pueden redondear, pueden tachar algo, pueden sacar flechas, como ustedes quieran o puedan intervenir. Lo importante es qué le van a decir al lector de este afiche, a qué tiene que prestar atención.

A continuación, presentamos la transcripción de las intervenciones realizadas por los alumnos (véase [Anexo 4](#)).

Figura 5.16. Transcripción de las intervenciones realizadas por los alumnos en la noticia de *Clarín*

Notas de la izquierda	Notas de la derecha
<p>Los adjetivos que utiliza el periodista dan cuenta del valor que le otorga a cada una de las cosas (marcan "escandaloso, inhumano, fatídico, faraónica").</p> <p>Los epígrafes nos dan más información sobre las imágenes, así que es importante leerlos.</p> <p>Las voces son importantes ya que pueden afirmar lo que dice el periodista y algunas voces son testigos de lo que sucedió (señalan todos los discursos directos que figuran en la noticia).</p> <p>Algunas palabras el periodista las pone entre comillas para ironizar (marcan "naturales").</p>	<p>El título presenta el tema y el subtítulo da más información sobre el título.</p> <p>En los videos es importante fijarse en las imágenes que fueron elegidas y los subtítulos.</p> <p>En las imágenes debemos fijarnos en los ángulos y quiénes se presentan. Para ver qué se quiere resaltar como más importante en relación con la noticia.</p> <p>Los verbos del decir son elegidos por el periodista y demuestran su punto de vista frente a la voz que se está citando (marcan "aseguró, excusó, denunció").</p> <p>(Señalan "Cueste lo que cueste") El periodista utilizó esa expresión para manifestar su opinión en relación con lo sucedido.</p>

Figura 5.17. Transcripción de las intervenciones realizadas por los alumnos en la noticia de *Infobae* ⁴

<ul style="list-style-type: none"> ● Fíjense en las partes resaltadas. Porque si el periodista decidió resaltarlas debe ser importante. ● Observar qué adjetivos eligió el periodista porque hay que fijarse si tienen relación con la noticia. Además, muestra el valor que otorga el periodista ● Fijarse por qué el periodista usó esa expresión con respecto al estadio. ● Observar qué verbos eligió el periodista y por qué, ya que el periodista los utilizó para ampliar los textos. ● Fíjense qué palabras de Hassan Al Thawadi incluyó el periodista en la noticia. Porque Hassan da a entender la importancia del estadio. 	<p>Punto de vista del periodista</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Por qué el periodista decidió resaltar esas partes? (señalan todos los fragmentos resaltados con negrita). ● ¿Por qué el periodista decidió utilizar esos adjetivos y no otros? ("<i>histórico, espectacular</i>"). ● ¿Por qué el periodista usó esa expresión y no otra? ("único en el planeta"). ● ¿Por qué el periodista eligió esos verbos? ("afirmó, detalló"). ● ¿Por qué el periodista incluyó la voz de Hassan Al Thawadi?
--	---

⁴ Al leer las intervenciones, tengamos en cuenta que los estudiantes primero formularon las preguntas que figuran a la derecha.

Al observar las noticias intervenidas en el Anexo 4, con las marcas gráficas de diversos colores enlazando voces, verbos, negritas, adjetivos, podemos inferir que nuestros alumnos han comprendido que no es un solo recurso el que da cuenta de la perspectiva de una noticia, sino la recurrencia y diversidad de mecanismos distribuidos a lo largo del texto. También, al leer los escritos que generaron para esos "futuros lectores ingenuos", es posible detectar que reconocen que el productor de noticias no refleja la realidad, sino que la narra y elige cómo narrarla. Y en esa elección, hay una valoración del hecho.

En cuanto a la *consigna de intervenir las noticias*, detectamos que conduce a que los estudiantes ejerzan diversas acciones sobre las noticias. Por un lado, ante la consigna, *deciden* volver sobre los recursos discursivos analizados a lo largo de las clases, *eligen* cuáles señalar a los lectores, *releen* las noticias para localizar esos recursos y *definen* qué marcas utilizar (subrayar, resaltar, relacionar con flechas, emplear colores diversos). Por otro lado, *producen escritos* de distinta naturaleza relacionados con los recursos que han señalado en el texto: a) preguntas para que los lectores resuelvan (“¿Por qué el periodista usó esa expresión y no otra?”); b) reflexiones sobre el papel de los recursos (“Los adjetivos que utiliza el periodista dan cuenta del valor que le otorga a cada una de las cosas”) y c) explicaciones y recomendaciones a los lectores (“Los epígrafes nos dan más información sobre las imágenes, así que es importante leerlos”).

Por lo tanto, la consigna de intervenir las noticias puede propiciar *procesos de lectura*, pero no de un lector ingenuo que lee para saber qué pasó, sino de un lector crítico que se interroga por los mecanismos que usa el texto para representar un hecho desde una cierta perspectiva. También puede conducir a *procesos de escritura*, pero no para producir otra noticia o reescribirla, sino para reflexionar sobre cómo se construye sentido.

De modo que la intervención de las noticias puede involucrar lecturas y escrituras al servicio de la reflexión sobre la manera en que las noticias representan los acontecimientos desde una perspectiva.

Capítulo 6

Enseñar la lectura crítica: los imprescindibles de la gestión de la clase

A lo largo de los capítulos 4 y 5 se fue desplegando cómo se desarrolló la secuencia didáctica diseñada para tender hacia la formación de estudiantes reflexivos y críticos al enfrentarse a la práctica social de la lectura de noticias y contribuir a la formación de ciudadanos de la cultura escrita activos en su comunidad.

En este capítulo haremos foco en algunas condiciones e intervenciones de la gestión de la clase que no pueden quedar soslayadas, dado que son factores esenciales de la enseñanza para promover el aprendizaje de los estudiantes.

6.1. Crear un proyecto colectivo de aprendizaje

Pareciera una obviedad, pero no siempre se logra la creación de un clima en clase en el que todos se sientan partícipes y comprometidos. Un factor que ayuda a promover que esto ocurra se da cuando los docentes comparten con los alumnos la secuencia a desarrollar y sus propósitos.

D: La idea de hoy es que comencemos con el taller que les había comentado acerca de la lectura de noticias. Si ustedes se acuerdan, la semana pasada les había comentado que yo formaba parte de un equipo de investigación que lo que quiere es conocer cómo ustedes, alumnos de primaria, leen noticias. Cómo miran esas noticias, dónde miran las noticias, con quién, para poder después analizar esas clases y pensar un poco más acerca de cómo podemos aprender a leer noticias en la escuela... Después de esto, nosotros vamos a leer otras noticias que yo les voy a compartir para ver cómo son, cómo podemos leerlas y si todas las noticias nos cuentan lo mismo o qué diferencias tienen.

De este modo, los estudiantes se apropian de la secuencia como un proyecto propio al conocer lo que se pretende realizar y para qué, permitiendo movilizar un deseo personal independiente del deseo del docente (Lerner, 2001).

Otro aspecto para resaltar es brindar oportunidades para escuchar las ideas de los estudiantes y contar con información sobre el camino que recorren sus procesos de apropiación. De esta manera, cada voz vale y es respetada. Así, la situación de “Ronda de noticias” es la que abre la secuencia dando lugar a que los estudiantes expliciten sus consumos mediáticos para acercarse a la diversidad de prácticas sociales de cada uno de ellos.

D: Para empezar, hoy lo primero que me gustaría es que entre todos empecemos a hablar un poco acerca de cómo ven las noticias ustedes.

Este momento de la clase se desarrolla con la totalidad del grupo en una conversación colectiva. Aquí es central la explicitación de los distintos puntos de vista, las diferentes prácticas de los estudiantes y su legitimación o validación por parte de la docente.

Esta apertura (Siede, 2007) a escuchar las voces de los estudiantes y validar sus lecturas es una condición para toda la secuencia.

En todo el trayecto se deja claro que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que es valorado lo que ellos puedan advertir. Esta actitud habilita que los estudiantes expresen sus opiniones sin vergüenza ni temor a equivocarse.

D: Van a ver que, cuando ingresen al link, va a estar esta noticia en la pantalla, fíjense alrededor de la noticia qué cosas les llaman la atención. No hay una respuesta correcta, sino lo que a ustedes les llama la atención cuando ven lo que hay alrededor de la noticia.

6.2. Instalar a los alumnos en la duración

Si entendemos que el aprendizaje es el proceso de reorganización del conocimiento de objetos complejos que se van construyendo a través de aproximaciones sucesivas, lejos se está de pensar en actividades aisladas que comienzan y terminan en un mismo día. El cambio progresivo de la posición de los estudiantes como lectores de noticias (de ser lectores fugaces de noticias fragmentadas a ubicarse como analistas reflexivos) requiere que disponga de un tiempo didáctico extenso y compartido (Lerner, 2002). Un tiempo que crece en calidad para desplegar una variedad de intervenciones didácticas adecuadas que favorezcan una verdadera apropiación de los aprendizajes.

6.3. Tejer la trama didáctica

Cuando el propósito es formar lectores críticos, nos enfrentamos a un objeto de enseñanza complejo que no solo requiere pensar en un período de tiempo prolongado, sino, como ya se explicitó, también producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo. Por lo tanto, surge la necesidad de pensar en secuencias didácticas que den lugar a una profundización de los contenidos

a enseñar en donde los diversos aspectos se articulan de clase en clase constituyendo un entramado que se orienta al logro de ese propósito. Como señala Lerner (2002: 11), “el maestro va tejiendo una trama que vincula los contenidos trabajados en diferentes momentos y situaciones”.

Observemos cómo la docente, ya en la tercera clase, comienza a hilar este entramado:

D: Hoy vamos a empezar la clase 3, algunos alumnos no estuvieron el viernes pasado cuando empezamos con las encuestas, leímos algunas de las noticias que ustedes buscaron en casa, y trabajamos, para comentarles a ellos, que faltaron, acerca de qué es una noticia, cómo reconocer una noticia. Ustedes compartieron dónde veían noticias, dónde leían: algunos en la tv, algunos en Internet, redes sociales, algunos se enteraban por otras personas. Después estuvimos viendo que las noticias nos informan sobre algún hecho. También habíamos hablado de que hay medios que producen las noticias, por un lado, como vimos *TN* o *Infobae*, y después hay otras plataformas que lo que hacen es compartirlas, como vimos en el caso de YouTube. ¿Se acuerdan de que estaban compartiendo la noticia de las cataratas? Después vimos que los periodistas escribían estas noticias y fuimos haciendo, entre todos, estas conclusiones. ¿Se acuerdan de que les había dicho que estas conclusiones las íbamos a ir ampliando? y si era necesario modificarlas, íbamos a agregar nuevas, todo esto es una secuencia en la que vamos a ir pensando cómo nosotros leemos estas noticias.

A partir de ahora, vamos a empezar a trabajar con dos noticias específicas que elegí. Les había dicho la semana pasada que íbamos a trabajar con dos noticias que había seleccionado, pero a diferencia de lo que hicimos el viernes, estas noticias las vamos a leer con mayor profundidad. Las noticias que habían traído las pasamos un poquito por arriba, leímos el título, vimos por qué la elegimos, por qué pensamos que era una noticia. Pero, en este caso, nos vamos a detener en varias clases a leer con profundidad estas dos noticias.

La docente vuelve sobre lo ya realizado, recapitula, resume lo que hicieron tanto para los alumnos que faltaron, como también para recuperar con todos lo realizado. Retoma algunas de las conclusiones de la clase pasada (qué es una noticia, medios que producen noticias, plataformas que las difunden, rol del periodista) y agrega que son conclusiones provisionarias, que se irán ampliando. Remarca distintas formas de leer según propósitos: “un poquito por arriba” (en la clase anterior), “con profundidad” (en esta clase). Da idea de que leer noticias en un sentido crítico implica un proceso que lleva un tiempo, que se puede revisar y que se va haciendo progresivamente, cada vez con mayor profundidad. Finalmente, anticipa y enmarca el trabajo siguiente.

6.4. Plantear una organización de la clase ascendente

A lo largo de las clases hemos podido observar un modo de organización de los alumnos para enfrentarse a las tareas que resulta muy productivo. En primer lugar, se propone un trabajo en grupos pequeños donde los estudiantes tienen un tiempo para analizar el material brindado e interactuar entre ellos. Este momento “supone concebir las producciones de los niños –de cada uno de ellos– como fuente de una reflexión específica, como punto de partida para el aprendizaje de todos” (Lerner, 2002: 12).

En segundo lugar, se propone una puesta en común. Un espacio donde se vierten las ideas de cada grupo para que los contenidos sean cada vez más explícitos y compartidos. Los intercambios colectivos posibilitan que los alumnos descentren sus propios puntos de vista y se abran a una variedad de posibilidades, generando de esta manera condiciones para los avances en sus conocimientos. En estos intercambios, indudablemente, se precisa de la coordinación de la docente, quien intenta que se respeten los turnos de habla, que se acepten las diferencias, que se profundice en un problema, que no se desvíe el intercambio hacia otros temas, que la palabra no quede monopolizada en unos pocos, etc.

6.5. Proponer consignas abiertas y globales

Las consignas son otro aspecto relevante de la planificación didáctica. Bien diferentes a los cuestionarios planteados en los libros de textos (como se ha explicitado en el capítulo 1), que contienen consignas de localización de informaciones puntuales –lo que conduce a que los estudiantes se limiten a realizar una lectura fragmentada–, optamos por las consignas abiertas que se caracterizan por proponer una invitación general a leer un texto sin restricciones (por ejemplo, “registren lo que les llame la atención”). También elegimos las consignas globales, que marcan una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones (por ejemplo, “en qué se parecen y en qué se diferencian las fotografías en estas dos noticias”), instalando un propósito lector vinculado directamente con el contenido a enseñar (Aisenberg, 2010).

6.6. Asegurar que todos tengan acceso a los textos para su análisis

En la lectura crítica es fundamental contar con dispositivos que permitan el acceso de todos los estudiantes a los textos, ya sea en soportes colectivos, grupales y/o individuales (proyector, computadora, tablet, celular).

En esta secuencia se usó una computadora y un cañón para que todo el grupo pudiera ver al mismo tiempo los materiales, por ejemplo: las notas seleccionadas por los compañeros en la ronda de noticias; el contexto mediático para aproximarse a todo lo que rodea la noticia (publicidad, redes, videos, links); las imágenes y los videos insertos en cada discurso periodístico para analizar semejanzas y diferencias; el cuerpo de ambas noticias para encontrar claves de lectura y profundizar en ellas. También cada grupo de trabajo contaba con una computadora, tablet o celular para acceder a los materiales de análisis.

Además, se utilizó como dispositivo la escritura digital compartida con todo el grupo a través de la cual la docente registró por escrito algunas de las ideas discutidas. La elaboración de escri-

turas como memoria de las prácticas compartidas tiene un rol importante. Ello permite volver a las conclusiones tentativas en cada clase, durante toda la secuencia.

Los dispositivos señalados juegan un rol central para dar oportunidades de recuperar lo trabajado y llevar a cabo una lectura intensiva y comparada de las dos noticias, condición necesaria para avanzar en una lectura crítica.

6.7. Intervenir con diversos propósitos

Incorporar genuinamente las ideas de los estudiantes al tratamiento de un objeto de conocimiento es uno de los problemas más difíciles que hay en la enseñanza. Requiere de los docentes una producción en acto, la construcción de una intervención encauzada a establecer un puente entre las ideas que expresan los alumnos y el tratamiento progresivo del contenido. De a momentos, el universo de cuestiones a discutir es muy amplio y a veces se plantean hipótesis muy contradictorias entre sí. El docente tiene que tomar decisiones sobre cómo intervenir y elegir una acción entre diversas posibilidades. Las intervenciones se van tramando con las ideas que los alumnos van aportando, con su interpretación de lo que ellos piensan y con aquello que considera que puede hacerlos avanzar. Por lo tanto, no constituyen intervenciones estandarizadas o estereotipadas, sino producciones originales y contextualizadas, que generan una gran incertidumbre, ya que el docente desconoce qué transformaciones pueden suscitar (Sadovsky *et al.*, 2019).

El camino didáctico desarrollado en esta secuencia se dirige a que los estudiantes avancen en su proceso de conceptualización. Las intervenciones docentes tienen el propósito de crear puentes que parten de los conocimientos previos de los alumnos hacia los que uno quiere enseñar promoviendo situaciones problemáticas en las que los alumnos sean capaces de generar estrategias propias para resolverlos. Para avanzar en ese camino, el docente toma un rol de neutralidad activo (Siede, 2020), en tanto facilita y aporta al debate sin explicitar su posición para no obtener ni influir en las ideas de los estudiantes, pero tratando de agudizar el oído y no perdiendo el horizonte de problematización. El docente tie-

ne la responsabilidad de procurar que se escuchen las intervenciones, que se respeten las diferencias, que se recapitule, que se planteen problemas, que se profundice en ellos, etc.

Categorizamos algunas intervenciones que progresivamente llevan a los estudiantes de la problematización a la conceptualización:

→ *Propiciar la participación*

Generalmente, la palabra es tomada por unos pocos alumnos quienes seguramente se sienten más fortalecidos en sus ideas y se caracterizan por ser más extrovertidos. Sin embargo, a medida que avanza el trabajo muchos otros se van animando a explicitar sus ideas cuando la docente habilita la opinión de todos, procura que otras voces se hagan oír (¿Qué opina el resto?). Es necesario entonces “generar las mejores estrategias que faciliten la participación de todos los alumnos y, al mismo tiempo, les permita, a través de sucesivas instancias de este tipo, aprender el modo de participar en ellas” (DC, CABA, 2004:43).

→ *Resaltar lo dicho por algún estudiante*

La docente toma lo dicho por algún alumno con diversos propósitos; a veces, para profundizar en el análisis de alguna cuestión que están debatiendo.

D: Miren qué interesante. Tino dice que en *Clarín* figura una promoción, dice “suscribite cero pesos por tres meses” ¿Será lo mismo que registrarse?

Otras veces para dar cuenta de alguna observación interesante, que tal vez no haya sido tomada en cuenta por otros compañeros y que vale la pena resaltar.

Vale: En el video de *Infobae*, también aparece un niño, que es como el principal del video, ¿no? porque aparece en gran parte del video.

Susana: También se impresionaba al ver lo increíble de la forma en la que construyeron y se sorprendía cuando iba a cada parte.

D: Es interesante lo que dice Susana. ¿Por qué creen ustedes que en este video decidieron poner a un nene que iba recorriendo y sorprendiéndose? ¿Qué les parece?

→ *Volver sobre lo hecho o releer*

En varias oportunidades la docente propone volver sobre lo tratado para recuperar lo reflexionado. O releer partes del texto con diversos propósitos como, por ejemplo, desentrañar más adecuadamente el sentido del texto, establecer relaciones entre lo que se está leyendo y lo que se ha leído antes, resolver una supuesta contradicción, localizar una información específica.

→ *Solicitar justificación*

En todo momento, ante las verbalizaciones de los estudiantes, la docente solicita que den explicaciones o razones por las cuales arriban a tal explicitación: ¿Por qué no es una noticia para vos, Leila? ¿Por qué creen que este diario tiene para registrarse? ¿Por qué creen en este caso que los periodistas decidieron incluir videos?

De esta manera, la solicitud de justificación permite que el intercambio vaya creciendo en explicitación. Los estudiantes se sienten interpelados en dos sentidos; por un lado, a profundizar en sus ideas y encontrar explicaciones a las ideas vertidas; y, por el otro, a organizar el lenguaje para transmitir sus reflexiones de la manera más adecuada para que los otros entiendan.

→ *Recapitular y resumir lo trabajado en ese día*

Siempre las clases se inician con la recapitulación por parte de la docente de lo trabajado en la clase anterior y la presentación de lo que se abordará ese día.

D: Hoy vamos a empezar con la cuarta clase de esta secuencia. La semana pasada estuvimos analizando los elementos que estaban por fuera de dos noticias, una de *Infobae* y una de *Clarín*. ¿Se acuerdan de que les había pedido que se centraran en lo que estaba por fuera de la noticia? Hoy vamos a comenzar con la lectura de las dos noticias que seleccioné.

De este modo, se recupera la memoria didáctica, aspecto indispensable para continuar la nueva tarea que se propone.

En algunas oportunidades son los propios alumnos los encargados de recapitular lo aprendido a partir de poner en común las escrituras que produjeron la clase anterior en pequeños grupos con el objeto de rescatar qué tener en cuenta al leer el cuerpo de una noticia. Esto les implica volver sobre lo construido a lo largo de la clase previa a partir de su propia reconstrucción y compartir los recursos aprendidos en las clases anteriores.

D: Hoy vamos a parar acá, pero la idea va a ser la siguiente: ¿vieron que cada vez que inicia la clase yo hago como un resumen de lo que vimos en la clase anterior? Bueno. La próxima clase no lo voy a hacer, porque lo que vamos a hacer es lo siguiente: ustedes en pequeños grupos van a tratar de pensar y escribir qué fue lo que aprendieron hoy acerca de lo que estuvimos trabajando de la presentación, de las imágenes y de los videos. Es como si ustedes le tuvieran que contar a una persona que todavía no leyó las noticias en qué se debería fijar, en qué debería prestar atención, qué le recomendarían, por ejemplo, para observar las imágenes u observar los videos. Y eso después en grupos lo vamos a escribir y lo vamos a compartir la próxima clase. ¿Está claro? ¿Quedó claro?

Asimismo, al final de la clase se sintetiza en conjunto lo desplegado para hilar las reflexiones vertidas y que progresivamente se encamine la construcción de la trama.

D: Frente al mismo acontecimiento de las construcciones de los estadios hay dos puntos de vista, *Infobae* y *Clarín*. Entonces, todas esas selecciones que van haciendo son justamente para acompañar su punto de vista.

Ana: De un solo tema pueden salir distintas cosas.

D: Muy bien, de un solo hecho, por ejemplo, la construcción del estadio, pueden salir distintas perspectivas, distintos puntos de vista. ¿Quién decide los puntos de vista que se van a poner?

Ana: El periodista.

D: El periodista, exacto. Con el medio obviamente en el que escribe. ¿Algo más que quieran agregar? Bueno, muy bien equipo.

→ *Tomar notas*

A lo largo de los diferentes intercambios la docente va tomando notas para registrar información que luego será necesario recuperar.

D: Me gustaría anotar en qué lugares nosotros nos enteramos de las noticias, por qué medios o lugares nosotros vemos las noticias. Lugares donde vemos las noticias (*escribe*). ¿Cuáles son?

También lo hacen los alumnos cuando realizan una tarea individual o en pequeños grupos.

Estas tomas de notas son consideradas escrituras intermedias o de trabajo que forman parte de los materiales del aula, a las que tanto la docente como los estudiantes recurren con propósitos diversos: recordar, tomar en cuenta para realizar la síntesis diaria de lo trabajado, producir alguna tarea escrita, etc.

→ *Encauzar el camino de la lectura*

En muchas oportunidades, la conversación se dispersa y se desvía del tema que se intenta profundizar. Se hace inevitable realizar una intervención que promueva volver al foco de análisis para seguir pensando.

→ *Formular sistematizaciones*

A medida que los intercambios avanzan la docente comienza a reunir los aportes para llegar a una conclusión:

D: Entonces YouTube no escribe noticias, pero pueden aparecer noticias ahí. Podríamos empezar a distinguir entre aquellos que escriben las noticias o que nos informan de las noticias y aquellas plataformas o redes sociales donde pueden aparecer las noticias.

Medios que escriben noticias vs. plataformas o redes sociales donde aparecen las noticias, y anotar esta conclusión en el dispositivo de escritura.

Alentar *la formulación de conceptualizaciones* consiste en promover redefiniciones sucesivas, hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Como sostiene Lerner (1996: 107):

“

Se trata, en primer término, de sistematizar los conocimientos sobre los cuales se ha ido trabajando (...) Algunas de las conclusiones que los niños elaboran son correctas, otras lo son solo 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 provisionarias’, que estarán sujetas a sucesivas revisiones.

D: Estas son algunas conclusiones que vamos sacando ahora, no quiere decir que dentro de cinco clases no pensemos cosas nuevas o cosas que por ahí ampliaríamos o cambiaríamos. La próxima vez vamos a avanzar un poquito con otras noticias que les voy a traer.

6.8. En síntesis

A lo largo de este capítulo hemos sistematizado una batería de condiciones didácticas e intervenciones docentes vinculadas con la gestión de la clase, dirigidas por el propósito de acercar la enseñanza al aprendizaje.

Las condiciones didácticas sistematizadas dan cuenta de la necesidad de cuidar la participación activa de los estudiantes con el propósito de que hagan propio el proyecto de enseñanza y de aprendizaje abordado, que inevitablemente necesita de un transcurrir en la duración para que sea posible profundizar en los contenidos y lograr su articulación clase tras clase. Asimismo, se da lugar a que los alumnos cuenten con un acceso directo al material de análisis y tengan la oportunidad de participar tanto de intercambios grupales como colectivos. Intercambios que son coordinados por el docente, quien a través de consignas que promueven el fluir de las ideas e intervenciones apropiadas, tienden a potenciar reflexiones que allanan el camino para avanzar en la construcción del conocimiento. Lo fundamental es preservar el diálogo con los estudiantes, es dar lugar a sus palabras y a sus conceptualizaciones. De esta manera, al escuchar sus ideas es posible intervenir con el propósito de que las modifiquen si fuera necesario o las fortalezcan haciéndolas expandir, encontrando argumentaciones y formulaciones cada vez más sólidas. Desde esta perspectiva de enseñanza, la reflexión siempre está presente. Este es el desafío primordial de la tarea docente si se apunta a la formación de un ciudadano reflexivo, autónomo y un participante activo de su comunidad.

Palabras finales

No hay manera de definir una democracia participativa sin lectores críticos que puedan confrontar textos para tomar decisiones; que puedan encontrar las semejanzas y diferencias entre discursos aparentemente iguales (...) Sin confrontación, no hay lectura crítica posible. (Ferreiro, 2003)

Llegamos así al cierre de este Cuaderno. En él compartimos con ustedes situaciones didácticas que hemos indagado en diversas aulas, estudios mediáticos y sobre el análisis del discurso, reflexiones, discusiones y tareas que asumimos como colectivo de investigación y como docentes a lo largo de los años. Habrán observado que hemos presentado un posible recorrido didáctico, cuya intención fue acercar a los estudiantes a un espacio cuidado de puesta en práctica de una lectura crítica de noticias que circulan en los medios. Entendemos que de eso se trata, de generar espacios en las aulas donde los estudiantes puedan intercambiar ideas, contrastarlas, discutir entre pares y con los docentes acerca de sus prácticas culturales y sus concepciones sobre los medios de comunicación y redes sociales y leer los discursos adoptando progresivamente una posición más reflexiva, atenta, audaz. ¿Por qué? Porque como ya expusimos, gran parte de lo que conocemos del mundo nos llega a través de los discursos mediáticos y las redes sociales; y dado que estos no son una “ventana al mundo”, sino que construyen una determinada imagen de él, es fundamental que la escuela se involucre en el debate sobre las representaciones que circulan e interpele a los niños, niñas y adolescentes con el fin de promover la formación de ciudadanos lúcidos y con sentido crítico acerca de las representaciones que se les ofrecen.

Los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos comunicacionales y, como tales, merecen tener espacios variados donde mirar, pensar y analizar los discursos noticiosos circulantes en la sociedad para construir modos de mirar, leer y comprender. Somos conscientes de que en el siglo XXI una ciudadanía democrática depende cada vez más del acceso pleno a los derechos comu-

nicacionales y, para ejercerlos, es fundamental que las infancias puedan conocerlos, apropiarse y formarse en un marco de creciente digitalización y reformulación del ecosistema comunicacional. Por eso, este recorrido compartido con ustedes pretende transformar los modos tradicionales de abordaje de las noticias al interior de las escuelas. Porque, en definitiva, el desafío reside en acompañar a los estudiantes en el camino de conocer cómo se construye el sentido de los hechos que se suceden en la sociedad actual. Por ello, generar y sostener estos espacios en las aulas es un deseo al que aspiramos y esperamos que quieran sumarse todos los lectores de este Cuaderno.

Finalmente, nos gustaría compartir dos cuestiones: ¿qué aprendimos hasta ahora? y ¿qué desafíos sería interesante continuar indagando?

Aprendimos que la práctica de lectura crítica de noticias en las aulas:

- No es una práctica habitual en el mundo escolar y tampoco lo es en el entorno social.
- Presenta desafíos importantes para los estudiantes ya que requiere que avancen sobre sus ideas ingenuas acerca de los procesos de producción de las noticias y asuman una posición frente al lenguaje que supere la idea de que las noticias ofrecen una versión transparente y neutral del mundo.
- Presupone un docente que haya participado de prácticas sociales frecuentes de lectura crítica y reflexionado sobre los mecanismos puestos en juego en la construcción y circulación de las noticias.
- Requiere crear un proyecto en el aula con: a) situaciones de lectura, escritura y reflexión sobre el lenguaje muy cuidados (hasta ahora, hemos probado como efectivas la Ronda de noticias y la Comparación de noticias) y b) una gestión de la clase con condiciones e intervenciones que detectamos como imprescindibles (descriptas en el capítulo 6).

Es así como pensamos que es posible que los estudiantes avancen en su posición de lectores críticos en las situaciones y condiciones descritas en la segunda parte.



Compartimos las reflexiones de una alumna de escuela secundaria al finalizar una secuencia de enseñanza probada por Mariela Valloud en un 5° año de secundaria de la EES N° 7 de Pergamino.

https://drive.google.com/file/d/1_AjyfNdcUrDFUcYul-cxGIEb2o8YStugv/view?usp=sharing

Nos parece central continuar indagando:

- El docente como lector crítico como condición necesaria para la construcción y puesta en aula de situaciones de enseñanza
- El diseño de otros posibles recorridos didácticos en aula y/o institucionales.
- La lectura crítica de medios en diversos momentos de la escolaridad inicial, primaria y secundaria.

Glosario

Este glosario reúne diversos conceptos teóricos y categorías de análisis que fuimos presentando en los diferentes capítulos. Las aclaraciones conceptuales no son exhaustivas e intentan proporcionar algunos autores de referencia para quienes desean avanzar en su profundización. El orden en que se presentan los conceptos no es alfabético porque algunos poseen una relación de interdependencia y preferimos privilegiar esta relación.

Léxico

Conjunto de palabras que integran el vocabulario de una lengua. Las formas lingüísticas que se emplean para designar el tema del artículo, así como también a los diferentes actores involucrados, permiten aproximarse a la valoración que se construye de los eventos y de sus participantes.

Campo semántico

Conjunto de palabras emparentadas entre sí por algún rasgo de significado que las incluye dentro de un mismo dominio. Esta asociación puede estar cristalizada de antemano o bien configurarse en el mismo texto a partir de establecer equivalencias entre términos. De este modo, el campo semántico funciona como una cadena cohesiva cuyos componentes establecen relaciones por su significado. Encontrar regularidades, recurrencias en los rasgos de significado de las palabras que aparecen en las notas permite reconstruir el campo semántico en el que se inscribe el tema en cada noticia. Identificar el campo semántico hace posible reconocer el enfoque que el medio le da al acontecimiento, su postura frente al hecho. Es así como el campo semántico funciona –de modo más o menos explícito– como una teoría explicativa de los sucesos, como el marco conceptual en el que se inscriben los eventos.

Para profundizar en los conceptos de léxico y campo semántico puede leerse:

→ Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, Longman.

Escena enunciativa

Son las identidades que se construyen tanto de quien enuncia como de sus destinatarios, así como también del tipo de relaciones que se plantean entre ellos. Estas identidades no son estáticas ni están predeterminadas y no remiten sencillamente a los lugares de enunciación (emisor/ receptor), sino a las posiciones sociales en las que se constituyen al locutor y a sus destinatarios, por lo que se configuran en el mismo texto.

Locutor

Sujeto discursivo al que se atribuye la responsabilidad del texto y a quien remiten las marcas del "yo" del discurso. En el caso del discurso periodístico, refiere a la persona que firma la nota y, cuando no hay firma, es el medio de comunicación el que asume la responsabilidad.

Enunciador

Sujeto discursivo a quien se atribuye ser el responsable de ciertos actos particulares vinculados con la enunciación.

Polifonía enunciativa

Voces que son incorporadas a los textos de formas más o menos identificables, que traen aparejados puntos de vista que el locutor puede respaldar, rechazar o asimilar. Entre los recursos lingüísticos que pueden utilizarse para incorporar en el texto las voces ajenas a la del locutor se destaca el discurso referido.

Para profundizar en los conceptos de escena enunciativa, locutor, enunciador y polifonía, puede leerse:

- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y Argumentación*. Universidad del Valle. Capítulos I, III y IV.
- García Negroni, M. y Tordesillas Colado, M. (2001). La teoría polifónica de la enunciación. *La enunciación en la lengua*. Gredos. 174 -184.

Discurso referido

El discurso referido es un recurso lingüístico primordial del discurso periodístico. Consiste en la presentación de voces ajenas a la del locutor del texto –en este caso, el periodista que escribe la nota–. Las voces funcionan como fuentes de información y comentario y esto genera un efecto de credibilidad en sus lectores. De esta manera, es usual que encontremos en las notas periodísticas, además de la palabra del periodista que narra lo sucedido, también las voces de los protagonistas, testigos o especialistas en el tema en cuestión, que aportan sus miradas y posturas sobre el hecho que se aborda. A través del discurso referido se legitiman y jerarquizan las distintas voces y posturas. El discurso referido suele aparecer de modo más frecuente bajo el estilo directo, el indirecto o el mixto.

Estilo directo

El estilo directo reproduce palabras ajenas manteniendo el sistema deíctico del enunciador citado. Entre las dos enunciaciones –la del locutor citante y la del enunciador citado– se establecen fronteras claras manifestadas mediante el uso de comillas o de un guion, y de *verbos introductorios* que indican que se trata de una enunciación diferente. La cita directa suele presentarse como un fiel reflejo del texto original, por lo que la responsabilidad de la expresión y con ella, de su valoración, corresponden al *enunciador* citado.

Estilo indirecto

El estilo indirecto se presenta como una versión que da el locutor sobre el texto citado, por eso suele indicar de un modo más evidente una valoración sobre las palabras que cita, hecho que le

otorga una mayor responsabilidad sobre lo dicho. Entre ambos textos no se establece una frontera clara, sino que se produce una fusión de voces que no tiene límites precisos.

Estilo mixto

El estilo mixto combina características del estilo directo y del estilo indirecto, dado que suele presentar el uso de comillas como una marca de fidelidad del texto original, pero, por lo general, el sistema déictico toma como eje el texto citante.

Verbos del decir o introductorios

Verbos que introducen discurso ajeno. Este discurso ajeno puede aparecer bajo la forma de algo dicho o como un pensamiento atribuido a otra persona. Esos verbos clasifican el contenido referido y ponen de manifiesto cómo se caracteriza a los distintos actores sociales y de este modo se construyen representaciones sociales, se configuran identidades sociales.

Hay una gran variedad de verbos introductorios que dan cuenta de un acto de decir: *explica, expresa, cuenta, aclara, asegura, concluye*, también pueden pertenecer al campo semántico del pensar (*reflexiona, medita, razona*) o del sentir (*siente, reacciona, aprecia*). O pueden incorporar un juicio de valor respecto de lo que se dice, como los verbos axiológicos (*confesar, admitir, reconocer*).

Para profundizar en los conceptos de discurso referido, estilo directo, estilo indirecto, estilo mixto y verbos del decir o introductorios, puede leerse:

- García Negroni, M. y Tordesillas Colado, M. (2001). El camino hacia la polifonía enunciativa de Ducrot: el discurso reproducido. *La enunciación en la lengua*. Gredos. 162-171.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en la lengua*. Hachette.
- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3. Real Academia Española/ Espasa Calpe. 3549-3596.

- Pérez, S. (2003). *Verbos de actos de habla y modalidad: una mirada desde el análisis del discurso*. Iztapalapa. UAM. 51-66.
- Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Arco Libros.

Agente

Participante que realiza la acción de manera consciente y voluntaria.

Paciente

Participante afectado por la acción de un otro.

Experimentante

Participante afectado por la acción de manera involuntaria. Es quien sufre, padece o experimenta el proceso.

Para profundizar en los conceptos de agente, paciente y experimentante, puede leerse:

- Dvoskin, G. (2019). Metodología cualitativa en el campo del análisis del discurso. Aguirre-Amendáriz, E. y Johnson Mardones, D. (comps.), *Investigación Cualitativa en Latinoamérica*. Escaparta Ediciones. 13-30.
- Hodge, R. y G. Kress (1979) [1993]. *Lenguaje como Ideología*, Routledge.
- Zullo, J. (2016). El análisis del discurso. Algunos supuestos, algunas herramientas de trabajo. Raiter, A. y J. Zullo (comps.), *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*. La Bicicleta Ediciones. 37-59.

Ideología

Podemos distinguir dos nociones de ideología. Por un lado, el concepto de ideología puede ser definido como concepción de mundo, cosmovisión o sistema de creencias, que son acepciones que la asemejan al concepto de cultura y que la presentan como

un fenómeno inherente al ser humano. Por el otro, la noción de ideología es asociada a cuestiones relativas al poder y la dominación. Así, encontramos la idea de falsa conciencia, de distorsión y de manipulación al servicio de las clases dominantes.

Para profundizar en el concepto de ideología puede leerse:

→ Eagleton, T. (1997). *¿Qué es la ideología? Ideología: una introducción*. Paidós. 19-56.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizajes. Siede, I. (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique. En línea: <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/45> (consulta: 28/7/2024).
- Albarello, F. (2020). Informarse en el smartphone: estrategias de lectura transmedia por parte de jóvenes universitarios del Aglomerado Gran Buenos Aires. *Palabra Clave*, vol. 23, núm. 3, e2331. En línea: <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.3.1> (consulta: 28/7/2024).
- Arnoux, E. (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos.
- Audigier, F., Crémieux, C. y Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, núm. 106, pp. 11-23, INRP.
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Benveniste, E. (1966) [2010]. *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1982) [2001]. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Buckingham, D. (2005). Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea, *Delimitando el campo*, Paidós. pp. 19-24. En línea: https://aulainfod4.infod.edu.ar/archivos/repositorio/750/931/2005-Buckingham-Educacion_en_medios-capitulo_4.pdf?id_curso=974 (consulta: 28/7/2024).

- Charaudeau, P. (2003). El discurso de la información. La construcción del espejo social, *Finalidad del contrato: una tensión entre dos propósitos opuestos*. Gedisa. En línea: https://aulainfod4.infod.edu.ar/archivos/repositorio//750/935/ALEES03_C1_Charadeau_-_Capitulo_4.pdf (consulta: 28/7/2024).
- Castorina, J. y Sadovsky, P. (2021). El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. Castorina, J. y Sadovsky, P. (dirs.), *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales*, pp. 13-44. Unipe. En línea: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/investigaciones/saberes-y-conocimientos-en-los-procesos-de-ense%C3%B1anza-y-aprendizaje-problemas-conceptuales-detail> (consulta: 28/7/2024).
- Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria. Educación General Básica* (2004). Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Curricula.
- Ducrot, O. (1984) [2001]. *El decir y lo dicho*. Edicial.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y Argumentación*. Universidad del Valle. Capítulos I, III y IV.
- Dvoskin, G. (2019). Metodología cualitativa en el campo del análisis del discurso. Aguirre-Amendáriz, E. y Johnson Mardones, D. (comps.), *Investigación Cualitativa en Latinoamérica*. Escaparta Ediciones. 13-30.
- Dvoskin, G. (2020). Discurso relatado e posicionamientos ideológicos: a distribuição social do saber e do poder no discurso midiático. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 15 (4). 193-213.
- Eagleton, T. (1997). ¿Qué es la ideología? *Ideología: una introducción*. Paidós. (19-56).
- Ferreiro, E. (2003). Entrevista con Agustina Lanusse: la escuela no forma buenos lectores. En línea: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-escuela-no-forma-buenos-lectores-nid488662/> (consulta: 28/7/2024).

- Flax, R. (2021). La conceptualización de los migrantes en el discurso político argentino del siglo XXI. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, v. 20, pp. 1-15.
- Freiberg, G. (2022). Algunas aproximaciones a la lectura crítica de noticias con niños de 6º y 7º grado de la Ciudad de Buenos Aires. Ortiz, Ch. y Novomisky, S. *Navegando en la Infodemia con AMI (Alfabetización Mediática e Informativa)*. Unesco y Defensoría del Público, pp. 218-224. En línea: <https://drive.google.com/file/d/1lwWFG2X-X2eifqN2-Bx5TXI9QDO-oVt/view> (consulta: 28/7/2024).
- García Negroni, M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua*. Gredos.
- Gil de Zúñiga, H. y Cheng, Z. (2021). Origin and evolution of the News Finds Me perception: Review of theory and effects. *Profesional de la información*, vol. 30, núm. 3, e300321. En línea: <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.21> (consulta: 28/7/2024).
- Halliday, M. (1978) [1982]. *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de cultura económica.
- Hodge, R. y G. Kress (1979) [1993]. *Lenguaje como Ideología*. Routledge.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en la lengua*. Hachette.
- Labov, W. (1972) [1984]. *Modelos sociolingüísticos*, Cátedra.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D. *Piaget-Vygotsky. Nuevas contribuciones para el debate*, Paidós. pp. 69-118.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, año 23, núm. 3, pp. 1-16. En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf (consulta: 28/7/2024).

- Martín-Barbero, J. (2002). La educación desde la comunicación. *III. Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar*. En línea: <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/SaberNarrar.pdf> (consulta: 28/7/2024).
- Mitchelstein, E., Matassi, M. y Boczkowski, P. (2016). El medio ya no es medio ni mensaje. *Revista Anfibia*. En línea: <https://www.revistaanfibia.com/medio-ya-no-mensaje/> (consulta: 28/7/2024).
- Montes, G. (2017). *Buscar indicios, construir sentidos*. Babel Libros.
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Ediciones B.
- 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*, Facultad de Psicología UBA, pp. 87-96. En línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369163433008> (consulta 15/06/25).
- Pêcheux, M. (1975) [2010]. *Semántica e discurso*. Editora Unicamp.
- Perelman, F., Nakache, D. y V. Estévez (2013). Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias. *XIX Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA. vol. 1, pp. 363-373. En línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139948038> (consulta: 28/7/2024).
- Perelman, F., Estévez, V., Ornique, M., López Broggi, O. y Bertacchini, P. (2014). De la lectura ingenua a la lectura crítica de las noticias mediáticas en niños, *XX Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA. vol. 1, pp. 181-193. En línea: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139949052.pdf> (consulta: 28/7/2024).
- Perelman, F., Nakache, D., Rubinovich, G., Rodríguez, M. y Dib, M. (2015). Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en*

- Educación*, vol. 8, núm. 16, pp. 13-32. En línea: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.iipn> (consulta: 28/7/2024).
- Perelman, F., Nakache, D., Glaz, C., Lumi, A. y Torres, A. (2016). Lectura compartida de noticieros televisivos: construcción de hipótesis en niños de 6° grado. *XXII Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, vol. 1, pp. 169-178. En línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369147944016> (consulta: 28/7/2024).
- 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. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, pp. 219-223. En línea: <https://www.aacademica.org/000-067/517> (consulta: 28/7/2024).
- Perelman, F., Nakache, D., Bertacchini, P., Estévez, V., Grunfeld, D. y Rubinovich, G. (2019). Lectura crítica de noticias en la escuela. Interrelaciones entre investigación psicológica y didáctica. *Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación y XV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Facultad de Psicología, UBA, pp. 223-227. En línea: <https://www.academia.edu/38520571/> (consulta: 28/7/2024).
- 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, XXVII Jornadas de Investigación y XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Facultad de Psicología, UBA, pp. 152-155. En línea: <https://www.academia.edu/44787067/> (consulta: 28/7/2024).
- 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 con-

- ceptualizar en grupos colaborativos. Saez, V. e Iglesias, A. (comps.), *Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. E-Book. pp. 92-120. En línea: <https://www.academia.edu/48836239/> (consulta: 28/7/2024).
- Perelman, F., Aren, F. y Vergini, L. (2023). ¿Es posible la lectura crítica en la escuela? Comparación de noticias en las aulas de primaria y secundaria. Saez, V. e Iglesias, A. (comps.), *Educación de la Mirada III. Formar para una ciudadanía digital: desafíos pedagógicos de la educación en medios, comunicación y tecnologías*, Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Dirección de Publicaciones. En línea: <https://drive.google.com/file/d/> (consulta: 28/7/2024).
- Perelman, F., Aren, F., Grunfeld, D., Rubinovich, G., Freiberg, G. y Sain, N. (2023). La Ronda de Noticias en el aula: un punto de partida hacia la lectura crítica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE), vol. 53, pp. 197-218. En línea: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/11527/11882> (consulta: 28/7/2024).
- Perelman, F. y Vergini, L. (2023). *Leer críticamente noticias en la escuela secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación. En línea: https://drive.google.com/file/d/1gPm37PcLKisQEQ0IMvrgF3VA0moUM_71/view (consulta: 28/7/2024).
- Pérez, S. (2003). *La construcción discursiva de los participantes. Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916*. Tesis doctoral, El Colegio de México.
- Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Arco Libros.
- Reuters Institute (2024). Informe de noticias digitales 2024. *Reuters Institute for the Study of Journalism*. En línea: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024> (consulta: 28/7/2024).

- Sensevy, G. (2019). Joint Action Theory in Didactics (JATD). Lerman, S. (ed), *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer. En línea: https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_100035-1 (consulta: 28/7/2024).
- Sensevy, G. y Bloor, T. (2019). Cooperative Didactic Engineering. Lerman, S. (ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer.
- Siede, I. (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. Schujman, G. y Siede, I. (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique.
- Siede, I. (2020). *Hacia una didáctica de la educación ciudadana. Enseñanza sobre discriminación en escuelas primarias*. Homo Sapiens.
- SiNCA (Sistema de Información Cultural de la Argentina) (2023). *Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013/2023*. Dirección de Planificación y Seguimiento de Gestión del Ministerio de Cultura de la Nación. En línea: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/05/mc_dpysg_sinca_informe_encc_2013-2023.pdf (consulta: 28/7/2024).
- Trew, T. (1979) [1983]. Lo que dicen los periódicos, variación lingüística y diferencia ideológica. Fowler, R. (comp.), *Lenguaje y control*, Fondo de Cultura Económica. pp. 159-211.
- Unamuno, U. (2019). N'ku Ifv.reln'uhu: etnografía en co-labor y la producción colectiva de la educación bilingüe intercultural desde la lengua y la cultura wichi (Chaco, Argentina). *Foro de educación musical, artes y pedagogía* 17 (27): 125-146.
- Varela, G. (2012). Realismos y operaciones autenticantes en la no ficción televisiva. Del Coto, M. y Varela, G. (eds.), *Ficción y no ficción en los medios*. La Crujía.
- Verón, E. y S. Sigal (1985) [2008]. *Perón o muerte*. Eudeba.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala, Revista de lenguaje y cultura* 24 (2): 1-18.

- Zullo, J. (2010). 'Leer' el diario: una práctica social en proceso de cambio. *IV Congreso Internacional de Letras*. En línea: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV-2010/paper/viewFile/2826/124> (consulta: 28/7/2024).
- Zullo, J. (2015). *Piquetes y piqueteros en la prensa argentina (1996-2002)*. La Bicicleta.
- Zullo, J. (2016). El análisis del discurso. Algunos supuestos, algunas herramientas de trabajo. Raiter, A. y J. Zullo (comps.), *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*. La Bicicleta. 37-59.



Anexos

Anexo 1

<https://www.ambito.com/deportes/twitter/jugadora-las-leonas-se-enjojo-una-en-entrevista-donde-le-preguntan-futbol-y-el-regreso-su-pareja-river-n5374675>

El periodista Hugo Balassone fue quien le hizo la entrevista a la "Leona", tras su regreso a la Argentina proveniente de la liga de Bélgica.

Balassone le preguntó en el contacto por Lucas Alario, actual pareja de la jugadora de hockey, quien suena como posible refuerzo de River.

Tuits de la bronca

Desde su cuenta de Twitter, Agustina Albertario subió el video de la nota en TyC Sports y además mostró capturas de chats con uno de los productores del programa, quien la contactaba para "robarle" dos minutos para un contacto telefónico.

"Si sos deportista, tienes 4 llamadas perdidas, te llega este mensaje sin decir que programa, pero te preguntan sobre tu carrera obvio que voy a salir al aire. Después me encontré con otra cosa. Soy una persona educada y no voy a hacer papeles al aire", publicó en Twitter.

Sobre la situación de Alario y su posible regreso a River
 "Hoy, eso es lo más que se puede preguntar a él. Yo no tengo idea, la verdad. Es una decisión que tiene que tomar él. No entiendo mucho cómo es el mundo del fútbol. Él es una persona muy profesional y lo tiene estar allá con su club y lo momento está complicado. Pero en cualquier momento yo voy a estar en el club de Lomas, pero si Lucas Alario tiene contrato con el Bayer Leverkusen de Alemania, yo creo que él va a tener que esperar un tiempo para poder jugar profesionalmente en Europa. Yo creo que él va a tener que esperar un tiempo para poder jugar profesionalmente en Europa. Yo creo que él va a tener que esperar un tiempo para poder jugar profesionalmente en Europa." - Agustina Albertario

<https://www.pagina12.com.ar/402124-agustina-albertario-me-sacan-al-aire-y-me-preguntan-cosas-de>

Página12
17 de febrero de 2022 | Edición impresa | RSS | [Suscribirse](#) | [Contacto](#) | [Ayuda](#)

DEPORTES Y ENTRETENIMIENTO | [Inicio](#) | [Noticias](#) | [Deportes](#) | [Entretenimiento](#) | [Opinión](#) | [El mundo](#) | [Opinión](#)

Deportes

Una entrevista exclusiva a la medallista olímpica

Deportes
[Fútbol](#) | [Tenis](#) | [Automóviles](#) | [Béisbol](#) | [Baloncesto](#) | [Fútbol americano](#) | [Hockey](#) | [Motos](#) | [Natación](#) | [Tenis](#) | [Voleibol](#)

Agustina Albertario: "Me sacan al aire y me preguntan cosas de fútbol y de mi novio"

17 de febrero de 2022 - 20:55



Agustina Albertario, reconocida jugadora de hockey y una de las estrellas de Los Leones, vivió una situación inédita y repentina durante una entrevista con un programa deportivo que, antes de sus logros como deportista y la presentó como "la pareja de Lucas Alario".

La propia deportista manifestó su malestar con el contenido de la nota y por cómo había sido presentada en el gráfico. Asimismo contó que **había sido contactada con la excusa de hablar de su carrera, pero ya en el aire todo cambió al famoso, los periodistas solo se enfocaron en su novio, el futbolista Lucas Alario, ex jugador de River.**

"Cuatro llamadas perdidas y un mensaje preguntándome de mi carrera, pero cuando me sacan al aire me preguntan cosas de fútbol y de mi novio", inició su descargo Albertario en las redes sociales, citando la entrevista que el mismo medio publicó en su cuenta de Twitter.

"La pareja de Alario", gracias TyC por la nota, después les paso el Cel de Luqui así le pregunten de su carrera a él", cerró irónicamente la deportista.

AA @agualbertario - Twitter

4 llamadas perdidas y un mensaje preguntándome algo de mi carrera, pero cuando me sacan al aire me preguntan cosas de FUTBOL y de mi novio. La pareja de ALARIO. Gracias TyC por la NOTA, después les paso el Cel de Luqui así le pregunten de su CARRERA A EL.

TyC Sports @TyCSports

Agustina Albertario, jugadora de la Selección Argentina de hockey y pareja de Lucas Alario, habló en exclusiva con TyC Sports sobre un polémico regreso que la afluencia "saca extraña argentina".



"ME QUEDO ACÁ PARA PREPARAR LA COPA DEL MUNDO"

Cómo fue la entrevista

La Leona fue convocada por uno de los segmentos de TyC Sports para hablar sobre su carrera deportiva. Sin embargo, la entrevista se entendió enfocada en el futbolista: la posibilidad de que integre la lista de 23 hombres de la Selección para el Mundial de Qatar; su falta de continuidad en Alemania por la competencia con Patrick Schick; y las versiones de una posible oferta de Palmeiras y hasta de River Plate luego de que las negociaciones con Valentín Castellanos no llegaran a buen puerto.

<https://twitter.com/agualbertario/status/149433080427851786>

"Creo que eso se lo tenés que preguntar a él. Yo no tengo idea la verdad. Charlamos un montón pero eso es una decisión que debe tomar él y, si bien no es muy fácil que suceda eso, creo es más que nada una cuestión del club. No entiendo mucho cómo es en el fútbol, pero es una pregunta que tiene que responder él", respondió amablemente Albertario, que viene de ser clave en el equipo que obtuvo la medalla de plata en los Juegos Olímpicos.

Sin embargo, los periodistas de TyC continuaron e insistieron con las preguntas sobre Lucas Alario y su posible vuelta a River: "¿Extraña Argentina? ¿Le gustaría venir acá como opción de vida?", "¿Estará a punto de irse al Palmeiras?"

"Cualquier persona que se va a vivir afuera extraña su país. Me pasaba a mi momento estaba afuera, pero siempre estar cerca de sus amigos, de su familia, pero el estar en una persona muy profesional y la forma de estar así por su club. Lo nuestro está cambiando, obviamente que nos extrañamos un montón, pero yo lo hago en lo que él decide, no sé qué responderle la verdad", se limitó a decir la Leona.

Repudio en las redes

Tras este desagradable momento, Albertario se expresó en las redes sociales donde recibió el apoyo de miles de usuarios que criticaron en lo suarizado como un acto de machismo. Además, hubo quienes cuestionaron y desearon en los signos de la Leona.

"Por el no entendiste lo qué pasó con Agus Albertario es la definición perfecta de IN VI SI LI ZA CION", escribió la periodista Romina Secher.



En ese mismo línea, otra usuaria puntó: "Una buena muestra de cómo los medios tratan a las deportistas mujeres. Agustina Albertario es una deportista mujer reconocida, a la que un canal "nada más conocido por su calidad de "mujer de" anglosajona. Dan esto".

"Con respecto a Lucas, pero Agustina Albertario tiene una trayectoria deportiva mejor que la del máximo Alario y la piden "la novia del". Que periodismo del otro mundo", escribió una usuaria.

Más tarde, compartió una captura de la conversación con la producción del programa: "Si sos deportista, tenés cuatro llamadas perdidas, te llega este mensaje sin decir qué programa es, pero te preguntan por tu carrera... obvio que voy a salir al aire. Después me encontré con otra cosa. Soy una persona educada y no voy a hacer papelonés al aire", explicó.



Mariano Cahn
@marianacahn Follow

Una buena muestra de cómo los medios tratan a las deportistas mujeres. Agustina Albertario es una deportista hiper reconocida, a la q un canal nefasto convoca por su calidad de "mujer de", engañándola. Dan asco.

AA
@aguualbertario

4 llamadas perdidas y un mensaje preguntandome algo de mi carrera, pero cuando me sacan al aire me preguntan cosas de FUTBOL Y de mi novio.
"La pareja de ALARIO"
Gracias TyC por la NOTA, después les paso el Cel de Luqui así le preguntan de su CARRERA A EL.

6:54 PM - Feb 16, 2022

23 Likes · Reply · Share

[Read more on X](#)

"Medallista olímpica, campeona del mundo con la selección, una de las representantes más influyentes del hockey nacional. Pero parece que pesa más que sea: "La novia de Alario". Yo me pregunto que ganó Alario al lado de Agustina Albertario...", sumó un tercero.

El pasado 29 de enero Las Leonas fueron campeonas de la Copa América. Días más tarde, Agustina Albertario fue elegida como la mejor jugadora del partido entre la Selección y Bélgica.

La Selección argentina de hockey ya clasificó a la Copa del Mundo que se va a disputar en junio en España y Países Bajos.

Anexo 2

Nombre y apellido:	Grado:
--------------------	--------

ENCUESTA SOBRE CONSUMO DE NOTICIAS

1. ¿Por qué medios te enterás de las noticias?
(TV, redes sociales, diario en papel/digital, mensajería, otras personas?)

2. ¿Cuáles te interesan más?

<input type="checkbox"/>	¿Cuál? _____				
Música	Deportes	Espectáculos	Tecnología	Otros/as	

3. ¿Mirás noticias en internet?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SÍ	NO

¿Dónde? _____

4. ¿A través de qué dispositivos?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Celular	Compu

5. Buscá en internet una noticia que te interese y luego escribí:

Título:

Página de internet donde encontraste la noticia:

Anexo 3

<https://www.infobae.com/america/deportes/2021/11/21/qatar-presento-un-historico-estadio-construido-con-materiales-reciclad-y-completamente-desmontable/>



infobae

Qatar presentó un histórico estadio construido con materiales reciclados y completamente desmontable

Los organizadores anunciaron la finalización de las obras de séptimo de los ocho recintos que albergará la próxima edición del Mundial

En ese contexto, y con 366 días por delante antes de que comience a rodar la pelota, los qataríes **dieron por terminadas las obras arquitectónicas** de lo que será uno de los ocho estadios en los que se disputará la cita mundialista.

Este recinto denominado **974 Stadium**, y anteriormente conocido como el Ras Abu About, cuenta con unas particularidades que lo hacen **único en el planeta**, ya que fue construido con materiales reciclados y se desmontará cuando finalice el evento más importante del fútbol internacional.

Cada vez falta menos para el inicio de la nueva edición de la Copa del Mundo. Con las selecciones disputándose los **32 boletos disponibles para disputar el Mundial de Qatar 2022**, los organizadores continúan trabajando a paso firme para albergar lo que promete ser una de las ediciones más lujosas de los últimos años.

974 Stadium

El estadio tendrá una capacidad para recibir a **40 mil personas** y será el escenario seleccionado para jugar **siete partidos del Mundial de Qatar 2022**. Este es el séptimo recinto que ya se encuentra en condiciones para ser habitado.

El cambio de nombre hace referencia a algunas particularidades para tener en cuenta. En principio **se construyó con materiales reciclados** y esa cantidad (974) de containers de transporte de carga marítima que pueden identificarse fácilmente desde la vista exterior de la obra. Además, ese número de tres cifras **coincide con el prefijo telefónico de Qatar**.

En lo que respecta a la ubicación, el 974 Stadium **está muy cerca del aeropuerto Hamad** y del puerto de Doha, lo que decanta en una vista espectacular a la lujosa zona costera qatarí de West Bay.

A su vez, este recinto se convirtió en el primero en la historia de los Mundiales en ser **completamente desmontable** y una vez que finalice el torneo, sus partes se reutilizarán para crear instalaciones deportivas tanto en Qatar como en el extranjero.



974

- El último estadio de la Copa del Mundo
- 974 contenedores de transporte fueron usados para la construcción
- 974 es el prefijo telefónico internacional de Qatar
- Situado en una locación perfecta para los fans
- Cerca del Aeropuerto Hamad y del puerto Hamad, que uno a Qatar con el mundo

https://www.clarin.com/deportes/mundial-qatar-2022-denuncian-6-500-obreros-murieron-construccion-estadios_0_dGmJXyYHY.html



Mundial Qatar 2022: denuncian que más de 6.500 obreros murieron en la construcción de los estadios

Según revela un informe de un periódico inglés, los víctimas son trabajadores inmigrantes que Regimen del país a partir de 2010.



02/05/2022 10:11:43 Actualizado el 02/05/2022 10:11:43

A esta altura, el Mundial de Fútbol de Qatar 2022 puede ser catalogado como el Mundial más escandaloso de la historia. A las sospechas de la singular designación que derivó en el FIFA Gate, ahora se sumó un nuevo dato. Y es escalofriante. Poco más de **6.500 trabajadores inmigrantes murieron desde 2010**, cuando se pusieron en marcha la construcción de siete nuevos estadios y toda la infraestructura que concentrará el evento.

Según una investigación publicada por el periódico inglés *The Guardian*, inmigrantes de Sri Lanka, Nepal, Pakistán, India y Bangladesh viajan al emirato para trabajar en la construcción de estadios para albergar los partidos, pero también de hoteles, aeropuertos o líneas de transporte. Y en la mayoría de los casos reciben un trato casi inhumano.



Video: Los datos están basados en una investigación del diario británico *The Guardian*.

"Mi vida aquí es como estar en una cárcel. El gerente de la empresa dijo que si queremos quedarnos a trabajar en Qatar, hay que cerrar la boca y seguir trabajando, expresó. Después, uno de los obreros metalúrgicos del estadio de Khalifa, en uno de los testimonios recogidos por el medio británico.

Las cifras que fueron difundidas corresponden a los registros que llevan a cabo estos cinco países. Pero se estima que el número es más o más alto. ¿Por qué? No están incluidos los últimos meses de 2020 y los dos meses de este nuevo año. Lo llamativo de esta falta de información oficial es que a pesar de la pandemia, las obras en Qatar nunca frenaron.



También están excluidos los horarios y hitos en otros países no lleva un número oficial, pero según consta en el informe son un gran porcentaje de los que trabajan allí.

En el fatídico ranking publicado, India es el país con el mayor número de muertes (2.711), seguido por Nepal, con 1.641; Bangladesh, 1.038; Pakistán, 824; y Sri Lanka, con 352.

Hace bastante tiempo que Amnistía Internacional viene denunciando innumerables irregularidades con los trabajadores en Qatar. Y varias asociaciones vinculadas con los Derechos Humanos alzaron la voz en protesta por los abusos y explotación de los trabajadores.

Según cifras divulgadas, son casi **1.800.000 inmigrantes** los que pasaron por la construcción faraónica desde 2010 (90% de la mano de obra). Sólo el estadio Khalifa tiene a más de 3.200 inmigrantes trabajando allí a diario. Y los sueldos según la agencia de contratación de inmigrantes oscilan entre los **500 y 2.000 dólares** por mes.



"Existe una falta real de transparencia en torno a estas muertes. Es sumamente necesario que Qatar fortalezca sus normas de seguridad", pidió May Romanos, de Amnistía Internacional.

Una de las causas más comunes de muerte se cataloga como "naturales", motivadas por fallas cardíacas o respiratorias. Aunque también se han registrado suicidios o muertes por accidentes de tráfico. Una de las principales causas tomada como "natural" es la **sobrecalentamiento provocado por la elevada temperatura del país.**

El Gobierno de Qatar se excusó ante el periódico inglés en un comunicado en el que aseguraron que el número de muertes **"es proporcional a la infraestructura montada"** y que en las cifras se incluyen a trabajadores que murieron por causas naturales después de vivir muchos años en el emirato.

"Sin embargo, toda muerte es una tragedia y no se aborran ningún esfuerzo en intentar prevenir cada muerte en nuestro país," dice el texto publicado por el Ejecutivo.

"Se pidió a Qatar que modifique su ley sobre los autopistas como para exigir Investigaciones forenses sobre todas las muertes repentinas o inexplicables y aprobar una legislación para exigir que todos los certificados de defunción incluyan una referencia a la causa de muerte," denunció Hiba Zaidan, investigador en el Centro de una de las organizaciones que levantan la bandera de la denuncia "Human Rights Watch".

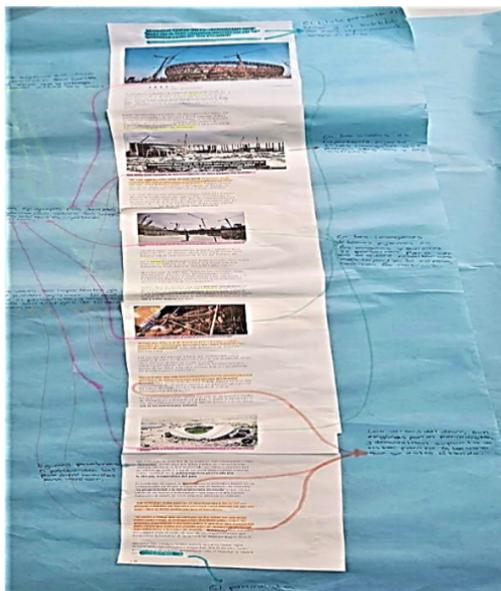
Mientras las construcciones siguen su curso, Qatar sigue desafiando Innumerables sospechas. Por lo pronto, entre noviembre y diciembre del próximo año el Mundial se jugará allí. Cueste lo que cueste.

EM

Anexo 4

Noticia intervenida de Clarín

Afiche original y versión digitalizada



Clarín
Mundial Qatar 2022: decenas de miles de 6.500 obreros murieron en la construcción de los estadios.

Según un estudio realizado por un periodista británico, los fallecidos en la construcción de los estadios para el Mundial de Qatar 2022 podrían ser casi diez veces más que los que se registraron en la historia.



A esta altura, el Mundial de Fútbol de Qatar 2022 podría ser casi diez veces más mortal que cualquier otro de la historia. A las sospechas de la singular desgracia que derivó en el FIFA Gate, ahora se sumó un nuevo dato. Y es escalofriante: Desde más de 6.500 trabajadores inmigrantes murieron desde 2001, cuando se puso en marcha la construcción de siete nuevos estadios y toda la infraestructura que concierne al evento.

Según una investigación publicada por el periódico inglés The Guardian, investigadores de Sri Lanka, Nepal, Pakistán, India y Bangladesh viajaron al emirato para trabajar en la construcción de estadios para albergar los partidos, pero también de hoteles, aeropuertos, líneas de transporte. Y en la mayoría de los casos fueron un trato muy inhumano.



Video: Los datos están basados en una investigación del diario británico The Guardian.

Mi vida aquí es como estar en una cárcel. El gerente de la empresa dijo que el operario quedamos a trabajar en Qatar, sin que cerrar la boca y seguir trabajando, aunque Iqbalq, uno de los obreros más antiguos del estadio de Khalifa, en uno de los testimonios recogidos por el medio británico.

Las cifras que fueron difundidas corresponden a los registros que llevan a cabo estos cinco países. Pero se estima que el número es mucho más alto. ¿Por qué? No están incluidos los últimos meses de 2020 y los dos meses de este nuevo año. Lo llamativo de esta falta de información oficial es que a pesar de la pandemia, las obras en Qatar nunca detienen.



La construcción del estadio Khalifa Stadium, uno de los que están en proceso según los datos del Mundial de Qatar.

También están exceptuados los keniatas y filipinos cuyos países no llevan un registro oficial, pero según estiman el total son un gran porcentaje de los que trabajan allí.

En el sitio de ranking publicado, India es el país con el mayor número de muertes: 2.211, seguido por Nepal, con 1.641; Bangladesh, 1.038; Pakistán, 824; y Sri Lanka, con 557. Hace bastante tiempo que 'Amnistía Internacional' viene denunciando innumerables irregularidades con los trabajadores en Qatar. Y varias asociaciones vinculadas con los Derechos Humanos alzaron la voz en protesta por los abusos y explotación de los trabajadores.

Según cifras divulgadas, son casi 1.800.000 inmigrantes los que pasan por la construcción faraónica de este 2020 (90% de la mano de obra). Sólo el estudio halla firme a más de 3.200 inmigrantes trabajando allí a diario. Y los sueldos según la agencia de contratación de inmigrantes oscilan entre los 300 y 2.000 dólares por mes.

El título presenta el tema y el subtítulo da más información sobre el título.

Los adjetivos que utiliza el periodista dan cuenta del valor que le otorga a cada una de las cosas (marcan: escandaloso, inhumano, fatidico, faraónica).

En los videos es importante fijarse en las imágenes que fueron elegidas y los subtítulos.

Los epígrafes nos dan más información sobre las imágenes, así que es importante leerlos.

En las imágenes debemos fijarnos en los ángulos y qué nos se presentan. Para ver qué se quiere resaltar como más importante en relación con la noticia.



Trabajadores inmigrantes trabajan en 30% de la mano de obra de la reconstrucción en Qatar.

"Existe una falta real de transparencia en torno a estas muertes. Es sumamente necesario que Qatar fortalezca sus normas de seguridad", pidió May Homanes, de Amnistía Internacional.

Los autores del informe aclaran que es imposible saber cuántos accidentes laborales se han producido en las obras puestas en marcha ya que la propia organización admite que sólo 37 fueron los fallecimientos dentro de las obras. Una cifra irrisoria dados los informes de los distintos países implicados.

Es probable que muchos trabajadores hayan muerto en estos proyectos de infraestructura para la Copa del Mundo", aseguró Nils M. Gocher, director de Fair Square Project, una organización de abogados expertos en derechos laborales en los países del Golfo Pérsico y **organiga** de la gran transformación del proyecto.

En la actualidad, Qatar cuenta con más de un millón y medio de inmigrantes trabajando en el país. Y según los cálculos, el cálculo estimado es que desde que se arrancó con las obras, **son 12 los muertos por semana.**



El estadio Khalifa, un monumento para 40 mil personas, especialmente construido en Qatar para el Mundial de fútbol.

Sin embargo, la mayoría de las muertes son catalogadas como "naturales", motivadas por falta de casaca o resguardos. Aunque también se han registrado suicidios o muertes por accidente de tráfico. Una de las principales causas mortales como "natural" es la **soberveigencia provocada por la elevada temperatura del país.**

El Gobierno de Qatar se **excusó** ante el periódico inglés en un comunicado en el que aseguran que el número de muertes es proporcional a la **infraestructura montada** y que en las cifras se incluyen a trabajadores que mueren por causas naturales después de vivir muchos años en el emirato.

"Sin embargo, toda muerte es una tragedia y no se ohibera ningún esfuerzo en intentar prevenir cada muerte en nuestro país", dice el texto publicado por el Ejecutivo.

"Se pidió a Qatar que modifique su ley sobre las autopistas como para exigir investigaciones forenses sobre todas las muertes repentinas o inexplicables y aprobar una legislación para exigir que todos los certificados de defunción incluyan una referencia a la causa de muerte", **denunció** Viba Zapadin, investigador en el Golfo de una de las organizaciones que levantaron la bandera de la denuncia "Human Rights Watch".

Mientras las construcciones siguen su curso, Qatar sigue despertando innumerales sospechas. Por lo que **suerte** noviembre y diciembre del pasado año el Mundial se jugará allí. Cueste lo que cueste.

Las voces son importantes ya que pueden afirmar lo que dice el periodista y algunas voces son testigos de lo que sucedió (señalan todos los discursos directos que figuran en la noticia).

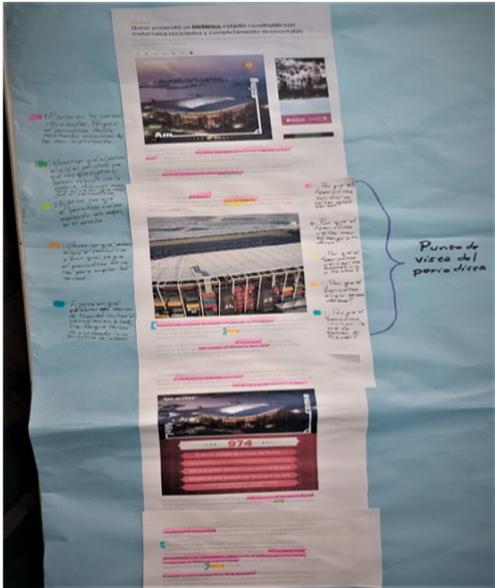
Los verbos del decir son elegidos por el periodista y demuestran su punto de vista frente a la voz que se está citando (marcan aseguro, excusó, denunció).

Algunas palabras el periodista las pone entre comillas para ironizar (marcan: naturales).

(Señalan: Cueste lo que cueste). El periodista utilizó esa expresión para manifestar su opinión en relación a lo sucedido.

Noticia intervenida de Infobae

Afiche original y versión digitalizada



infobae

DEPORTES

Qatar presentó un histórico estadio construido con materiales reciclados y completamente desmontable

Los organizadores anunciaron la finalización de las obras del estadio de los ocho recintos que albergará la próxima edición del Mundial

21 Nov 2021 12:36 p.m. AR



Cada vez falta menos para el inicio de la nueva edición de la Copa del Mundo. Con las selecciones disputándose los **32 boletos disponibles para disputar el Mundial de Qatar 2022**, los organizadores continúan trabajando a paso firme para albergar lo que promete ser una de las ediciones más lujosas de los últimos años.

En ese contexto, y con 366 días por delante antes de que comience a rodar la pelota, los qataríes **dieron por terminadas las obras arquitectónicas** (le lo que será uno de los ocho estadios en los que se disputará la cita mundialista).

Este recinto denominado **974 Stadium**, y anteriormente conocido como el Ras Abu Aboud, cuenta con unas particularidades que lo hacen **único en el planeta**, ya que fue construido con materiales reciclados y se desmontará cuando finalice el evento más importante del fútbol internacional.



Los organizadores anunciaron la finalización de las obras del estadio de los ocho recintos que albergará la próxima edición del Mundial

Fijense en las partes resaltadas. Porque si el periodista decidió resaltarlas debe ser importante.

Observar qué adjetivos eligió el periodista porque hay que fijarse si tienen relación con la noticia. Además, muestra el valor que otorga el periodista.

Fijarse por qué el periodista usó esa expresión con respecto al estadio.

Observar qué verbos eligió el periodista y por qué, ya que el periodista los utilizó para ampliar los textos.

Fijense qué palabras de Hassan Al Thawadi incluyó el periodista en la noticia. Porque Hassan da a entender la importancia del estadio.

Puntos de vista del periodista

¿Por qué el periodista decidió resaltar esas partes? (señalan todos los fragmentos resaltados con negrita).

¿Por qué el periodista decidió utilizar esos adjetivos y no otros? ("histórico, espectacular")

¿Por qué el periodista usó esa expresión y no otra? ("único en el planeta").

¿Por qué el periodista eligió esos verbos? ("afirmó, detalló").

¿Por qué el periodista incluyó la voz de Hassan Al Thawadi?

“Estamos muy orgullosos de anunciar la finalización del 974 Stadium. Este es otro hito en el camino hacia 2022 a medida que nos acercamos a albergar la primera Copa Mundial de la FIFA en Oriente Medio y el mundo árabe” [@HassanAlThawadi](#), secretario general del Comité Supremo Organizador.

El cambio de nombre hace referencia a algunas particularidades para tener en cuenta. En principio **se construyó con materiales reciclados** y esa cantidad (974) de contenedores de transporte de carga marítima que pueden identificarse fácilmente desde la vista exterior de la obra. Además, ese número de tres cifras **coincide con el prefijo telefónico de Qatar**.



En lo que respecta a la ubicación, el 974 Stadium **está muy cerca del aeropuerto Hamad** y del puerto de Doha, lo que decanta en una **vista espectacular** la lujosa zona costera qatari de West Bay.

A su vez, este recinto se convirtió en el primero en la historia de los Mundiales en ser **completamente desmontable** y una vez que finalice el torneo, sus partes se reutilizarán para crear instalaciones deportivas tanto en Qatar como en el extranjero.

“Consideramos el diseño innovador y un legado para los futuros anfitriones de megaeventos de este tipo. Porque después de albergar partidos durante el evento deportivo más grande que se haya celebrado en esta región, **será completamente desmantelado**, y los contenedores y otras partes se utilizarán para crear **nuevas instalaciones en Qatar y en todo el mundo**. Es otro ejemplo del poderoso legado que dejará nuestra Copa del Mundo” [@HassanAlThawadi](#).

El estadio se estrenará el próximo 30 de noviembre cuando Emiratos Árabes Unidos se enfrente a Siria por el duelo inaugural de la Copa Árabe de la FIFA 2021. En el Mundial de Qatar 2022, albergará seis partidos de fase de grupos y uno de octavos de final.