

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación se instala en los postulados de la investigación evaluativa.

Se pretende con él dar cuenta de la transformación de las formas de enseñar y aprender periodismo escrito en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, en virtud de la relación de un sujeto docente con sus estudiantes de periodismo, donde el primero se auto transforma, lo que repercute en el proceso de adquisición de los segundos.

El propósito es generar un esquema sobre la relación enseñanza – aprendizaje, donde el docente se convierta en guía y acompañante del estudiante, en cuanto a su autogestión del aprendizaje. Esto implica revisar la actual práctica pedagógica para adoptar, experimentar y evaluar nuevas prácticas postuladas y orientadas desde el aprendizaje significativo, en el marco del caso único en la dinámica de la auto - transformación.

Se trata pues de una propuesta de trabajo y evaluación del modelo constructivista basado en el uso de mediadores cognitivos, como metodología de enseñanza-aprendizaje en el curso de Prensa y Manejo de Fuentes del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, como una apuesta por privilegiar el aprendizaje significativo.

Esta metodología se implementó como una respuesta a la necesidad de desarrollar un proceso que permita a los estudiantes asimilar los contenidos de

cursos de periodismo escrito de acuerdo la articulación de conceptos y teorías con sus propias experiencias y concepciones.

La metodología fue evaluada para determinar su efectividad en el proceso enseñanza aprendizaje. Esta evaluación se realizó en el transcurso de dos semestres académicos, a través de entrevistas a estudiantes, la revisión del portafolio de actividades elaborado por ellos y la consulta a profesores del área de periodismo de los programas de Comunicación Social de las universidades de Cartagena, Jorge Tadeo Lozano del Caribe y Tecnológica de Bolívar, respecto de las estrategias didácticas empleadas en sus clases.

La propuesta y la evaluación de los resultados que en esta investigación se presentan se asoman como una experiencia exitosa en la que también se hallaron aspectos negativos, susceptibles de mejoría.

Así las cosas, la pregunta de investigación se postula de la siguiente manera:

Tras analizar las prácticas pedagógicas tradicionales de la Universidad de Cartagena (Edgar Parra, 2007), ¿Cómo transformar la enseñanza del periodismo escrito en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, con miras a activar en los estudiantes procesos de aprendizaje significativo que faciliten el uso consciente de las competencias descriptiva, interpretativa, argumentativa y propositiva?

En esa perspectiva, se plantea cómo comprender esos cambios y para tal fin se acude a enfoques pedagógicos como la mediación cognitiva, el aprendizaje significativo y el aprendizaje autónomo, mediante la evaluación del diseño y aplicación de portafolios académicos, en los cuales se desarrollan actividades como el Spri, ejercicios escriturales narrativos, descriptivos, interpretativos y de carácter crítico y socialización de experiencias, todo ello aplicado en el curso Prensa y Manejo de Fuentes, orientado por el investigador en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, en dos períodos académicos subsiguientes.

Para ello, se acudió al análisis documental resultante de la revisión de estrategias y dinámicas desarrolladas en clase, a la consulta de estudiantes del curso, a la introspección del investigador mediante un relato de su vida como docente, a la entrevista a docentes de periodismo de diferentes universidades.

Después de la revisión de estas dinámicas y de analizar las posibilidades de aprendizaje que la puesta en escena de cada una de ellas propicia, esta investigación permite concluir que ante la permanencia de estilos de enseñanza

tradicionalistas en los cuales ha estado enraizada una actitud instructora – transmisora por parte del docente, emerge como fuente de solución a esa situación, es decir, como vía para transformar la enseñanza del periodismo escrito en educación superior, la formulación de estrategias didácticas que provoquen en los estudiantes nuevas formas de ver y entender el periodismo, desde sus propias miradas contextuales, desde sus aproximaciones investigativas y desde sus apuestas particulares.

Esas estrategias invitan al estudiante a ser riguroso en el proceso investigativo, creativo en la formulación de situaciones problémicas y de soluciones a las mismas y autogestor de su propio aprendizaje.

2. JUSTIFICACIÓN

Son tres instancias donde se pretende generar los aportes que justifican esta investigación. De una parte está un eventual proceso de autoevaluación, en ese sentido, los resultados de este trabajo se presentarán como antecedentes que coadyuven al mencionado proceso. De otra parte, está la transformación misma de las prácticas docentes universitarias, en virtud de la calidad educativa en la Universidad de Cartagena, en el marco del quehacer docente visto como sujeto de su propia superación. Y, por último, se pretende aportar al debate que supone la línea de investigación “Educación y Comunicación” del grupo de investigación “Comunicación social, educación y cultura” del Programa de comunicación social de la Universidad de Cartagena e inscrito en Colciencias.

Es así como, el proyecto de investigación, se ofrece como un elemento histórico para el proceso de Autoevaluación para Acreditación de la Calidad del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, toda vez que promueve un debate y un método sobre la relación enseñanza – aprendizaje, donde es susceptible construir colectivamente (entre profesores y estudiantes) una teoría pedagógica a partir de la transformación de la forma de enseñar el periodismo, en cuanto al quehacer docente.

Se espera que esta teoría pedagógica fundamente e incremente una cultura del aprendizaje y la transformación referida en los métodos, pero también en los contenidos de los campos de saber que tributen a la enseñanza del periodismo. De esta manera, los aportes del proyecto apunta a la reconstrucción de los micro-curricúlos o proyectos docentes, a partir de un debate profundo y sistemático del paradigma que sostiene la malla curricular actual, con miras a adecuar los contenidos, la pedagogía y la didáctica de las asignaturas relativas al periodismo.

En virtud de lo anterior, resulta consecuente la segunda instancia de justificación, es decir, la transformación de las prácticas docentes, liderada por los mismos sujetos docentes, a partir de la investigación del oficio. Esta investigación en particular se centra en la didáctica. Y, es así, porque la didáctica se constituye en el aspecto táctico de la comunicación en la educación. Se trata de la práctica mediadora entre docente y estudiante en relación con los contenidos, o mejor, con lo que se está por aprender. La didáctica, pues, desde los intereses de esta investigación, es una apuesta por ganar el proceso pedagógico, en vez de concentrarse en los objetos producidos por dicho proceso.

Por último, nuestro grupo de investigación en es “Comunicación social, educación y cultura” integra la línea “Educación y Comunicación”. En la mencionada línea se busca, desde la perspectiva de las prácticas culturales, pensar la educación en virtud de las mediaciones de la vida cotidiana. De ahí la importancia de los mediadores cognitivos como un referente clave para llevar a cabo las transformaciones en las prácticas pedagógicas, pues, estos, implican un juego de estrategias comunicativas de producción y consumo de sentidos entre las personas que enseñan o aprenden.

Surge ahora la necesidad de abordar una reflexión alrededor de la relación sociedad-educación, tema en el cual la Comunicación Social y específicamente la actividad periodística tienen mucho que decir.

En efecto, según se advierte en la propuesta de diseño del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena (Bozzi y Ospina, 2003), esta unidad académica fue pensada en el anhelo de que jugara un papel muy importante en el conjunto de esfuerzos que se están generando para sacar a la región Caribe colombiana, del estancamiento material y de la conflictividad social en el que se ha venido sumiendo en los últimos tiempos, a través de su participación en estrategias y acciones fundadas en la pedagogía social y la educación formal que inciden proactivamente en los imaginarios culturales de sociabilidad, desarrollo, pertenencia e identidad, haciendo uso de las tecnologías que proporciona la Era de la Información y, concretamente, los medios masivos de comunicación como la radio, la prensa, la televisión y el Internet.

Se requiere que el espíritu de búsqueda y de sana discusión nos conduzca a un conocimiento más profundo de lo que es hoy la comunicación en el mundo entero. En el quinto congreso internacional de investigadores de la comunicación de Iberoamérica¹ se planteaba que “lo que antes del actual contexto podía entenderse como una polaridad de valores, hoy nos remite a la esencia de la comunicación. Esto es, da cuenta de un desafío concreto que hace que las diferencias que creíamos haber tenido, comienzan a perder sentido. Debemos interpelarnos, buscar nuestra común-uniión, en el marco de un desarrollo comunicativo tecnológico, similar, pero a la vez distinto, que sólo servirá plenamente al ser humano, en tanto sea capaz de reencontrarse en sus ciudades, buscar proposiciones políticas y económicas atinentes a las reales necesidades.

Según lo plantean los investigadores de vanguardia de ALAIC es preciso refundar periodismos basados en una novedosa comprensión de los procesos, en donde la

¹ V Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación, ALAIC, 2000, Santiago de Chile, p. 4

educación, la salud, el entretenimiento y el folclor se unan para clarificar nuestra verdadera historia que nos permita ser ciudadanos consecuentes, capaces de hacer brotar el milagro de la comunicación.

Tales esfuerzos, por los que la Universidad de Cartagena se dispuso a formar un recurso humano en los campos de la comunicación y periodismo para el desarrollo educativo, social y cultural, está de manera principal dirigido a las diversas “culturas” (cívica, democrática, ambiental, económica, científica, etc.) particularmente relevantes en el Departamento de Bolívar.

Por su parte, Cartagena de Indias es una ciudad turística, industrial, comercial e histórica declarada por la Organización de Naciones Unidas como Patrimonio Cultural de la Humanidad. Desde los tiempos de la Colonia y la Independencia, la ciudad ha cumplido un papel protagónico en el contexto internacional, sirviendo como sede alterna de la Cancillería y de importantes eventos científicos, políticos y culturales, convirtiéndose hoy en un intangible que sirve de escenario ideal para nuevas propuestas que propugnen por la construcción de un hombre nuevo con múltiples opciones y posibilidades. Este carácter propio de Cartagena, requiere de la formación de comunicadores sociales comprometidos con la ciudad y su vocación turística, portuaria e industrial.

Prueba de esta necesidad es el surgimiento de dos programas de comunicación de instituciones privadas en la ciudad durante los últimos años y el interés de la Universidad de Cartagena por ampliar esta oferta al sector público de la educación, ya que los altos costos de matrícula impiden el acceso a un gran número de jóvenes de Cartagena y de su área de influencia con vocación hacia esta profesión.²

² Una de las entidades privadas -Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar- presenta un perfil ocupacional centrado en “*la producción en medios de comunicación multimedia y esquemas virtuales*”; ello implica que las dos ofertas no son excluyentes, sino complementarias, con la posibilidad futura de convenios de cooperación interinstitucional en los campos de formación, que nos permita acoger algunos estudiantes que deseen realizar los énfasis propuestos por nuestra oferta. De otra parte, el programa de la Universidad Jorge Tadeo Lozano presenta un perfil ocupacional amplio que contempla desde la dirección de comunicaciones y jefatura de prensa hasta el oficio de corrección de estilo, y por lo tanto su mayor diferencia del propuesto por la Universidad de Cartagena radica en que éste delimita claramente dos campos profesionales con la proyección de ampliar estas opciones en el tiempo, empezando por la de *guionismo y dirección de televisión* que se ofertará en el mediano plazo.

Teniendo en cuenta lo anterior, desde el aspecto eminentemente formativo, la propuesta de formación de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena, se diferencia por sus fundamentación en la investigación y gestión de lo cultural, en su intencionalidad educativa y en su búsqueda del desarrollo como derrotero de la profesión, proponiéndose en ese sentido dos campos de énfasis formativos específicos: la *comunicación*, la *educación y el desarrollo*, uno; y el *periodismo* abordado desde la cultura, el otro.

Estrictamente en lo referido al periodismo, la propuesta formativa del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena vincula de manera integral el periodismo con la cultura. Ello es así en la medida en que se entiende que el periodismo, como *periodismo cultural*, se constituye en un campo integral de acción social, política y simbólica. La información tiene que convertirse en diálogo para que sea comunicación, acción compartida para que podamos por fin escucharnos. El periodismo es asumido aquí como punto de encuentro donde se escuchen entre sí, las voces silenciadas que conforman el conglomerado social y lingüístico de una comunidad en crisis como la nuestra. Así, se propuso en este Programa que el ejercicio de la comunicación social y el periodismo en particular se configure como un poder legítimo para definir políticas culturales que contribuyan a reconstituir el rumbo y sentido del desarrollo social a cientos de personas que no han encontrado un espacio para hablar con voz propia.

En la comunicación social se producen sentidos sobre temas, acontecimientos y objetos que no agotan su sentido necesariamente en la mera inmediatez ni actualidad, como lo define convencionalmente el periodismo. Consideramos en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena que, si bien el periodismo está fundamentado en la producción de sentido de actualidad y que responde básicamente a la pregunta que las personas se hacen cada día y que tiene que ver con lo que sucede en el mundo, al tiempo, hace posible, en un contexto más estructural y perdurable, que se acerquen a una percepción y comprensión objetivas las realidades regionales, nacionales y mundiales las personas a las que de otra forma les sería imposible tener acceso a los medios.

Con el ejercicio del periodismo consideramos vital el fortalecimiento del desarrollo integral de la persona, entendida como un ser espiritual, librepensador y ante todo, trascendente. Hay dos virtudes sustanciales a la labor periodística: la búsqueda de la veracidad y la creatividad necesaria para construir mensajes conmovedores, que estremezcan profundamente al lector y “toquen” sus fibras más íntimas.

Para los realizadores de la propuesta de creación del Programa de Comunicación Social de la universidad de Cartagena, el nuevo escenario de la comunicación

mundializada hace posible que los nuevos medios, contribuyan a lo que podríamos llamar “una identidad globalizada”. En el nuevo milenio el problema no reside en cruzar las fronteras, sino en cómo se afronta este nuevo reto, que exige una clara defensa de la interculturalidad y la diversidad frente a la homogenización. A través de este enfoque podemos aspirar a “globalizar la diversidad” que representan las culturas locales.³

Así las cosas, corresponde a la Universidad, y en particular a una Unidad Académica relacionada con el campo de lo social, lo cultural y lo educativo, que vincula tan estrechamente la investigación con la gestión, la teoría con la práctica, como es nuestra Facultad de Ciencias Sociales y Educación, contribuir - conjuntamente con otras instituciones e instancias del saber y de la sociedad- a la configuración de un nuevo marco de convivencia, que integre el desarrollo con la equidad, y el despliegue de los intereses y expectativas individuales con la marcha solidaria y justa de la sociedad. Entendemos el llamado de las Instituciones educativas de orden público de participar en la construcción y en las formas deseables y esperadas de organización y desarrollo de nuestra sociedad. En fin, debe la universidad considerar como su más aguda prioridad contribuir a acrecentar, y convertirse en la gran convocante de la participación de la sociedad civil en la construcción de una nueva Colombia.

Atendiendo todo el antecedente de líneas arriba, En definitiva esta investigación vista como propuesta didáctica en la misión del programa de Comunicación Social, espera abrir un debate que sistematice, piense y teorice sobre ¿qué enseñar en periodismo?, ¿cómo enseñar periodismo? y ¿qué y cómo investigar en periodismo?

³ Ver José López (España), “Nuevos soportes para un periodismo necesitado de reflexión crítica”, V Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación, ALAIC 2000. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La preocupación central que da origen al proyecto de investigación “Estrategias Didácticas para la Enseñanza - Aprendizaje del Periodismo Escrito en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena” gira alrededor de la perpetuación de un paradigma tradicionalista en la enseñanza del periodismo escrito en los programas y facultades de Comunicación Social de Cartagena.

Este paradigma está basado en la relación unívoca entre Maestro y Aprendiz, la cual privilegia la experiencia del profesor en el campo profesional específico, dando lugar a una dinámica informativa - instruccional y propiciando actitudes receptoras pasivas en los estudiantes.

Advierte el profesor Walter Neira Bronttis, en su artículo “Los nuevos términos de la democracia y la enseñanza de la comunicación en América Latina”, publicado en la edición 27 de la revista Diálogos de la Comunicación, producida con el auspicio de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), que “la clase magistral, el memorismo, la transmisión vertical de contenidos y la relación unidireccional entre profesores y los estudiantes asumidos como objetos pasivos entranpan nuestros proyectos académicos”.

Insiste el profesor Neira Bronttis que lo más grave es que “en las escuelas de comunicación de Latinoamérica no existe una propuesta metodológica creativa capaz de adecuarse a las características de la carrera y a las necesidades de la formación de nuestros estudiantes. Y en muchos casos no existe siquiera la conciencia de la importancia de la renovación metodológica como factor insoslayable de una propuesta de formación que se pretenda integral”.

A este panorama, se suma la pertinencia que para esta investigación revisten los hallazgos del profesor Edgar Parra Chacón, quien en su libro Mediaciones Cognitivas en Educación Superior (2006) detalla cómo en la Universidad de Cartagena “la docencia actual, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de profesores (...), con frecuencia se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia que además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento: El profesor, la mayoría de las veces, asume el papel protagónico y el alumno, el de escucha

obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender”.

La existencia de estas dinámicas son corroboradas en el propio ejercicio pedagógico del investigador, pues en el curso de Prensa y Manejo de Fuentes, que desde 2005 ha orientado en el programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, ha sentido la necesidad de migrar de la tendencia instruccional con la que inició en aquel año a la esfera participativa y creativa, con el propósito de dar espacio al estudiante para que sea partícipe de su proceso de enseñanza – aprendizaje.

El docente - investigador se dio cuenta de esa necesidad de poner a sus estudiantes a pensar el periodismo, tras advertir en ellos niveles muy regulares de compromiso con aspectos como la investigación, la redacción creativa y la resolución de problemas sociales vía periodismo, aspectos que evidenciaron la ausencia de un ejercicio docente que vinculara al estudiante con su proceso de aprendizaje del periodismo, que lo pusiera a reflexionar sobre su necesaria interacción con su entorno, relegándolo al papel pasivo de receptor, como si el periodismo fuese una actividad mecánica, alejada de las interacciones sociales.

Las preocupaciones generadas a partir de esta situación, llevaron al investigador a consultar bibliografía sobre aprendizaje significativo, estrategias didácticas y mediación cognitiva, y lo condujeron a cuestionarse sobre su papel como docente de periodismo escrito.

A partir de este presupuesto, surge la siguiente pregunta investigativa: ¿Cómo transformar la enseñanza del periodismo escrito en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, con miras a activar en los estudiantes procesos de aprendizaje significativo que faciliten el uso consciente de las competencias descriptiva, interpretativa, argumentativa y propositiva?

Como se puede observar el verbo transformar establece el horizonte de lo que pretende la investigación. El referente transformar, a su vez, se articula con el paradigma crítico de investigación, según lo establecido por Habermas (Vasco, 1998) cuyo objetivo intra – teórico consiste en transformar (o emancipar) las realidades a partir de la acción de los individuos o los conglomerados humanos.

De manera, pues, que se considera sujeto investigador a todo aquel que esté involucrado de manera directa y consciente de los llamados procesos de cambio o transformación. De otra parte, el propósito paradigmático de transformar, contrasta con el propósito de explicar, el cual es propio de las investigaciones cuantitativas y con el propósito de comprender, que es propio de las investigaciones de corte

cualitativo. Es así como las investigaciones de corte crítico, adoptan y adaptan elementos cualitativos y cuantitativos, en procura de lograr la mencionada transformación.

En consecuencia, en esta investigación se entiende el proceso de aprendizaje significativo en una perspectiva constructivista de la educación, donde los movimientos de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes están dados en la tensión entre su conocimiento previo y lo que están por aprender. Una tensión donde resulta susceptible organizar, de parte del docente, estrategias de aprendizaje que integren la administración del tiempo, la adquisición de conocimientos y la transferencia cognitiva.

Y de allí, se decanta la formulación del problema de investigación como: “Estrategias didácticas para la enseñanza del periodismo escrito en educación superior el programa de comunicación Social de la Universidad de Cartagena”.

Así las cosas, el problema de esta investigación interroga la mediación pedagógica y se asume, además, como promotor de un debate y un método sobre la relación enseñanza – aprendizaje del periodismo.

A partir de allí, es susceptible construir colectivamente una teoría pedagógica desde la transformación de la forma de enseñar el periodismo, en cuanto al quehacer docente.

Se espera que esta teoría pedagógica fundamente e incremente una cultura del aprendizaje y la transformación referida en los métodos, pero también en los contenidos de los campos de saber que tributen a la enseñanza del periodismo. De esta manera, un componente clave del proyecto se concentra en la reconstrucción de los micro-curricúlos, a partir de un debate profundo y sistemático del paradigma que sostiene la malla curricular actual, con miras a adecuar los contenidos, la pedagogía y la didáctica de las asignaturas relativas al periodismo.

La investigación como elemento estructurante en el programa de Comunicación Social, se instala en la relación enseñanza – aprendizaje. De modo que se debe abrir un debate que sistematice, piense y teorice sobre ¿qué enseñar en periodismo? lo que implica revisar los contenidos de ciertas asignaturas en periodismo; ¿cómo enseñar periodismo?, lo que significa pensar las estrategias didácticas, a la luz de los mediadores cognitivos; y, ¿qué y cómo investigar en periodismo? lo que implica la auto transformación de dichas prácticas docentes y, precisamente, se constituye en interrogar el proceso comunicativo según sus estrategias didácticas.

El planteamiento del problema engloba a la formulación del problema, es decir, hay una relación consecucional que, además, es reforzada desde la propuesta del objetivo general y de cada uno de los objetivos específicos, que buscan responder una serie de preguntas que giran alrededor de las dinámicas de enseñanza del periodismo escrito actual y las necesidades de transformación de las mismas.

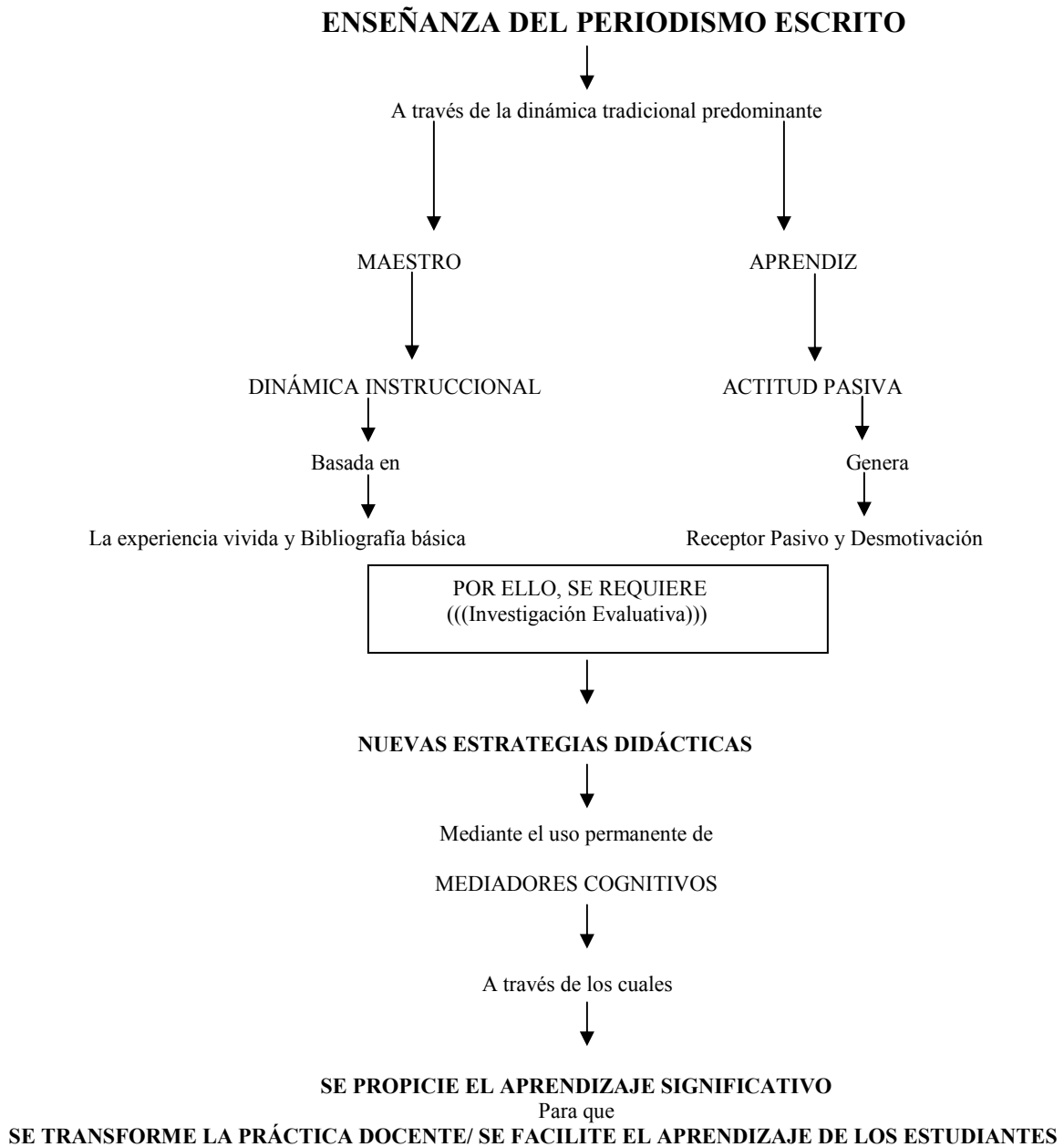
Como quiera que la investigación pretende generar una propuesta metodológica para el proceso de enseñanza - aprendizaje del periodismo escrito en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, de acuerdo con los postulados del aprendizaje significativo, es previsible que la metodología de investigación a llevarse a cabo sea la investigación – acción en el aula.

De esta manera, se hace consecuente la acción práctica del investigador desde su propio quehacer para cumplir con el propósito central de transformar la enseñanza del periodismo escrito en el Programa de Comunicación Social en la Universidad de Cartagena, de acuerdo con los postulados del aprendizaje significativo.

De allí se desprenden también las intenciones de identificar, en el actual quehacer docente en el área del periodismo escrito, las prácticas que dificultan la relación enseñanza – aprendizaje y diseñar, aplicar y evaluar estrategias pedagógicas que acompañen al estudiante a ser sujeto de su propio desarrollo y aprendizaje en el área específica del periodismo escrito.

El problema planteado y el proyecto de investigación-acción evaluativa para el mismo se resumen en el Mapa 1.

MAPA 1



4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Indagar las experiencias de profesores y estudiantes para Transformar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje del periodismo escrito en el Programa de Comunicación Social en la Universidad de Cartagena, de acuerdo con los postulados del aprendizaje significativo.

4.1.2. Objetivos específicos

- Identificar, en el actual quehacer docente en el área del periodismo escrito, las prácticas que dificultan la relación enseñanza – aprendizaje.
- Diseñar, aplicar y evaluar estrategias pedagógicas que acompañen al estudiante a ser sujeto de su propio desarrollo y aprendizaje en el área específica del periodismo escrito.
- Valorar la experiencia del proceso evaluativo, visto como método de participación y transformación, con miras a teorizar una pedagogía de la enseñanza – aprendizaje del periodismo escrito.

CAPÍTULO II

5. MARCO TEÓRICO

5.1. Estado del Arte

A continuación se presenta un estado del arte cuyo repertorio de referentes se articulan de acuerdo con el problema de la enseñanza del periodismo en las escuelas de comunicación social en el plano nacional, internacional y local. Lo anterior con la idea de ubicar los propósitos y alcances de esta investigación en un diálogo con las distintas líneas de investigación que se ocupan del mismo tema y, de otra parte, disponer de un referente de comparación que será útil para valorar los resultados de este trabajo.

El estado del arte en investigación en educación está institucionalizado en Colombia desde hace casi 40 años. Un referente inicial es el inventario nacional de Icolpe (Instituto Colombiano de Pedagogía) en 1968. Este organismo desapareció en 1976, pero su legado se retomó hacia finales de esa década como insumo para desarrollar un proyecto de historia de la práctica pedagógica en Colombia, desde la colonia hasta el siglo XX. En ese proyecto participaron la Universidad de Antioquia y la Pedagógica Nacional, bajo la coordinación de Olga Lucía Zuluaga.

Lo anterior dio origen a una línea de estudios teóricos y críticos en educación sin precedentes en Colombia. Es así como Toro y Lombana realizan en 1978 un inventario sobre la producción investigativa en el país. El informe anota que las tendencias halladas concuerdan con las de América Latina en los temas de administración, educación y sociedad; y procesos de enseñanza – aprendizaje. Destaca la necesidad de fortalecer la investigación educativa propiamente dicha, es decir, la aplicada al estudio de la enseñanza y sus efectos.

En abril de 1980 se organiza el Seminario Latinoamericano de Isla Negra, en el que se concluyó que la investigación en educación había pasado por tres énfasis

metodológicos: Uno, trabajos de tipo descriptivo – cuantitativo, con el mayor número de estudios. Dos, Investigaciones macro sociales críticas, teóricas, de carácter denunciatorio respecto a las determinaciones estructurales de la educación y de las desigualdades. Y tres, iniciando la década de los ochenta, los proyectos son orientados a la acción, a los instrumentos educativos y al montaje de programas innovadores.

Esta última orientación es la que hace énfasis en la investigación –acción participativa o investigación fundada en la praxis que, si bien tiene antecedentes en la sociología hermenéutica, aporta modalidades y procedimientos generales en América Latina. Este proyecto, precisamente, se instala en el enfoque investigación evaluativa de carácter participativo.

Vale la pena tener en cuenta el plan estratégico de estudios científicos de la educación establecido por Colciencias en 1996, donde se destacan temas capitales como finanzas del sector educativo; gestión y descentralización; calidad, equidad y eficiencia interna; aspectos pedagógicos (en el que hay subtemas no menos importantes como teorías y métodos de enseñanza y formación, y capacitación de docentes); educación no formal; educación superior e investigación sobre las relaciones sociedad – educación.

A nivel internacional, en España se relaciona una importante presencia de estudios que analizan la enseñanza del periodismo en el mundo hispanohablante.

El primer referente encontrado acerca del tema es la tesis doctoral de Mercedes Gordon Pérez (2001) titulada “La enseñanza del periodismo en el mundo occidental”, presentada en la Universidad Complutense de Madrid.

Allí la autora hace un estudio histórico de tres escuelas comparadas y llega a la conclusión de que la instrumentalización del proceso de enseñanza invade las escuelas de periodismo españolas y latinoamericanas.

De otro lado, Fernando Martínez Vallvey, profesor de periodismo en la Universidad de Salamanca y autor de diversos estudios en materia de comunicación periodística, presenta su investigación “Nuevos caminos para la enseñanza del periodismo argumentativo”, un enfoque desde el cual alude con exclusividad al tema de la redacción periodística.

En un resumen de su investigación, anota que la redacción periodística presenta dos puntos de vista para su docencia: construcción formal de los textos, tanto informativos como de opinión (lo que correspondería fundamentalmente a la dispositio y elocutio de la retórica clásica), por un lado; y los contenidos (inventio,

topoi, argumentación), por otra. Hasta ahora ha estado más pendiente de la primera que de la segunda. Es decir, se ha centrado más en lo formal que en lo argumentativo. La influencia de la retórica más formal y que ha predominado en los últimos siglos ha sido decisiva para entender esta preocupación por lo externo al texto. La argumentación, principal elemento de la retórica clásica, puede ayudar a potenciar la docencia de la redacción periodística en aquellos aspectos vinculados a los contenidos de los textos. Es decir, se puede «exprimir» mucho más la retórica para profundizar en la redacción periodística (Martínez Valvey, 2002).

A su juicio, “en España se encuentran aportes en esta línea en los últimos años, lo que hace augurar un renacer del pensamiento teórico de la redacción periodística desde los géneros de opinión o argumentativos”.

Por su parte, Marcial Murciano, presidente honorario de la Conferencia de Decanos de Comunicación e Información de la Universidad de Barcelona, aborda el tema en su artículo “La enseñanza del periodismo, nuevos desafíos internos y externos”, publicado en la edición 89 de “Cuadernos De Periodistas”, en diciembre de 2005, pero hace una exploración desde la exigencia que las nuevas tecnologías imponen a la formación de los aprendices de periodismo.

Varias ediciones de las revistas “Diálogos de la Comunicación”, editada por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS); Razón y Palabra, publicación digital producida desde México con la participación de investigadores en comunicación de todo Hispanoamérica y “Chasqui”, editada desde Ecuador por el Centro Internacional de Estudios Superiores para la Comunicación de América Latina (CIESPAL), analizan el tema pero desde una perspectiva generalista, teniendo como punto focal la enseñanza de la comunicación como profesión.

“La formación de los periodistas en el siglo XXI”, es un artículo publicado en la revista Chasqui fruto de las investigaciones que en 2003 y 2004 realizaron los venezolanos Fernando Villalobos y Mary Alejandra Montiel y los chilenos Katia Muñoz Vásquez y Sergio Celedón Díaz, académicos que sobre la base de sus experiencias proporcionan pistas sobre cómo debe ser la formación de los periodistas en el siglo XXI.

Para los cuatro investigadores, la sociedad del conocimiento exige que las universidades trabajen en tres terrenos fundamentales:

- a) el perfil del egresado, para que sepa vivir y actuar en un mundo cambiante;
- b) el estilo pedagógico en consonancia con ese perfil esperado; y,

c) el nuevo modo de relacionarse con el mundo exterior, para que la misma universidad sea capaz de adaptarse a esos requerimientos dinámicos.

Además hacen una especial referencia a la necesidad de formar al nuevo periodista de manera que sea competente frente al reto de manejar los nuevos medios, dado el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Un detalle de gran importancia es el acelerado factor multiplicador de ellas en corto tiempo.

Recalcan que hoy “hay una clara evidencia de la necesidad de reformular los pñsumes de estudios de las escuelas de Comunicación Social de manera holística, adaptada a las necesidades y requerimientos del mercado laboral y en función del momento histórico. Para ello es necesaria una actualización del personal docente, de manera que permita incrementar la capacidad tecnológica; así como también proporcionar una mejor capacidad de producción”.

“El cambio curricular deberá satisfacer las demandas del entorno y buscar la pertinencia científica, social, académica y profesional, de manera que las distintas áreas del conocimiento se articulen en función de las exigencias de la sociedad. Para ello se propone la creación de una oferta académica referida al Ciberperiodismo, a la cibercomunicación, que involucre tanto las prácticas tradicionales como emergentes y la fusión entre los diferentes medios asociados a esas prácticas” (Villalobos, 2005).

Precisan que lo que se busca no es formar a un profesional tecnológicamente dotado, sino que conciba las tecnologías como una herramienta que fortalece, amplía y permite el logro de los objetivos y de un nuevo deber ser del periodista, la búsqueda de la verdad, el pensamiento, la reflexión, es un saber hacer que le permitirá cumplir efectivamente con su misión: democratizar la información y atender las demandas sociales.

Sin embargo, el currículo de la mayoría de las escuelas de Comunicación Social no está alineado con estos planteamientos, sino que está orientado a prácticas tradicionales, donde no se integran los distintos medios de comunicación. Parecería que la labor periodística y la técnica han fraguado el desarrollo de la profesión a espaldas del acontecer de las empresas informativas y de la sociedad en su conjunto.

Hoy, las instituciones de educación superior, encargadas de la formación de los profesionales del presente siglo, se encuentran enfrentadas al desafío de actualizar sus contenidos curriculares acorde con los perfiles laborales, surgidos como consecuencia de las transformaciones del mundo productivo y la nueva realidad del empleo (Villalobos, 2005).

Explican los autores que no es suficiente con tener ciertas competencias. “Hace falta un todo interdisciplinario encargado de fusionar las antiguas prácticas comunicacionales con las nuevas posibilidades que brinda la tecnología, de manera que la formación del comunicador social se oriente también a producir nuevos medios, nuevos contenidos, nuevas relaciones con las distintas fuentes de información, siempre en un clima ético y de respeto por los derechos de los ciudadanos, de la información y el desarrollo de las sociedades y del hombre”, señala el artículo.

La investigación observó y analizó diversos factores y escenarios de influencia en la formación de un estudiante universitario de pregrado: periodista. Se trataba de conocer las percepciones y opiniones de los jóvenes estudiantes, para determinar y analizar las múltiples mediaciones y realidades que intervienen en sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Destaca la revista Chasqui en la presentación del artículo que este estudio no concibe la disociación aula-medios; son dos escenarios relevantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Claro que no son los únicos factores de influencia para el estudiante: los profesores, la familia, Internet, los compañeros de estudio, los foros, la bibliografía, la práctica profesional, entre otros, constituyen mediaciones intervinientes en la formación profesional del sujeto periodista.

De otro lado, los investigadores Xosé López García, Xosé Pereira Fariñas y Tatiana Hernández Soto, en su artículo “Planes de estudios de comunicación en América Latina”, publicado en junio de 2006, en la edición 94 de Chasqui, reflexionan sobre la estructura formativa de las carreras de comunicación en las universidades latinoamericanas y analizan los respectivos planes de estudios, aunque centrados en un enfoque referido específicamente a la creciente demanda de la tecnología digital.

Expresan los autores que si las autoridades universitarias y las facultades de Comunicación no evalúan y estudian este nuevo contexto, con el fin de tomar las medidas necesarias que permitan proyectar sus instituciones como medios de permanente actualización, podrían encontrarse administrando formaciones

obsoletas y preparando periodistas o comunicadores sociales que no sepan adaptarse a las demandas del mercado (Lopez García, 2006).

Por otra parte, en su edición número 40, la revista digital “Razón y Palabra” publicó el artículo titulado “Los Horizontes Formativos de las Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación ante los Nuevos Escenarios Comunicativos”, del investigador José Antonio Alcoceba, en el cual afirma que las actividades colectivas específicas de producción, tratamiento y difusión de información pública que afecta a la comunidad en su conjunto han ido requiriendo de una creciente especialización, acorde con el desarrollo y la complejidad del funcionamiento de dicho modelo comunicativo basado en Medios de Comunicación de Masas (MCM).

A su juicio, en este contexto, surge la necesidad de regular la formación de profesionales de la comunicación especializados en las prácticas comunicativas que impone el funcionamiento de dicho modelo, porque –según sostiene– las bases teóricas, epistemológicas y prácticas en las que se ha venido sustentando la formación de periodistas y comunicadores en estas facultades están destinadas a cubrir las necesidades comunicativas creadas por los medios clásicos en dichas sociedades.

Advierte que si bien es cierto que todo campo educativo... responde a las necesidades y demandas de sectores sociales, en el caso de la comunicación, el campo educativo ha sido determinado por los sectores dominantes, por lo que lo que la formación de comunicadores ha respondido a las demandas de estos sectores... fundamentalmente, los planes de estudio se han orientado a las necesidades del mercado de trabajo, donde el mercado de trabajo y las prácticas profesionales hoy dominantes, están en los medios, en la publicidad y en los departamentos de comunicación. (Castillo y Tapia, 1996).

Anota, al igual que otros investigadores citados, la necesidad de formar nuevos periodistas para nuevas tecnologías y para nuevos escenarios laborales.

Explica también la necesidad de adaptación académica ante los cambios socio-comunicativos.

En este sentido, destaca que los profesionales dedicados a gestionar la información se van a encontrar en un futuro inmediato ante demandas laborales (minoritarias por el momento), requeridas por los propios objetos de referencia para gestionar globalmente todos los procesos comunicativos en los que estén implicados. Atendiendo a las nuevas formas de tratamiento, producción y difusión que las emergentes posibilidades comunicativas empiezan a ofrecer.

Este cambio de paradigma acarreará sin duda también una creciente demanda social de investigadores; especialistas encargados de estudiar y analizar los nuevos fenómenos comunicativos. Es aquí donde aparece la necesidad de la figura del comunicólogo como estudioso que orienta su práctica no sólo a un desarrollo instrumental (qué hacer con los medios), sino a un conocimiento científico (Alcoceba, 2004).

Para Alcoceba “la necesidad de hacer saber por la vía del conocimiento cuáles son y cómo se desarrollan los fenómenos comunicativos: comportamientos, usos, contenidos, etc., se hace imprescindible para garantizar la toma de conciencia y la autonomía de las audiencias. El profesor Martín Serrano considera en este sentido que frente al avance de las técnicas de control que pretenden hacer a los públicos recurriendo a la comunicación, el comunicólogo social no puede compartir dichos fines instrumentales, “porque esa complicidad degradaría su status científico al nivel de una técnica de promoción de ventas, un útil de manipulación electoral, o de un modelo de domesticación de los hombres” (Martín Serrano, 1982).

Concluye que, por lo tanto, desde las facultades y escuelas de comunicación debe desterrarse la formación en estas prácticas instrumentales mercantilistas, y centrar los esfuerzos curriculares en la formación, por un lado, de especialistas en la selección, el tratamiento y la difusión de información (comunicadores), y por otro, de expertos en el estudio de las relaciones entre comunicación y práctica social.

En la revista Diálogos De La Comunicación, en su edición número 19, el investigador argentino Daniel Prieto Castillo, en su artículo “Notas sobre la formación del periodista” aborda un conjunto de indicadores que nos permiten ubicarnos en el centro mismo de la problemática de formación de los periodistas en América Latina.

Prieto Castillo asume el reto de pensar este tema no desde la perspectiva de algunos teoricismos reduccionistas que aún podemos encontrar -con más facilidad de lo que imaginamos en las Escuelas de Comunicación Social de la región, sino desde las exigencias que plantea la propia realidad social en las que se sitúan nuestras instituciones universitarias.

Esta opción de análisis lleva el riesgo de provocar nuevos debates y polémicas que -seguramente- habían sido previstos ya por el autor de este ensayo, en el entendido de que ese constituye un camino válido en la perspectiva de encontrar respuestas adecuadas a las muchas interrogantes que nos plantea la formación de los periodistas (Prieto Castillo, 2005).

Por su parte, Mauricio Andión, en su artículo titulado “La Investigación en la Enseñanza de la Comunicación”, advierte que el tema tiene tantos ángulos de aproximación como concepciones existen respecto de lo que es y hace un profesional de la comunicación.

Afirma Andión que formar a un periodista implica la utilización de estrategias didácticas distintas de las que tendrían que emplearse en el caso de un publicista, o un promotor cultural, un cineasta o un ideólogo. No obstante, la investigación, entendida como recurso didáctico, o mejor, como estrategia educativa, representa una herramienta pedagógica fundamental, generalizable en la formación de cualquier cuadro profesional, incluyendo desde luego al profesional en comunicación.

En efecto, puede afirmarse que la investigación incorporada al proceso educativo - integrada a la docencia-, rompe sustancialmente con las concepciones tradicionales de enseñanza y transforma la orientación de los currícula imprimiéndoles un sentido más creativo y crítico; en esta medida, al establecer las condiciones para la formación de profesionales versátiles, la actividad investigativa facilita su acceso al cambiante y azaroso mercado de trabajo propio de las sociedades latinoamericanas contemporáneas. La investigación, por tanto, se constituye en una habilidad capaz de engendrar prácticas profesionales de carácter transformador (Andión, 2006).

Es menester advertir que son muchas las investigaciones que se han realizado en Latinoamérica para transformar la enseñanza en diversos programas, pero muy poco, en el área específica del periodismo.

En Colombia los esfuerzos en este sentido también se observan escasos.

De hecho, son muy pocos grupos investigativos en nuestro país muestran intención de esclarecer el tema. De hecho, de los once grupos de investigación registrados en Colciencias que se pueden reseñar como colectivos dedicados a la investigación sobre comunicación y su relación con la educación –o viceversa-, sólo uno muestra interés por analizar la metodología para la enseñanza de la comunicación (Grupo Educación y Medios); pero no se ha hecho evidente, hasta el momento, el propósito de trabajar en el periodismo propiamente dicho.

La Revista Signo y Pensamiento, de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, pone sobre el tapete el tema, pero desde la realidad brasilera, a través del ensayo

“Enseñanza del periodismo en América Latina, escrito por el profesor José Marques de Melo, a partir de sus investigaciones en su país natal.

Marques de Melo hace un exhaustivo diagnóstico del desarrollo y las trayectorias de los programas de formación profesional de periodistas en el Brasil y recupera los profundos cambios sufridos en los últimos años. Marques de Melo hace énfasis en la integración productiva lograda entre Universidad y empresas de comunicación a partir de algunas experiencias y formula una fuerte crítica a los proyectos educativos que privilegian la formación teórica sobre la profesional y recupera el valor de la excelencia y la competitividad profesional como eje de la formación de comunicadores sociales y periodistas.

Del artículo “El diseño curricular en las Facultades de Comunicación Social”, publicado por la profesora e investigadora colombiana Mariluz Restrepo de Guzmán, en la edición 23 de la revista Diálogos de la Comunicación, rescatamos la segunda de tres preocupaciones de un estudio realizado por FELAFACS, según la cual “se pone de manifiesto el desconocimiento de metodologías de enseñanza”.

Afirma Restrepo que esto se explica fácilmente por cuanto la docencia universitaria no requiere formación pedagógica y porque la corta trayectoria de la enseñanza de la comunicación no ha permitido el desarrollo de procesos educativos propios.

Se requiere, entonces, como fundamento, abordar una reflexión sobre la docencia universitaria, lo que supone 'la universidad' y los alcances de los estudios de pregrado. Si aceptamos la relación entre formación, ciencia y profesión, suponemos que en la formación radica el mejor desempeño de los profesionales y por ende el avance de la ciencia al reflexionar sobre su propia práctica (Marques de Melo, 2004).

Sin duda, esta preocupación de FELAFACS coincide en grado sumo con el planteamiento de nuestro problema de investigación.

En ese entonces, principios de la década de los 90, FELAFACS consideró necesario establecer un diálogo con estudiosos de procesos pedagógicos que estén dispuestos a embarcarse en una reflexión conjunta con los comunicadores.

“No se trata de oír a expertos, sino de iniciar un proceso en búsqueda de formas apropiadas para la enseñanza específica de la comunicación que, como ya se ha expuesto, mezcla y supone varias instancias. Por ejemplo, se hace evidente la necesidad de integrar procesos operativos con procesos conceptuales. ¿Cómo,

entonces, integrar investigación-producción como método didáctico?”, precisaba el artículo de la señora Restrepo en sus conclusiones.

Haciendo una referencia más local, no se han realizado estudios en educación en ninguno de los tres programas de comunicación social que existen en la Cartagena, excepto uno. Se trata de la investigación “Estrategias Didácticas en Teorías de la Comunicación”, realizada por el profesor Ricardo Chica Gelis en la Universidad Jorge Tadeo Lozano seccional del Caribe, en 1999.

La escasez de literatura sobre el tema en Colombia se convirtió, temporalmente, en un interesante reto para el desarrollo de este proyecto, toda vez que descubre que aunque en el país el tema aparentemente ha sido poco explorado desde la investigación académica, funge como un espacio desde el cual trabajar para, en virtud de las respuestas que genere la investigación, proponer fórmulas de acción que permitan aprovechar el escenario que representa un programa naciente para desarrollar una propuesta surgida del proyecto.

Y fue un reto temporal, toda vez que, congruente con una sospecha que ha asaltado al investigador mientras crecía la consulta de los documentos, después de examinar los contenidos de algunos esfuerzos investigativos relativos a comunicación y educación, se encuentra prácticamente respondida la mayor inquietud de investigación del proyecto, alrededor de la necesidad de transformar la enseñanza del periodismo escrito en educación superior, una necesidad que se muestra no sólo en Colombia, sino en todo el contexto hispanoamericano.

5.1.1. Conceptos clave

A estas alturas, resulta imperiosa la ilustración sobre conceptos clave para esta investigación, los cuales se relación a continuación:

5.1.1.1. Estrategia. Se entienden por estrategias pedagógicas aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999).

En ese sentido, para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas, las estrategias deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Sólo cuando se posee una rica formación teórica, el maestro puede orientar con calidad la enseñanza y el aprendizaje de las distintas disciplinas.

“Cuando lo que media la relación entre el maestro y el alumno es un conjunto de técnicas, la educación se empobrece y la enseñanza se convierte en una simple acción instrumental, que sacrifica la singularidad del sujeto, es decir, su historia personal se excluye de la relación enseñanza - aprendizaje y, entonces, deja de ser persona para convertirse en un simple objeto” (Antanas Mockus, 1984).

En el presente curso concebimos la enseñanza como un espacio para facilitar la formación y la información cultural, para lo cual es necesario considerar, como mínimo, las características del sujeto que aprende, la disciplina por enseñar y el contexto socio cultural donde se lleva a cabo.

5.1.1.2. Didáctica. Según lo expresa el Módulo de Técnicas Docentes, de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás (autores varios, 1998), se define como la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la materia en sí y el aprendizaje. Es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas.

Está vinculada con otras disciplinas pedagógicas como, por ejemplo, la organización escolar y la orientación educativa, la didáctica pretende fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los componentes que actúan en el acto didáctico son:

- El docente o profesor
- El discente o estudiante
- El contexto social del aprendizaje
- El curriculum

El curriculum escolar es un sistema de vertebración institucional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tiene fundamentalmente cuatro elementos constitutivos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

La didáctica se puede entender como pura técnica o ciencia aplicada y como teoría o ciencia básica de la instrucción, educación o formación. Los diferentes modelos didácticos pueden ser modelos teóricos (descriptivos, explicativos, predictivos) o modelos tecnológicos (prescriptivos, normativos).

La historia de la educación muestra la enorme variedad de modelos didácticos que han existido. La mayoría de los modelos tradicionales se centraban en el profesorado y en los contenidos(modelo proceso-producto). Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaban en un segundo plano.

Como respuesta al verbalismo y al abuso de la memorización típica de los modelos tradicionales, los modelos activos (característicos de la *escuela nueva*) buscan la comprensión y la creatividad, mediante el descubrimiento y la experimentación. Estos modelos suelen tener un planteamiento más científico y democrático y pretenden desarrollar las capacidades de autoformación(modelo mediacional).

Actualmente, la aplicación de las ciencias cognitivas a la didáctica ha permitido que los nuevos modelos sean más flexibles y abiertos, y muestren la enorme complejidad y el dinamismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje(modelo ecológico).

Cabe distinguir:

- Didáctica general, aplicable a cualquier individuo.
- Didáctica diferencial, que tiene en cuenta la evolución y características del individuo.
- Didáctica especial, que estudia los métodos específicos de cada materia.

Una de las principales características de la educación corporativa, que la distingue de la educación tradicional, es la posibilidad de adoptar una didáctica diferencial. Las características del público discente pueden ser conocidas al detalle.

Una situación de enseñanza puede ser observada a través de las relaciones que se "juegan" entre tres polos: maestro, alumno, saber, por que se analiza:

- La distribución de los roles de cada uno.
- El proyecto de cada uno.
- Las reglas de juego: ¿qué está permitido?, qué es lo que realmente se demanda, qué se espera, qué hay que hacer o decir para demostrar que se sabe.

Muy esquemáticamente se describen tres modelos de referencia:

1. El modelo llamado "normativo, reproductivo o pasivo" (centrado en el contenido). Donde la enseñanza consiste en transmitir un saber a los

alumnos. Por lo que, la pedagogía es, entonces, el arte de comunicar, de "hacer pasar un saber".

- El maestro muestra las nociones, las introduce, provee los ejemplos.
 - El alumno, en primer lugar, aprende, escucha, debe estar atento; luego imita, se entrena, se ejercita y al final, aplica.
 - El saber ya está acabado, ya está construido.
2. El modelo llamado "incitativo, o germinal" (centrado en el alumno).
- El maestro escucha al alumno, suscita su curiosidad, le ayuda a utilizar fuentes de información, responde a sus demandas, busca una mejor motivación (medios centros de interés de Decroly, cálculo vivo de Freinet).
 - El alumno busca, organiza, luego estudia, aprende (a menudo de manera próxima a lo que es la enseñanza programada).
 - El saber está ligado a las necesidades de la vida, del entorno (la estructura propia de ese saber pasa a un segundo plano).
3. El modelo llamado "aproximativo o constructivo" (centrado en la construcción del saber por el alumno). Se propone partir de modelos, de concepciones existentes en el alumno y ponerlas a prueba para mejorarlas, modificarlas, o construir unas nuevas.
- El maestro propone y organiza una serie de situaciones con distintos obstáculos (variables didácticas dentro de estas situaciones), organiza las diferentes fases (acción, formulación, validación, institucionalización), organiza la comunicación de la clase, propone en el momento adecuado los elementos convencionales del saber (notaciones, terminología).
 - El alumno ensaya, busca, propone soluciones, las confronta con las de sus compañeros, las defiende o las discute.
 - El saber es considerado en lógica propia.

5.1.1.3. Periodismo. En el Manual de Periodismo (Vicente Leñero y Carlos Marín, 2000), se define al oficio periodístico como una forma de comunicación social "a través de la cual se dan a conocer y se analizan los hechos de interés público".

Esos "hechos de interés público" se dan a conocer, en su mayor parte, mediante los llamados géneros informativos, que son la noticia, que es la base de toda la información periodística; la entrevista, que puede ser informativa o de opinión; o el reportaje, que es un género híbrido, como la crónica; en estos últimos se concentra tanto la información como la opinión.

Los hechos de interés periodístico se analizan mediante los llamados géneros de opinión, donde algunos reporteros o académicos y especialistas en ciertas

materias, emiten su punto de vista y sus juicios de valor para calificar un evento.

“El periodismo resuelve de manera periódica, oportuna y verosímil la necesidad que tiene el hombre de saber qué pasa en su ciudad, en su país, en el mundo, y que repercuten en la vida personal y colectiva. El interés público –y el periodismo en consecuencia– tiene como límites la intimidad de las personas”.

Se afirma que el interés público en muchas ocasiones depende del criterio del medio para considerar interesante cierta información; es decir, el medio puede imponer la agenda de lo que "deberíamos" estar enterados los ciudadanos.

Los medios justifican sus criterios para "cubrir" y publicar información en el interés de nosotros, los lectores. De tal forma, al publicar noticias intrascendentes, el periódico o la revista afirman que sólo están atendiendo las "necesidades" del público.

Por lo tanto, no se debe soslayar que actualmente las empresas periodísticas se rigen por la demanda de información del público al que dirigen sus productos.

Si bien el oficio periodístico nació con cierta vocación social, y su quehacer era netamente crítico, hoy vemos que la mayor parte de las empresas de información abandonan poco a poco ese interés social y la crítica para publicar propaganda sobre políticos, empresas, productos, gente pública, etcétera.

Hoy, abunda más la propaganda que la información. El periodista se debe a una empresa de información a la que muchas veces entrega su criterio.

Son pocos los diarios en que abanderan o se preocupan por cubrir aspectos sociales. Lo importante es saber que si nos quedamos con una sola lectura tendremos una visión parcial del mundo, por lo tanto es necesario leer por lo menos tres o dos diarios para entender las distintas posturas que conviven en nuestra sociedad.

Lo que nos debe quedar claro es que el oficio periodístico informa sobre hechos, los narra, y además forma opinión. Cada medio tiene su propia política editorial, y a ésta responden los trabajadores del mismo con sus trabajos periodísticos. Todos los diarios son parciales, cada uno tiene intereses y empresas o instituciones que le respaldan.

Cada medio ve de forma distinta el acontecer nacional, cada uno intenta imponer su agenda sobre lo que consideran importante. Y es mejor que reconozcamos las tendencias de cada medio, su ideología, sus simpatías políticas.

5.1.1.4. Enseñanza del Periodismo Escrito. La enseñanza del periodismo escrito, está obligada a cubrir las nociones más elementales del oficio (las concernientes a los géneros periodísticos clásicos, por ejemplo), pero al mismo tiempo puede también proponerse como una apuesta en favor de la buena escritura y el gusto por el idioma y, además, como una reflexión sobre los medios actuales de comunicación y el papel que tienen en nuestra percepción del mundo (Federico Campbell, 2008).

Para Campbell, el periodista es un cazador, alguien que establece conexiones: relaciona hechos e ideas, escoge datos con rigor y criterio, comprueba las fuentes, interpreta el acontecimiento y organiza por escrito lo mejor que puede su texto para disfrute del lector.

Algo semejante, pero según otras reglas, hace el escritor, que es un agricultor y vive en un ritmo mental —más lento— que el del periodista siempre acelerado por la presión de los hechos y el tiempo.

Continúa comentando que la crónica y el reportaje —a diferencia de la pura invención literaria— tienen como referentes más inmediatos los hechos y los testimonios verificables. Por mucha fantasía que pudiera traslucirse en la percepción del periodista y en las versiones de los entrevistados, la norma es que el redactor se limite en lo posible a los datos y no se valga de la convención de la mentira propia de la literatura.

Otra cosa —insiste— es la imaginación periodística, que tiene su propia normatividad: la pasión por el acontecimiento, la sensibilidad y el respeto ante cualquier ser humano, la capacidad de descubrir en las sociedades historias de interés colectivo, las ideas para realizar reportajes. Ésa sería la invención del periodismo, que tiene sus propias leyes: preguntar, inquirir, ir al fondo de las cosas, sentir el pulso del momento. El periodismo tiene su propio estatuto legal y estético: no necesita de la respetabilidad de la literatura.

Aunque de 1967, la entrevista con Alex Haley sigue teniendo vigencia y comparece ante el posible lector como una instancia en la que mientras se exhibe el desarrollo escrito de una interlocución periodística también se viaja por el universo de realizaciones y frustraciones que conoce el periodista en su trato con la página en blanco o con el poder. Del “nuevo periodismo” se da cuenta aquí por el papel histórico —el viraje estilístico— que tuvo en los años 60 y porque ilustra ejemplarmente la disyuntiva entre periodismo y literatura.

Es menester siempre tener en cuenta la deontología periodística, pues se requiere pensar en ética, en un sistema de convicciones personales y deberes sin los cuales la labor del periodista no tiene razón de ser: un pacto no escrito entre los periodistas y los ciudadanos.

En la enseñanza del periodismo se debe reivindicar la educación literaria como una de las más imaginativas y afortunadas opciones para organizar el pensamiento por escrito, pues no en otra cosa consiste el mester de periodista. La idea es que el periodismo es una profesión en sí misma cuyo curriculum multidisciplinario puede enriquecerse con materias procedentes —es decir, convergentes— de la historia, la semiótica, la filosofía política, la sociología, la economía, el derecho civil, constitucional, penal, internacional y administrativo, no menos que del aprendizaje de idiomas, la composición literaria y el estudio de la narrativa (la novela del siglo XIX, por ejemplo, y la novela moderna a partir de James Joyce, Marcel Proust y Juan Rulfo).

Tal vez no resulte pueril proponer al periodista la escritura de libros como tarea paralela a la de su fugaz quehacer cotidiano.

La concentración en un curso de periodismo escrito puede permitirle al estudiante conocer el placer de la escritura: actuar como su propio jefe, con mayor libertad, pues tendrá para realizarlo todo el tiempo que necesite, y podrá conseguir mayor densidad y profundidad en los temas que trate.

En una época en que hay una tendencia a la baja en los medios de comunicación impresos —a tal grado que muchos periódicos, por su escaso tiraje, empiezan a dejar de ser masivos—, resulta ineludible la reflexión sobre los medios audiovisuales que se interponen en nuestra percepción del mundo y de nuestra época y afectan nuestra interpretación de los acontecimientos.

“Las imágenes son mucho más aptas”, dice Fernando Savater, “para comunicar acciones o desbordamientos pasionales que razonamientos. La televisión ofrece formas seductoras como la expresividad no verbal, los gozos y las sombras del cuerpo a cuerpo, la catarata visual y rítmica del videoclip, pero el periodismo escrito tiene el propósito de civilizar, contrapone a la sensación el pensamiento y a la imagen subyugadora el sentido”.

5.2. Aproximación Teórica

En primera instancia daremos cuenta de una precisión: las líneas de investigación más importantes en educación emergen, entre otras disciplinas, de la psicología educativa, la cual se desarrolla en cuatro frentes: aprendizaje, desarrollo cognitivo, sicometría o medición psicológica y los grupos. Otras aplicaciones se fundamentan en la psicología humanista y en el psicoanálisis. Este proyecto pretende instalarse en el frente del aprendizaje.

Al respecto se debe establecer una diferenciación. La psicología se ha encargado de investigar el aprendizaje como fenómeno en sí; ha buscado explicar cómo aprende el ser humano en sus distintas etapas del desarrollo.

Pero, de otra parte la investigación sobre cómo ambientar el aprendizaje, cómo modificarlo, qué tipo de productos de aprendizaje promueven determinadas intervenciones pedagógicas, es ya campo de acción de la investigación educativa. Esta segunda precisión sirve para vislumbrar la orientación y el alcance de este proyecto, el cual se contextualiza en el acontecer cotidiano de un sujeto docente que se relaciona con sus estudiantes. Una relación comunicativa donde media el código especializado del periodismo y su práctica. Una relación pedagógica donde la comunicación es central porque representa la dinámica que facilita, o no, el aprendizaje de unos sujetos estudiantes. De manera, pues, que el lenguaje y su aplicación creativa con que el docente diseña sus instrumentos didácticos, se constituye, a nuestro juicio, en el aspecto más importante a la hora de asegurar una práctica docente exitosa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes

En ese sentido, una pista importante la arroja el inglés John Elliot cuando considera que “todo docente tiene una teoría implícita en su práctica” (1994), lo que se articula con las consideraciones de autores que han hecho aportes invaluables a la educación. Piaget y Vigotsky, preocupados más por el proceso de conocimiento y desarrollo; y Bruner, Ausubel, Bernstein y Gagné, preocupados más por el aprendizaje, pero con una característica especial, su proyección hacia las teorías de la instrucción.

Es decir, las teorías del aprendizaje eran inefectivas sin teorías de la enseñanza. A continuación encontraremos dos grandes teorías que engloban una serie de conceptos clave que nos ayudan a enmarcar este trabajo. Se trata de la teoría de la instrucción de Jeremy Brunner y la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. La primera apunta referentes sobre la enseñanza y la segunda sobre

adquisición de conocimiento. Los movimientos estratégicos entre las actividades de enseñanza – aprendizaje, suponen estrategias de mediación, es decir, que tanto estudiante como docente seleccionan, descartan y deciden sobre la materia estudiada. Esta investigación está interesada en dichos movimientos estratégicos de mediación que constituyen el “cómo” se da la relación pedagógica – comunicativa.

De ahí que sea tan importante el concepto de mediadores cognitivos, el cual fundamenta los recursos y herramientas didácticas los cuales son expresión concreta de la interacción entre estudiantes y profesores. Anticipamos, también, que el concepto de mediadores cognitivos será clave en la fase de análisis e interpretación de la información capturada en el campo. Y, de otra parte, el enfoque de investigación evaluativa y sus postulados será aplicado en la fase de teorización.

El mencionado enfoque evaluativo se desarrolla en el aparte de diseño metodológico ya que, desde allí, se establece el fundamento analítico e interpretativo, con miras a teorizar la transformación en la práctica docente.

5.2.1. Teoría de la Instrucción

Jeremy Bruner desarrolla sus aportes a partir de la teoría de la instrucción, los cuales apuntan hacia el aprendizaje por descubrimiento y la solución de problemas; sobre la representación y construcción del mundo; sobre la psicología de las disciplinas y sobre la importancia de desarrollar las habilidades del pensamiento, apuntaladas en sus investigaciones sobre el desarrollo cognitivo.

Como en toda teoría de la enseñanza Bruner pone especial atención a la motivación, destacando la motivación intrínseca, o sea, la naturaleza gratificante del aprendizaje cuando no es artificial y se relaciona con situaciones específicas fuera del salón de clase. Es así como Bruner considera que el aprendizaje por descubrimiento (enseñanza en forma hipotética) sigue siendo una experiencia que no debe negarse a ningún estudiante, como método para explorar una situación, desarrollar habilidades de pensamiento y promover la transferencia cognitiva (1973).

En su libro “La Importancia de la Educación” plantea seis eventos instruccionales que ambientan el aprendizaje por descubrimiento, el cual parte de los siguientes supuestos:

- Dejar usar los modelos mentales del estudiante.
- Relacionar lo nuevo con lo que ya se sabe.
- Asumir la competencia o desarrollo como el mejor premio del aprendizaje.
- La solución de problemas a través de la generación de hipótesis.
- Salir “por sí mismo” del “auto-enredo” o dificultar por expresar lo que piensa o hace.
- Utilizar el poder del contraste, la comparación y el análisis.

De otra parte Bruner sostiene que toda teoría instruccional debe tener en cuenta las siguientes características:

- Predisposición del que aprende.
- Relación entre la estructura de la materia y el desarrollo cognoscitivo del estudiante.
- Manejo del refuerzo y la realimentación para privilegiar el aprendizaje autónomo y autogratificante.

5.2.2. Aprendizaje Significativo

De David Ausubel se toma su teoría de la asimilación, planteada en su obra clásica “Sicología educativa: un punto de vista cognoscitivo” (1983). Según dicha teoría el aprendizaje es significativo cuando la nueva información encuentra en la estructura cognitiva elementos familiares con los cuales engancharse y formar una red conceptual, lo que potencia las transferencias de lo aprendido para facilitar futuros aprendizajes. De allí surge una pregunta estratégica: ¿cómo acompañar al estudiante en su formación de red conceptual?

Esta teoría del aprendizaje significativo a partir de lo que el estudiante sabe ha dado origen a múltiples teorías parciales y estrategias de instrucción y aprendizaje aplicadas a saberes particulares.

Ausubel se destaca también por su insistencia en que se generen teorías de enseñanza paralelamente a las teorías de aprendizaje, dado que estas últimas no alcanzan a incidir como es de esperar en la práctica educativa. De modo que Ausubel sostuvo con Bruner un interesante debate sobre el aprendizaje por

descubrimiento, defendiendo para los niveles de bachillerato y de pregrado en la educación superior la enseñanza expositiva o por recepción.

Al respecto, vale la pena aclarar una confusión entre aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción y su relación con el aprendizaje significativo, confusión advertida por Julián de Zubiría Samper, en su libro “Los Modelos Pedagógicos” (1991).

Uno de los aportes más importantes de la teoría de la asimilación fue haber descubierto que los maestros por lo general identifican el aprendizaje receptivo con el repetitivo, y el aprendizaje por descubrimiento con el significativo.

Las anteriores identificaciones son arbitrarias en cuanto lo aprendido puede ser o no asimilado significativamente, dependiendo esto de la manera como se integra a la estructura cognoscitiva del estudiante y no al método que se haya utilizado para tal propósito.

De esta forma, tanto los aprendizajes por descubrimiento como los receptivos pueden ser o no significativos. Pero para que los aprendizajes por descubrimiento sean significativos es necesario que sean asimilados de manera relevante y jerárquica por la estructura cognoscitiva. El método por descubrimiento no garantiza que dicho proceso se realice.

Aún así la confusión se ha generalizado porque se le atribuyen al aprendizaje por descubrimiento propiedades que éste no posee, como las de organizar el aprendizaje, generar motivación, creatividad y criticidad, incrementar la memoria y garantizar el aprendizaje.

Julián de Zubiría continúa su aclaración al retomar el concepto de aprendizaje receptivo de Ausubel:

“El aprendizaje será receptivo y significativo cuando un material potencialmente significativo sea presentado en su forma final a sus estudiantes y éstos lo incorporen a su estructura de manera relevante [...] Desarrollando una tesis proveniente de Vigotsky, Ausubel diferencia entre la formación y la asimilación de

conceptos, dependiendo de la utilización de uno u otro camino, principalmente, de la edad”.

“En los primeros años se privilegia la formación de conceptos a partir de las experiencias empírico – concretas (aprendizaje por descubrimiento). Los niños mayores, los adolescentes y los adultos realizan un aprendizaje principalmente de asimilación conceptual; es decir que aprenden nuevos significados conceptuales a través de la diferenciación de conceptos que este proceso genera en su estructura; es por tanto un aprendizaje receptivo”.

En virtud de lo anterior, podemos ver que Ausubel acepta el aprendizaje por descubrimiento para los niveles pre-escolar, parte de primaria y los niveles más altos de educación avanzada, donde la investigación debe primar sobre otras estrategias. Es así como los organizadores previos de Ausubel son planteados como mediadores cognitivos entre lo que el estudiante sabe y la nueva instrucción.

A su vez, los mediadores cognitivos dan lugar a las herramientas para organizar el conocimiento, como son los mentefactos conceptuales y los mapas conceptuales; las herramientas del pensamiento que faciliten la emergencia de una persona altamente educada, y las habilidades esenciales para la docencia, entre las que se encuentran organización, alineamiento educativo, foco, retroalimentación y monitoreo (Parra, 2000).

En definitiva los mediadores cognitivos constituyen una herramienta principal en la relación enseñanza – aprendizaje.

5.2.2.1. Recomendaciones para la enseñanza de la composición escrita.⁴ Con los avances de investigación recientes en este dominio es claro que los aspectos creativos de la escritura pueden ser enseñados, si atendemos adecuadamente a las estrategias y procesos que la componen. Los enfoques que se basan en el aprendizaje “natural”, en los productos o en la ejercitación de habilidades simples, deben considerarse como necesarios, pero de ningún modo como suficientes para la enseñanza de la composición escrita.

⁴ Dada la explicitud de conceptos y la practicidad en los ejemplos, y especialmente por su pertenencia con esta investigación que se adelanta, esta parte del documento se sustenta en los resultados del estudio “Estrategias Docentes para un Aprendizaje Sinifcativo”, de los investigadores Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, editado como libro en 1998 por McGraw Hill – México.

A partir de las investigaciones sobre este dominio, en las últimas décadas se han revelado importantes cuestiones que debemos considerar si queremos enfrentarnos acertadamente a la problemática de su enseñanza.

Desde finales de los años setenta hasta mediados de los ochenta la mayoría de los trabajos se centraron en realizar investigación básica de los procesos involucrados en la composición y las diferencias existentes entre expertos y novatos. Gracias a los hallazgos arrojados por este tipo de trabajos fue posible identificar los procesos, habilidades y estrategias de la conducta experta, lo cual trajo como consecuencia lógica la aparición de nuevos enfoques de enseñanza para la enseñanza de la composición.

Varios de los comentarios hechos en la sección anterior sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje y comprensión lectora pueden aplicarse al caso de la enseñanza de estrategias y procesos de composición escrita. Por ello en esta sección también haremos comentarios específicos para este dominio académico.

En principio debe considerarse la necesidad de planificar el entrenamiento con base en una propuesta metodológica que enseñe las estrategias y procesos de composición y relacionando este entrenamiento con el conocimiento metacognitivo (el conocimiento que posee cada individuo como escritor) y autorregulado del mismo (la forma de regular todo el proceso). No basta con enseñar a apoyar a través de los distintos recursos de cada uno de los procesos y estrategias que se incluyan dentro de un programa (Ej., fichas de apoyo o fichas para pensar): tampoco es suficiente explicarle a los alumnos cómo deben realizarse los pasos necesarios.

Dicho entrenamiento será completo si se incluyen actividades dirigidas a la reflexión sobre el proceso de composición sobre cuándo, dónde y en qué contextos comunicativos utilizarlas (atendiendo a los aspectos funcionales). Por supuesto, también es posible seguir la estrategia de enseñanza constructivista, dirigida a lograr el uso autorregulado de estas mismas actividades, vía el traspaso y control de la responsabilidad paulatino a medida que la capacidad de los alumnos aumenta (tal como se ha demostrado en los trabajos de los alumnos aumenta (tal como se ha demostrado en los trabajos del grupo de Englert y rápale y en los de Bereiter y Scardamalia).

Las técnicas para la enseñanza de las habilidades de composición pueden ser de distinto tipo:

- El modelado de las estrategias de cada uno de los procesos.
- La enseñanza basada en el establecimiento de diálogos interactivos entre enseñante-experto y aprendices-novatos.

- La importancia de estructurar actividades de interacción con los pares, en las que ellos desempeñen roles simultáneos de lectores y escritores (los modelos de Saunderson revisados, y quizá alguna forma extendida de enseñanza recíproca: véase Palincsar y Klenk, 1992).
- El uso de distintos recursos de apoyo para facilitar el proceso de internalización de las estrategias.
- El valor de las actividades cotidianas en donde puedan negociarse ampliamente textos (escribir y leer), atendiendo a necesidades comunicativas reales (en función de distintos destinatarios y fines).

Algunas recomendaciones específicas para la enseñanza de la composición son:

1. Ante todo. Partir de la idea de que el desarrollo de un texto implica un cierto tiempo, que en ocasiones los docentes no están dispuestos a reconocer explícita o implícitamente, por lo que es necesario considerarlo cuando se solicita a los alumnos la elaboración de un escrito, ya sea para comunicar algo o como actividad orientada al aprendizaje de contenidos.
2. Plantear la enseñanza y la práctica de la escritura dentro de contextos comunicativos reales (Graves, 1992, Gall, Gall, Jacobsen y Bullock, 1994); es decir, que el texto funcione como un producto social. Esto sin duda permitirá la mayor transferencia y generalización de las habilidades para redactar. Dentro de este marco debe intentarse que los aprendices desarrollen una clara conciencia de lo que implica componer un texto: conseguir un propósito (informar, argumentar, convencer, divertir, emocionar, reflexionar, Etc.) comunicar un discurso a una posible audiencia (características de la audiencia: niños compañeros, jóvenes, maestros, padres, etcétera), organizar lo que se quiere decir (estructuras y géneros retóricos: narrativos, epistolar, noticias, expositivos, argumentativos, etcétera) desarrollar los mecanismos autorreguladores de los procesos (planificación, textualización, revisión, etcétera) y las estrategias involucradas en ellos.
3. Debe promoverse la creación de contextos cooperativos (coescritores, coeditores, copublicadores, etcétera, así como de otros más flexibles tales como los talleres de escritura) para la comunicación escrita tanto como sea posible. a través de las interacciones y participaciones recíprocas entre compañeros y entre éstos y el maestro, los alumnos generan nuevas ideas, se descentran de la prosa de escritor, planifican en función de distintas

audiencias, pueden potenciarse de manera integra los distintos usos y funciones del lenguaje escrito.

4. Enseñar distintos tipos de géneros y estructuras textuales, atendiendo a las características estructurales y el uso apropiado de las palabras clave (véase capítulo 5) en cada uno de ellos, pero sobre todo insistir en la enseñanza de los aspectos funcionales (para que sirven y en qué contextos sociales) con el fin de que los aprendices los utilicen activamente en la composición de sus textos (Camps 1992).
5. Los ejercicios de modelado, como los materiales escritos de diversos tipos de géneros o discursos pueden ser importantes si se plantean de forma adecuada (en función del nivel de desarrollo, etcétera). Por ejemplo, a partir de modelos escritos (algún texto conocido para los alumnos pueden plantearse ejercicios de reescrituración (volver a escribir una parte del texto), ampliación (aumentar y profundizar una parte), descripción (dar cuenta más precisa de una escena del texto), personificación (cambiar la persona o voz que escribe. Ej.: de primera a segunda persona. Etcétera) (Teberosky 1992).
6. En los procesos de composición que ocurren en el aula (más allá de la clase de español o lengua, y pensando incluso en la idea de un metacurrículo), es necesario reconsiderar la relación entre estrategias, estructuras y contenidos de aprendizaje, y los profesores pueden contribuir reconociendo cuáles de estas estrategias y estructuras pueden resultar más efectivas para las disciplinas que enseñan. Esta actividad puede ser de importancia crucial para la inclusión de las mismas en el programa de entrenamiento que se quiera implantar.
7. Al igual que en el caso de la lectura, es necesario cambiar la forma de entender la evaluación de la producción escrita. En relación a ésta pueden hacerse varios comentarios. Cassany (1993) por ejemplo, señala que es necesario ante todo un cambio en la actitud del profesor cuando realiza la evaluación, en la que debe dejar su papel de juez-calificador que atiende a los productos y a los aspectos más simples de la escritura (ortográficos, aspectos locales, etcétera), sustituyéndola por la de un colaborador-dialogante y guía, que centre la actividad evaluativa en los procesos y que coadyuve a mejorar los aspectos más complejos de la escritura y la forma en que se expresan los contenidos (lo cual puede repercutir sensiblemente en

los procesos de autorrevisión de los escritos de los alumnos). En este cambio el profesor debe respetar el escrito del alumno, considerando su estilo sin aplicar las normas de calificación de forma rígida. Una técnica valiosa y alternativa de evaluación de portafolios de naturaleza diacrónica.

5.2.3. Otras teorías

Otras teorías necesarias para esta investigación son la mediación pedagógica y la interacción, abordadas con entusiasmo por Jesús Martín Barbero y otros teóricos latinoamericanos como Guillermo Orozco Valerio Fuenzalida y Guillermo Zunkel.

En última instancia, es menester advertir que el problema de esta investigación interroga la mediación pedagógica que transcurre y deviene en toda la comunidad académica y que se objetiva en el fenómeno comunicativo del código. Es por eso que resulta útil caracterizarlos según Bernstein.

En efecto, una pregunta estratégica sugerida por el sicolingüista Basil Bernstein para dar lugar al concepto de Discurso Pedagógico, el cual resulta “ser la las reglas de comunicación especializadas a través de las cuales los sujetos pedagógicos se crean colectivamente” (Bernstein, 1987), tiene que ver con cuestionarnos ¿cómo el sujeto se construye en relación con el significado?.

Pregunta y concepto nos remiten al problema del código. Bernstein los clasificó en códigos restringidos y códigos elaborados, los cuales median la relación enseñanza – aprendizaje. Esta famosa clasificación de códigos se refiere a diferentes usos del lenguaje verbal, entre ellos el uso educativo. El trabajo de Bernstein ha sido muy controvertido porque establece un vínculo entre el tipo de lenguaje utilizado y la clase social del usuario, y relaciona esto con el sistema educativo. De esta manera el referido teórico ha llevado la lingüística al plano de la política.

Bernstein encontró diferencias fundamentales en el lenguaje hablado de los niños de clase trabajadora y de clase media, y las resumió afirmando que los niños de clase trabajadora tienden a usar un código restringido y aquellos de clases medias, un código elaborado. Más tarde reiteró lo que algunos de sus críticos han ignorado: que la clase social no es el factor determinante del código utilizado, pero sí lo es el tipo de relaciones que sociales existe.

Una comunidad cerrada y tradicional tiende a usar códigos restringidos. Las clases trabajadoras son ejemplo de este tipo de comunidad, pero también lo son las

instituciones de clase media como los casinos oficiales, la profesión de abogado o un colegio privado para niños: cada una de estas comunidades tiene su propio código restringido (Fiske, 1984).

El problema de esta investigación interroga la mediación pedagógica que transcurre y deviene en toda la comunidad académica y que se objetiva en el fenómeno comunicativo del código. Es por eso que resulta útil caracterizarlos según Bernstein.

- El código restringido es más simple, menos complejo que el elaborado. Tiene un vocabulario menor y una sintaxis más sencilla.
- El código restringido tiende a ser oral y así se acerca más a los códigos presenciales, indicativos, de la comunicación no verbal. El código elaborado puede ser escrito o hablado y funciona mejor para los mensajes representativos, simbólicos.
- El código restringido tiende a ser redundante. Sus mensajes son altamente predecibles y tiende a cumplir funciones fáticas más que referenciales. El código elaborado es más entrópico, en él es más difícil predecir las opciones verbales abiertas del hablante y es más capaz de asumir la función referencial.
- El código restringido está orientado hacia las relaciones sociales, el elaborado facilita la expresión de la intención discreta del individuo. Esto quiere decir que el código restringido es indicativo del status del hablante dentro del grupo, que refuerza las relaciones sociales y expresa las similitudes entre el hablante y el grupo, restringiendo el señalamiento de diferencias individuales. El código elaborado, por el contrario, se dirige al individuo como persona, más que como un status dentro del grupo, enfrenta la expectativa del hablante respecto a la diferencia psicológica entre él y sus oyentes, y facilita la expresión de su individualidad (lo que le separa del oyente). El código restringido facilita la expresión de comunidad y membresía de grupo (lo que el hablante comparte con su oyente).
- El código restringido depende de antecedentes y presupuestos comunes, de intereses, experiencias, identificaciones y expectativas comunes. Depende de una identidad cultural local

que reduce la necesidad de que los hablantes verbalicen su experiencia individual.

- El código elaborado es necesario cuando el hablante desea verbalizar significados precisos que le son únicos, pero que quiere poner a disposición de su oyente. La comunicación depende no de una comunicación local, sino de un código de lenguaje arbitrario y compartido que permite la elaboración del sentido deseado.
- Los códigos restringidos dependen de la interacción con códigos no verbales: Bernstein sugiere que las diferencias individuales se expresan solamente a través de códigos no verbales: el habla se usa para expresar comunidad. Los códigos elaborados hacen poco caso a la comunicación no verbal, razón por la cual el lenguaje escrito es casi indefectiblemente elaborado.
- Los códigos restringidos expresan lo concreto, lo específico, el aquí y ahora; los elaborados expresan abstracciones, generalizaciones, lo ausente.
- Los códigos restringidos dependen de la experiencia cultural; los elaborados dependen de la educación formal y del entrenamiento, deben ser aprendidos.

En la caracterización anterior se implica una relación entre los códigos y juicios de valor. Es así como la sociedad occidental valora los códigos elaborados. La enseñanza de la lengua en las escuelas se concreta en el lenguaje escrito, elaborado. Valoramos las formas de arte culto que usan, todas, códigos elaborados. El ballet clásico es una forma elaborada de danza con una estructura compleja, que requiere educación y entrenamiento formales: el baile de disco es restringido y requiere experiencia social o comunitaria más que entrenamiento formal. Los cuentos populares o los chistes son restringidos, la novela culta es elaborada.

Las anteriores consideraciones fundamentan la naturaleza que oscila en el código, cuyo flujo depende de la cultura y su propósito, en este caso educativo. Y que incide en la orientación que debe darse en cualquier proyecto pedagógico en función de consolidar el conocimiento elaborado. Ello, a su vez, implica una comunidad que domine y se exprese en los términos, marcos, nociones, principios, discusiones, repertorios u órdenes que configuran determinada teoría. El carácter ambiguo del código, de doble sentido de lo redundante y lo entrópico, lo restringido y lo elaborado, es, en cierta medida, un modo comunicacional de

entender cómo se mueve el conocimiento, cómo fluye en un devenir que está condicionado por los entornos culturales en el tiempo y el espacio.

La sugerencia es que para organizar y construir el conocimiento, de manera efectiva, es necesario apropiado de un código elaborado, lo que exige una referencia al funcionamiento de la actividad cognoscitiva y para explicarlo me valgo del enfoque cibernético de la información (Wiener – Shannon – Weaver, 1949) que considera la procedencia del conocimiento de los intercambios de informaciones que se instituyen en un medio (natural, social y, sobre todo, cultural) y el sujeto. En el quehacer docente ello supone promover conductas para suscitar, conservar y enriquecer estos intercambios, que a su vez permitan el flujo de cinco niveles de la actividad cognoscitiva, que son: recibir, tratar, producir, utilizar y aprender de memoria los contenidos (Not, 1979). A lo anterior hay que agregar las manifestaciones o producciones mentales del propio sujeto como fuente de contenidos (retroalimentación).

Lois Not organiza la puesta en memoria de los conocimientos por categorías, donde se distinguen: a) el almacenamiento de las informaciones brutas (que no se han tratado, elaborado o procesado); b) el almacenamiento de las representaciones mentales (imágenes, signos, estructuras complejas del tipo de cuadros); c) el de las estructuras de comportamiento (esquemas o estructuras más complejas como la exploración, el análisis y la interpretación) y d) los comportamientos verbales que aseguren la reproducción de informaciones donde se fija, conserva y evoca el conocimiento (narraciones, descripciones, etc.). Se trata de transferir el conocimiento, de poner en conformidad las acciones con las nociones, los principios o las leyes que las rigen. Ello requiere de actividades que analicen los datos por medio de estos procedimientos y la autorregulación de esta actividad por medio de la retroalimentación, mediante la producción escrita.

La organización del conocimiento está en función de su transferencia y, por tanto, de su significación constante a lo largo de la vida del individuo.

Es así como la operacionalización de los objetivos pedagógicos se instala en el vínculo dado entre el uso de los códigos y las relaciones sociales. De manera que los objetivos en clase ya no están planteados según la pregunta: ¿qué se va a decir a los estudiantes para que sepan...?, ¿qué deben ser capaces de hacer los estudiantes que saben ...? y ¿qué deben hacer y en qué objetos para aprenderlo? (Not, 1989).

Esto nos lleva a un análisis de las relaciones del sujeto con el objeto que, según Not, son relaciones de Inter-estructuración. Cuando se han reconocido las condiciones de esta relación debe considerarse lo que hay que saber hacer, es

decir, la estrategia didáctica con que se va a abordar la materia en cuestión. Esta estrategia debe promover el uso del código de acuerdo con las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, las cuales objetivan dicho uso en el ámbito del aprendizaje.

Ya hemos advertido que el interés de esta investigación partió de observar la tradicional práctica instruccional del profesor instructor y su rol protagonista y la consecuente dinámica pasiva del estudiante.

En su libro “Mediadores Cognitivos en Educación Superior”, el médico pediatra y profesor investigador de la Universidad de Cartagena, Edgar Parra Chacón, advierte que esta actitud educativa fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el estudiante y cita a de Zubiría para dar cuenta de que el alumno se convierte en un *pasmado mental*, pues el profesor ignora la riqueza y complejidad espiritual del educando y, en vez de estimular, represa su potencial y energías creativas.

En estas condiciones -añade Parra, citando a Porfirio Morán Oviedo, 2004-, el estudiante es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene calificaciones y acredita materias, pero sin comprender *qué* aprende, *cómo* aprende y *para qué* aprende.

Parra también cita a Juan Carlos Tedesco, quien en su libro “Profesores, papel del futuro”, afirma que desde el momento en que la tarea de enseñar no se reduce a traducir conocimientos e informaciones de una disciplina, sino a las operaciones que definen el trabajo de esa disciplina, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos (Tedesco, 1998).

El papel del docente ha estado definido como de autoridad y control. El saber que transmite es incuestionable, neutro y eficiente. Generalmente, es procesado en otro contexto y luego transferido sin haberse modificado.

En el desarrollo de este modelo pedagógico, los ejes del método son el profesor y el texto, se le otorga poca importancia al diálogo y la participación, se valora mucho el dato y muy poco el concepto, se premia la memorización, se coarta la elaboración personal y existe solo la verdad del profesor.

Admite el profesor Parra Chacón que probablemente nos vemos reflejados en esta imagen prototípica de la enseñanza y quizá impartimos la clase bajo este modelo porque es la única forma como sabemos hacerlo, es lo que la sociedad piensa sobre la tarea de enseñar y porque el contexto institucional en el que nos movemos favorece este estilo de enseñanza (horarios, organización docente, libros de texto, formas de evaluación y estructuras de las aulas).

Carmen Pabón de Reyes, en *Reflexiones Sobre el Quehacer Pedagógico*, Universidad Nacional (1997), destaca que en este modelo predominante se deja poco lugar a la iniciativa, autonomía de criterio o creatividad del estudiante. Estos se vuelven subordinados y dependientes de sus profesores y adoptan un comportamiento competitivo y defensivo. Tarde o temprano los estudiantes descubren detrás de la exigencia y autoridad de algunos docentes, el compromiso con la educación. Y, con el tiempo, reconocen también sus propios errores como estudiantes.

Destaca Parra que la intención de una docencia renovada es propiciar aprendizajes individual y socialmente significativos. Esta actividad, además del dominio de la disciplina o área de conocimiento y de la conciencia de las implicaciones del ejercicio docente, requiere de una formación específica y de una dedicación que trasciende el trabajo en el aula y que se inserta en el currículo, dentro de una estructura y una organización institucional que rebasa la actividad individual de los profesores y que debe ser asumida como una tarea colectiva del conjunto de los involucrados en dicha labor: profesores, alumnos, autoridades, padres de familia, etc.

Entendido lo anterior, se puede concluir que la práctica docente actual de la educación superior se centra en la transmisión de conocimientos ya elaborados; es un simple proceso de información o preparación técnica, cuyo principal propósito es la producción de un profesional para suplir la demanda de un mercado laboral. Se olvida de esta manera que la educación es un proceso de formación, de acceso al pensamiento crítico, a la construcción del saber.

Insiste Parra en que atendiendo este planteamiento, la pedagogía en la Universidad se ha de orientar fundamentalmente al fomento en los profesores y estudiantes de la conciencia de aprender, de la capacidad de estudiar y del rigor intelectual.

En ese sentido, es claro que no cualquier persona puede adelantar con éxito la tarea de facilitar los procesos de formación y aprendizaje.

Por tal razón, las universidades e instituciones de educación superior deberían exigirles a sus docentes el desarrollo de las destrezas requeridas para el reconocimiento de problemas, la organización de datos, la organización de su pensamiento y, también, habilidades en la toma de decisiones y en la relación con el contexto de inmediata, mediata y lejana ocurrencia, muy a pesar de que las estrategias de enseñanza – aprendizaje no siempre se adecuen a estas habilidades y destrezas.

Hasta hace algunos años, en Colombia las únicas universidades que se preocupaban por la pedagogía eran aquellas que contaban con una Facultad de Educación. Las demás universidades daban por descontado que el estudiante que ingresaba a sus aulas estaba en una etapa de aprendizaje que no requería preocupación por parte del docente. La creencia era que la misma imagen del docente universitario superaba a la de una persona preocupada por los asuntos pedagógicos, y correspondía más a la de un científico o profesional, que desde una cátedra magistral se encargaba de *impartir su saber*.

El resultado de este tipo de educación fue el de un profesional con problemas para continuar su proceso de aprendizaje y con dificultades para adaptar los conocimientos adquiridos al medio real. En la actualidad las reflexiones pedagógicas se han encargado de plantear la Universidad, ante todo, como un Centro de Educación. En ella no sólo se practica, sino que se reflexiona acerca de cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las implicaciones sociales y epistemológicas de éstos.

Mientras que el constructivismo propone que el estudiante construya su propio conocimiento, lo descubra por sí mismo, lo manipule y saque sus propias conclusiones; la pedagogía conceptual propone a docentes y estudiantes que se apropien del conocimiento, ya descubierto, de manera significativa, comprensiva, crítica y creativa; buscando, como lo advierte Bruner, el cultivo de la excelencia, o sea que cada estudiante alcance el desarrollo óptimo en cada momento evolutivo. ¿Cómo, entonces, se garantiza un aprendizaje significativo, comprensivo, crítico y creativo?

Esta pregunta tiene una respuesta concluyente en las herramientas para la construcción de aprendizaje, es decir, los mediadores cognitivos; entre los cuales tenemos los mentefactos conceptuales, los mapas conceptuales, el portafolio académico, el SPRI y las herramientas de pensamiento (Parra, 2005).

Estas herramientas o diagramas que se construyen alrededor del conocimiento, exigen procesos cognitivos u operaciones intelectuales para cada estadio: dirigir, integrar, nominar, supraordinar, isoordinar, deducir, argumentar, derivar, inferir,

etc. Su dominio incide de manera definitiva en la capacidad y habilidad para aprender en forma crítica y autónoma. Desde esta perspectiva, se afirma que tanto Piaget como Bruner (dimensión constructivista del aprendizaje, a partir de la experiencia que el alumno posee) son perfectamente complementables con Ausubel (dimensión conceptualista el aprendizaje, a partir de los conceptos que el alumno posee). Sólo de esta doble dimensión, razonablemente integrada tendrá sentido el aprendizaje (Parra, 2006).

En consecuencia, ofrecemos una forma de hacer la práctica que supone la enseñanza aprendizaje (constructivista experiencial y conceptualista) en el que adquieren significado los hechos y los contenidos. En síntesis, el paradigma cognitivo (a partir de una adecuada estructuración significativa de contenidos, hechos y procedimientos) favorece el aprendizaje significativo individual.

En este sentido, la educación se entiende como una práctica social y como tal necesita ser orientada. Los elementos que forman parte de esa práctica son: el currículo, el rol de la Institución, la conceptualización de la enseñanza, el aprendizaje que manejan los docentes y los procedimientos que se realizan en el aula. La innovación es el intento de modificar alguno de estos componentes (Grossman, 1990).

En las líneas siguientes se relaciona un conjunto de mediadores cognitivos, que se postulan como herramientas pedagógicas que facilitan la comunicación, la organización y la apropiación del conocimiento.

5.2.3.1. Mentefactos conceptuales. Son extraordinarias herramientas (formas gráficas muy esquematizadas) para representar la estructura interna de los conceptos, y su elaboración requiere de enorme cuidado. Buena parte de la dificultad para enseñar conceptos reside en que no existen, aún, textos ni libros escritos conceptualmente. Mientras tanto, toca organizar las proposiciones fundamentales y asignarles su posición dentro del mentefacto.

Los mentefactos actúan como diagramas o moldes visuales; por sus propiedades sintéticas y visuales, constituyen potentes sintetizadores cognitivos; ahorran tiempo y valiosos esfuerzos intelectuales, pues permiten almacenar aprendizajes, a medida que se digieren con lentitud, y paso a paso, los conceptos. Dominar el mentefacto favorece en los estudiantes el rigor conceptual, tanto par su futura vida intelectual, como condición esencial en el tránsito fácil hacia el pensamiento de nivel superior. Los mentefactos conceptuales llevan a cabo dos funciones especiales: organizan las proposiciones y preservan los conocimientos así almacenados. Por complejo que sea un tema, este es condensable en unas pocas

proposiciones. Los diagramas (modelos mentales), como los mentefactos, no solo permite orientar un proceso de transformación de información en conocimiento, sino también grabar el conocimiento producido en una doble interconexión entre los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro en relacionar esquemas gráfico-visuales con palabras (Bravo Salinas, 2002).

5.2.3.2. Mapas conceptuales. Fueron el primer intento de una herramienta didáctica acorde con las nuevas orientaciones en pedagogía. Constituyen una de las herramientas de enseñanza para promover aprendizajes significativos, específicamente el aprendizaje de conceptos; su representación gráfica permite visualizar las relaciones entre conceptos y proposiciones sobre un tema o campo del conocimiento.

Fueron ideados por Joseph Novak (1977) y están inspirados en las ideas de David Ausubel (1978), con el objetivo de facilitar la comprensión de la información que se ha de aprender, dentro de la teoría de la asimilación, que ha tenido una enorme influencia en la educación. La teoría está basada en un modelo constructivista de los procesos cognitivos humanos. Describe cómo el estudiante adquiere conceptos y cómo se organizan en su estructura cognitiva. La premisa fundamental de Ausubel es simple: todo el énfasis de la teoría se pone en el aprendizaje significativo, frente al memorístico. Según Ausubel, el aprendizaje significativo se pone en práctica cuando se relaciona intencionalmente el material que es potencialmente significativo con las ideas preexistentes en la estructura cognitiva del aprendiz. De esta forma se pueden utilizar con eficacia los conocimientos previos en la adquisición de nuevos conocimientos que, a su vez, permiten nuevos aprendizajes. El aprendizaje significativo es el resultado de la interacción entre los conocimientos previos del que aprende y la nueva información que va a aprenderse (Cañas y otros, 2000)

Los mapas conceptuales pueden utilizarse como estrategias de enseñanza, aprendizaje, como recurso para la evaluación, para la estructuración y organización del currículo. Poseen características o condiciones propias, que los diferencian de otras estrategias o técnicas cognitivas.

La elaboración de Mapas Conceptuales implica el ejercicio del pensamiento reflexivo y fomenta la creatividad. Lo más relevante de los mapas conceptuales, es que se trata de un gráfico, una serie de líneas que confluyen en una serie de puntos. En los mapas conceptuales los puntos de convergencia se reservan para los conceptos y éstos se relacionan con otros conceptos por medio de palabras enlace o conectores, dos conceptos, junto a las palabras enlace, forman las proposiciones. De tal forma, que tres son los elementos necesarios para elaborar

un mapa conceptual: concepto, palabra enlace y proposición, los cuales definiremos a continuación (Parra, 2000 y Ontoria, 1996).

Concepto. Es una palabra o término que manifiesta una regularidad en los hechos, acontecimientos, objetos. Ideas, cualidades: como criterio clarificador se puede decir que conceptos son los que en gramática se consideran nombres, adjetivos y pronombres.

Palabra enlace. Son las que sirven para unir dos conceptos y pueden ser todas las que no sean conceptos. Son palabras enlace el verbo, la preposición, la conjunción y el adverbio.

Proposición. Consta de dos o mas términos conceptuales (conceptos) unidos por palabras enlace para formar una unidad semántica; esta unidad semántica tiene valor de verdad, puesto que afirma o niega algo de un concepto (Ontoria, 1996).

El mapa conceptual es una representación gráfica esquemática y fluida y consiste en un entramado de líneas que se unen a distintos puntos que son los conceptos, los cuales se presentan relacionados y organizados jerárquicamente. Se utilizan dos elementos gráficos: la elipse o rectángulo y la línea. La disposición de esos elementos configura el mapa conceptual. Los conceptos se colocan dentro de la elipse y las palabras enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos.

En la construcción de mapas conceptuales es importante recordar estos datos técnicos:

- En cada elipse se escribe un solo concepto.
- Las palabras enlace pueden ser varias e incluso las mismas; dependen de las proposiciones a construir.
- Los conceptos no pueden utilizarse como palabras enlace, ni las palabras enlace como conceptos.
- En los mapas conceptuales no tiene sentido la flecha, porque la relación entre conceptos está especificada por las palabras enlace (Díaz y Hernández, 1998).

Los mapas conceptuales concuerdan con un modelo de educación centrado en el estudiante y no en el docente; influyen en el desarrollo de las destrezas del estudiante, pretenden un desarrollo armónico en todas las dimensiones de la

persona, no solamente en las intelectuales. La enseñanza que se imparte durante el proceso educativo ha de corresponder a uno de estos tipos de instrumentos.

Un docente innovador desarrollará la estructura curricular de su área o campo de formación alrededor de las proposiciones y/o conceptos propios de su dominio y correspondientes al nivel de desarrollo del pensamiento de sus estudiantes (Pérez, Miranda y Gallego, 1999).

5.2.3.3. El Spri. Es una didáctica contemporánea funcional que enseña a los estudiantes a solucionar problemas reales y significativos. Como propuesta educativa el SPRI asume que la finalidad del acto educativo radica en desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para que pueda resolver problemas reales: observar, recolectar y analizar fuentes de información, analizar situaciones reales desde una perspectiva teórica, proponer y evaluar soluciones utilizando recursos disponibles, planificar y proyectar. Como propuesta didáctica, establece que estos problemas o situaciones tienen que ser significativos dentro del contexto de un área de la actividad humana (De Zubiría, 2004).

El recorrido que viven los estudiantes desde el planteamiento de la situación o problema hasta su solución, permite el trabajo colaborativo en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción. El método se sustenta en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano, tiene particular presencia la teoría constructiva; de acuerdo con esta postura en el SPRI se siguen tres principios básicos (El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica. <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>).

1. El entendimiento con relación a una situación de la realidad, surge de las interacciones con el medio ambiente.
2. El conflicto cognitivo que al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
3. El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

La metodología tiene la habilidad para promover la utilización del pensamiento crítico en la resolución de problemas, así como en la identificación, evolución, desarrollo y organización de los conocimientos. .

Previos del estudiante acerca de la materia objeto de estudio. Se trata pues, de un proceso de información activo, dirigido, interesado y consciente. En el próximo capítulo veremos a profundidad diversos aspectos de este poderoso mediador cognitivo.

5.2.3.4. Herramientas del Pensamiento. La solidez de las herramientas desarrolladas por el método Cognitive Research Trust (CORT) presenta un valioso desafío a las formas convencionales de enseñar y ellas nos ayudan a desarrollar los aspectos creativo, constructivo y crítico del pensamiento. Es decir, las herramientas CORT son una valiosa alternativa a las formas convencionales de enseñar (De Bono, 1989).

El objetivo de los instrumentos no es reemplazar los contenidos de las asignaturas, sino proveer un suplemento que ayude a los alumnos a aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Es una forma de intervención general que permite al docente y a los estudiantes aprender a aprender. La enseñanza para el desarrollo del pensamiento y para la comprensión profunda de contenidos enfatiza altos niveles de compromiso por parte de los alumnos y promueve la discusión en el aula. Al mismo tiempo, insiste en el proceso de adquirir conocimiento, en el conocimiento en si, y en el aprendizaje en contexto. Desalienta la enseñanza basada en la memorización y la exposición por parte del docente, desalienta la formación de alumnos pasivos y la adquisición de conocimientos en forma de conceptos aislados (Eggen, De Paul y Kauchak, 1996).

5.2.3.5. Portafolio Académico. Aracelly Ugalde Víquez y Rocío López Morales, profesoras de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información de la Universidad Nacional, definen el Portafolio Académico como un conjunto de evidencias respecto al conocimiento y las habilidades que van a adquirir los estudiantes a través de la práctica. Este puede ser utilizado para diversos propósitos, el modelo está basado en la aplicación de principios constructivistas acerca del aprendizaje, la enseñanza, y las formas de recolección de información.

En su artículo “El Portafolio: en Zapatos de estudiantes”, citando a Madrigal (1993), Ugalde y López advierten que desde una perspectiva constructivista el aprendizaje se concibe como un proceso en el cual el que aprende construye los conceptos de acuerdo con la experiencia propia y la de los otros con quien comparte... el estudiante tiene la posibilidad de participar activamente en la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje.

Según Barbara Tobin, el portafolio es una colección de los trabajos del estudiante, seleccionados, analizados y ordenados por el estudiante para identificar sus destrezas reales, sus progresos, para autoevaluarse y ver el grado con que alcanza sus metas y la ruta de las nuevas metas que necesita para su continuo crecimiento, no se trata sólo de enseñar contenidos de una materia, al elaborar el portafolio se le enseña al estudiante a reflexionar sobre sí mismo, sobre su aprendizaje y sus necesidades. (Tobin, 1994).

CAPÍTULO III

6. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación de corte cualitativo, que se instala en los postulados de la Investigación Evaluativa, de carácter participativo, como quiera que se pretende con ella dar cuenta de la transformación de las formas de enseñar y aprender periodismo escrito en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena.

Corresponde al paradigma Crítico-Social, en virtud de que se desarrolla un ejercicio de auto-reflexión sobre la práctica docente en periodismo escrito, a partir del cual se postularán los principios para la transformación de esa práctica, con efecto directo en el profesor y, consecuentemente, en el futuro profesional de la Comunicación Social, quien en su ejercicio periodístico habrá de impactar la sociedad.

De hecho, este enfoque busca que con la investigación de la oportunidad de hacer uso público de la razón y permita generar procesos de transformación del hombre específico y de su medio social con base en el cambio de las relaciones sociales hacia formas emancipatorias (Correa De Molina, 2006).

Es una investigación orientada a decisiones, pues busca la solución de un problema concreto y, al mismo tiempo, se aplica un modelo inductivo, próximo a la orientación etnográfica (Bisquera, 2000), pero procurando superar el nivel descriptivo para transformar la realidad, en este caso de la enseñanza del periodismo escrito.

En otros términos el diseño metodológico de esta investigación apunta a capturar sistemáticamente la dinámica de la relación entre las mediaciones del docente, como de los estudiantes y sus cambios, o no, con miras a dar cuenta de la transformación en la práctica pedagógica. Dicha dinámica, como se viene diciendo, tiene como referentes la aplicación de los mediadores cognitivos frente a

un material que está por aprenderse, lo que implica a los sujetos en el desafío de la apropiación de un código elaborado que el periodismo supone y en la transferencia cognitiva, es decir, en la integración de práctica, método y concepto periodístico.

Se espera con este diseño metodológico generar un esquema sobre la relación práctica enseñanza – aprendizaje, donde el docente se supone guía y acompañante del estudiante, en cuanto a su autogestión del aprendizaje. Esto implica revisar la actual práctica pedagógica para adoptar, experimentar y evaluar nuevas prácticas pedagógicas postuladas y orientadas desde el aprendizaje significativo.

Así las cosas, los productos que de esta investigación resultaren pueden servir de referente para una dinámica transformadora de la enseñanza del periodismo escrito en la región.

6.1. Enfoque

En general, el enfoque de esta investigación es de corte crítico - cualitativo. Lo anterior está basado en los procesos de intersubjetividad, propia de la investigación cualitativa, que subyacen del ejercicio investigativo planteado. Y, la perspectiva crítica, supone indagar el proceso de autotransformación en las prácticas docentes de un caso único y su relación con los estudiantes. Vale la pena anticipar que los referentes de la llamada investigación evaluativa servirán para llevar a cabo la fase de síntesis y teorización de los cambios en las prácticas docentes que buscan facilitar la calidad del aprendizaje del periodismo escrito en educación superior.

Recapitulando: la investigación se enmarca dentro de la metodología orientada a la toma de decisiones y al cambio en tanto que se trata de una investigación evaluativa cuya intención se dirige a generar conocimiento. Rafael Bisquera (1988) precisa que a la investigación orientada a la toma de decisiones le interesa la solución de problemas concretos, además de contribuir a la teoría científica. Este tipo de investigación utiliza preferentemente la metodología cualitativa y es una investigación ideográfica. De manera que, la investigación evaluativa tiene como función la evaluación de programas. El investigador suele estar dedicado a evaluar un proceso de cambio, con el fin de mejorarlo o suprimirlo.

Para Cabrera (1987), citado por Bisquera en su libro *Métodos de Investigación Educativa*, es un “proceso sistemático de recogida y análisis de información como

soporte para tomar decisiones sobre programas educativos”. En general los trabajos investigativos inscritos en esta perspectiva, van encaminado a determinar si un programa ha logrado los objetivos esperados. En particular, esta investigación, como se viene anunciando, evalúa las prácticas docentes en cuanto su quehacer didáctico para, desde ahí, presentarse como referente en el proceso curricular del programa de comunicación social de la Universidad de Cartagena.

Así tenemos que, en el proceso de investigación evaluativa es menester tener presentes los siguientes aspectos fundamentales: a) contexto: objetivos, problemas y dificultades; b) estímulos: medios, actividades, estrategias y recursos; c) proceso: evaluación formativa y continua y d) producto: evaluación sumativa.

Scriven (1967) –afirma Bisquera- distinguió entre varios tipos de evaluación, la evaluación formativa, consistente en recoger datos mientras el programa se está aplicando. Los datos recogidos son utilizados para introducir modificaciones que supongan una mejora del programa. En algunos casos puede suponer la interrupción del programa. La evaluación sumativa se realiza cuando se ha finalizado la aplicación del programa y su función consiste determinar si se han logrado los objetivos.

En algunos casos puede interesar una evaluación diagnóstica, que consiste en analizar una situación de entrada de los sujetos al inicio del programa y a partir del diagnóstico se diseña un programa de intervención. Así tenemos que esta investigación apunta a una evaluación formativa donde la más que una fase diagnóstica forma parte de un mismo devenir dado en la historia de vida del sujeto docente en especial. Además, en virtud de la pretendida transformación, el diseño metodológico se ejecuta al tiempo que se aplica el programa, que en nuestro caso es la puesta en marcha, el desarrollo y la evaluación de la aplicación de mediadores cognitivos y sus resultados.

En virtud de lo anterior, Bisquera (1988) destaca que entre los objetos o fenómenos susceptibles de ser evaluados se encuentran los métodos de enseñanza, los materiales del currículo, los programas, las organizaciones, los docentes y los estudiantes.

Siguiendo a Popham (1975), Stufflebeam y Shinkfield (1987) la evaluación educativa y la investigación educativa son actividades distintas. Para Arnal, del Rincón y Latorre (1992) el concepto de investigación evaluativa va a depender de lo que se entienda por evaluación y por programa. Martínez Mediano (1996), por su parte, indica que el punto que separa a la evaluación de la investigación

evaluativa es resbaladizo, es decir, que las fronteras entre ambas actividades son difícilmente separables.

Por su parte, para Popham (1975) la evaluación educativa y la investigación educativa (pensando en investigación básica) tienen ciertas similitudes en tanto que ambas son de interés para la comunidad científica, ambas ofrecen análisis y estudios sistemáticos y comúnmente comparten técnicas de medición similares. Sin embargo, establecen diferencias.

Coinciden Stufflebeam y Shinkfield (1987) en que las actividades de la evaluación educativa y la investigación son distintas. Así, mientras la evaluación se dirige a determinar un valor considerando todos sus criterios, con un bajo control y manipulación, la investigación educativa se dirige al estudio de variables considerando sólo algunas, estas variables tendrán un interés teórico y serán tratadas con un alto control y manipulación.

En la evaluación, los resultados pueden generar una teoría mientras que en la investigación se elabora la teoría. La evaluación tiende a la comprensión concreta de un fenómeno, mientras que la investigación se dirige hacia su amplia comprensión. Apoyada en estas aportaciones consideramos que la evaluación, si nos centramos en el concepto de valor, ofrece una cierta apertura aplicable a todos los casos en general, mientras que la investigación evaluativa enmarca casos de investigación como el presente, donde se busca la comprensión de un fenómeno, que para nosotros es la dinámica pedagógica en periodismo y su eventual transformación en tanto práctica en un contexto. Tomando la aportación de Martínez Mediano (1996: 45): “El propósito de la investigación aplicada es contribuir al conocimiento que ayude a la gente a comprender la naturaleza de un problema de modo que los hombres puedan controlar de un modo eficaz su ambiente” encontramos que coincide con Arnal, del Rincón y Latorre (1992) y Martínez Mediano, (1996) en el sentido de que la investigación evaluativa se caracteriza por la proyección práctica propia de la investigación aplicada.

De otra parte, las características que reconocen Arnal, del Rincón y Latorre (1992) se refieren a la investigación evaluativa como proceso marcado por juicios de valor, juicios que se centran sobre valoraciones de una situación concreta al tiempo que se toman decisiones alternativas. Para Martínez Mediano (1996) en la misma línea, la investigación evaluativa es una modalidad de investigación que utiliza metodologías propias de las Ciencias Sociales, y por ende, de la Educación por lo que la investigación evaluativa implica evaluación formativa y sumativa. Por otra parte, si atendemos a los medios, Cabero (1994, 1999, 2001) determina que las perspectivas desde las que se realiza la evaluación de medios pueden ser: a)

la evaluación del medio en sí; b) la evaluación comparativa del medio; c) la evaluación económica y d) la evaluación didáctico-curricular.

En el marco del proceso de esta investigación evaluativa de carácter participativo, el investigador adoptó la perspectiva didáctico – curricular, pues permite conocer el comportamiento de nuevas estrategias didácticas dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje, así como sus posibilidades de interrelación con el resto de elementos del currículo del programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena.

En otros términos, la perspectiva didáctico – curricular, se constituye en un enfoque desde el que se observa la interrelación entre elementos del modelo pedagógico (De Zubiría, 1998) como son justificación, contenidos, secuenciación, método, didáctica y evaluación. Siendo la didáctica, para el caso de esta investigación, una mirada que piensa las estrategias diseñadas por el docente y su puesta en práctica en escenarios y contextos donde la diversidad del origen cultural de los estudiantes constituye una dimensión compleja.

En virtud de ello, se integran a esta perspectiva los objetivos del curso de Prensa y Manejo de Fuentes en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, que es objeto de esta investigación, sus contenidos y las competencias y habilidades a desarrollar.

En este curso se hace una caracterización específica del lenguaje que adopta cada uno de los medios impresos con las fortalezas y debilidades que ellos poseen y se propone realizar un taller para que el estudiante conozca y practique el lenguaje periodístico caracterizado por la brevedad, la concisión y la asiduidad en el contacto con el lector. A diferencia del lenguaje literario, el lenguaje periodístico tiene como prioridad la de ofrecer información rápida y al alcance de la gran mayoría de la población, y por lo tanto debe evitar los rodeos, los rebusques en el estilo, las formas burocráticas de la expresión escrita, procurando ser directo y ameno. Se ofrece al estudiante el principal mecanismo de credibilidad de su información: el fundamento de su trabajo en el mayor número de fuentes posibles, que le permitan verificar unos datos mediante la contrastación de los mismos para esclarecer la verdad, utilizando su propio criterio. Se insiste en el carácter limitado que tienen los comunicados oficiales y en la necesidad de escuchar una polifonía de voces que le den mayor riqueza a la información. El sustento de todo material periodístico o producto de comunicación descansa en el equilibrio que debe existir entre la realidad, lo que dicen las fuentes, y lo que el propio comunicador piensa que necesita la comunidad para tomar sus decisiones.

Se aborda también la discusión en torno a los Géneros Periodísticos, en teniendo que cada uno de ellos ofrece múltiples opciones de ser creativo. Se muestran las características de la noticia, el editorial, la crónica, el reportaje, el perfil, la entrevista, la glosa, el suelto, la foto-leyenda, el bocadillo, la columna de opinión, para que sea consciente de la oportunidad en la cual deberá apelar al uso de cada uno de ellos en su trabajo diario. Se hará énfasis en el uso complementario que se puede hacer de cada uno de ellos, combinando algunas de sus características más importantes en beneficio del lector. Esta asignatura se orienta al análisis y la construcción de textos en los diferentes géneros, para desarrollar y fortalecer las competencias comunicativas de cada uno de ellos.

En el avance de la comprensión de los fenómenos de la Comunicación Social, desde la perspectiva de la prensa, es importante relacionar en forma dinámica los aspectos teóricos con la práctica, de tal manera que se vayan abordando los lineamientos conceptuales de cada uno de los géneros y al mismo tiempo los estudiantes puedan asumir su tarea críticamente en la escritura en prensa, buscando superar la simple reproducción mecánica de lo que ya existe. Con esas bases, se aborda el análisis de conceptos fundamentales y se trabaja en la diferenciación entre géneros noticiosos, interpretativos y de opinión, a través de la revisión crítica y el análisis de periódicos locales, regionales, nacionales y extranjeros. Paralelo al análisis de cada uno de los géneros, se realizan trabajos prácticos mediante la modalidad de “sala de redacción” previo trabajo de reportería; así se posibilita el acercamiento a la realidad de la región y se logra fortalecer la toma de decisiones con criterio periodístico.

Por todo ello, resulta pertinente la investigación evaluativa, toda vez que incluye dentro de esta perspectiva la evaluación de las estrategias didácticas en sí, en tanto que ellas han sido descritas como parte del procedimiento de investigación. En particular, se ha realizado un estudio de casos centrándonos en dos grupos que han visto el mismo curso de “Prensa y Manejo de Fuentes”.

Los diseños de investigación evaluativa pueden ser de diferentes tipos. Así Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) indican que “la investigación evaluativa constituye una síntesis al mismo tiempo que una extensión de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos” (pp. 216).

Recurriendo a las directrices tomadas de Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Arnal, del Rincón y Latorre (1992) la investigación llevada a cabo asume el diseño orientado a la decisión. La metodología llevada a cabo se encuentra en la línea de los planteamientos del diseño UTOS elaborado por Cronbach, en tanto que la

planificación evaluativa y las cuestiones que hay que investigar fueron los ejes directores del diseño.

Las cuestiones de investigación se plantearon a modo de necesidades y de ellas se hizo una lista de objetivos a los que posteriormente se le fue asignando prioridades en función del tiempo disponible y de la fiabilidad de las variables tras el análisis de datos. Finalmente se responde a todas las necesidades.

La investigación evaluativa contiene tanto métodos de investigación asociados al paradigma cuantitativo como al paradigma cualitativo. Siguiendo las aportaciones de Martínez Mediano (1996) “nada capta mejor la diferencia entre los métodos cualitativos y cuantitativos que las diferencias lógicas que subyacen en los enfoques de muestreo”. La investigación cualitativa atiende a estudios en profundidad, tomando muestras relativamente pequeñas. Además la muestra no ha sido seleccionada al azar, como vimos anteriormente, sino de manera determinística, “la lógica y el poder del muestreo determinístico descansa en seleccionar casos ricos en información para su estudio en profundidad, de los cuales se puede aprender gran cantidad de cosas sobre un tema de especial importancia”.

En este sentido la investigación se apoya bajo un planteamiento cualitativo tanto por su muestra como por el empleo de la observación, usual en paradigmas cualitativos para la obtención de evidencia empírica y la provocación de cambios.

Podríamos decir, siguiendo a Serrano (1999), que el enfoque analítico que la persona ha adoptado para el proceso de disposición y tratamiento de la información ha sido un “enfoque cuantitativo de la información cualitativa”.

Los procedimientos se ajustan a los denominados estudios de investigación descriptivos tipo encuesta, en tanto que las técnicas de recogida de datos han sido la observación estructurada de los mediadores que se aplican como nuevas estrategias didácticas.

Las técnicas tipo encuesta son útiles en sí mismas y se complementan entre sí, pudiéndose ayudar de la triangulación (Martínez Mediano, 1996).

La intención fue recabar la mayor información posible.

Además se utilizó una matriz, a manera de fichas, para la recogida de notas por parte del investigador que permitiera tanto consultar información previa como contrastar datos. Otra técnica interesante que se analiza es el registro de interacciones entre el estudiante y el mediador cognitivo.

6.2. Muestra/Participantes

La población o universo de la investigación lo integran 76 estudiantes de Cuarto Semestre del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, que matricularon el curso de “Prensa y Manejo de Fuentes” en el segundo período académico de 2007 y en el primero de 2008. Así mismo se tendrán en cuenta cuatro docentes de periodismo de las Universidades Jorge Tadeo Lozano del Caribe, Tecnológica de Bolívar y de Cartagena.

Como quiera que las técnicas son evidentemente cualitativas, se empleó el muestreo intencional, que constituye una estrategia no probabilística válida para la recolección de datos, en especial para muestras pequeñas y muy específicas.

En efecto, en esta investigación se trabajó con dos cursos (Prensa y Manejo de Fuentes del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, con 76 estudiantes) y cinco docentes de periodismo, pertenecientes a las diferentes facultades de Comunicación Social de la ciudad de Cartagena.

En este caso se empleó el muestreo intencional con informantes estratégicos, esto quiere decir que el personal seleccionado son actores privilegiados por su alto nivel de involucramiento en el proceso de la enseñanza y aprendizaje del periodismo escrito en Cartagena.

6.3. Técnicas de recogida de información

Las técnicas empleadas en la investigación son la intravista, a través del empleo del diario del investigador; la entrevista y el análisis documental del material periodístico y académico producido por los estudiantes.

La intravista, según Walker (1985), logra el efecto de verdad gracias a la introspección, por lo que la experiencia propia y la subjetividad son los instrumentos clave. Por su parte, la entrevista, “se basa en el supuesto de que para decir la verdad hacen falta dos personas” (1985: 172). Parte del reconocimiento de que las personas somos capaces de ofrecer una explicación de nuestra conducta sobre la base de la reflexión de nuestras acciones. Se trata de un conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales que abarca desde el cuestionario estructurado hasta la conversación “no estructurada”.

En la intravista se responden las inquietudes que el mismo investigador ha tenido y que dan cuenta del génesis de esta investigación y de la intención de la misma.

Deviene entre la formación media del investigador como bachiller pedagógico, su proceso de educación superior como comunicador social – periodista, su quehacer docente en el área de periodismo escrito en la Universidad de Cartagena y concluye con el interés de investigar su propia práctica pedagógica para mejorarla, a partir de lo aprendido en la maestría en educación.

De otro lado, el análisis documental fue aplicado al tratamiento de los materiales académicos y periodísticos que produjeron los estudiantes, concretados en los llamados portafolios académicos. Así tenemos que “los documentos fuente pueden ser de naturalezas diversas; personales, institucionales o grupales; formales o informales. En ellos es posible capturar información muy valiosa para lograr el encuadre (...) Dicho encuadre incluye entre otras cosas la descripción de los acontecimientos rutinarios y los problemas y reacciones más usuales de las personas o de la cultura del objeto de análisis; así mismo debe permitir el aprendizaje de los nombres y roles de las personas claves. Los documentos son además una fuente valiosa que revela los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad de quienes los han escrito.

El análisis documental se desarrolla a grandes rasgos en cinco etapas. Durante la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; durante la segunda, se hace una clasificación de los documentos en cuestión; durante la tercera se hace una selección de acuerdo a la pertinencia que se encuentre de los mismos; durante la cuarta se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados de la cual se extraen elementos de análisis (...) que den cuenta de los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones, que se vayan descubriendo para arribar a la construcción de un cuadro o síntesis comprensiva de conjunto, sobre la realidad o el fenómeno analizado. En un quinto momento se hará una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, pero, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los elementos de hallazgo ya identificado” (Sandoval, 1997).

Esta técnica se aplicó a los trabajos resultantes de cuatro portafolios académicos desarrollados por los 76 estudiantes del curso “Prensa y Manejo de Fuentes” del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, en dos períodos académicos consecutivos: segundo semestre de 2006 (36 estudiantes) y primer semestre de 2007 (40 estudiantes). Se trata de 49 mujeres y 27 hombres en edades entre los 18 y los 23 años, cuyo estrato social predominante es el dos (41 estudiantes [53.94%]), seguido del estrato uno (17 estudiantes [22.37%]), el estrato tres (16 estudiantes [21.05%]) y el cuatro (2 estudiantes [2.63%]) y provienen en su mayoría de barrios populares de Cartagena (47 estudiantes

[61.84%]), 19 de otros municipios de Bolívar (25%) y los restantes 10 de otros departamentos (13.16%).

El tercer instrumento es la entrevista individual estructurada que, según Carlos Sandoval, “es la más convencional de las alternativas de entrevistas y se caracteriza por la preparación de antemano de un cuestionario – guía, que se sigue la mayoría de las ocasiones de una forma estricta aún en su orden de formulación. El cuestionario cumple varias funciones dice Mc Craken (1988). Su primer papel es asegurar que el investigador cubre todo el terreno (tema) en el mismo orden para cada entrevistado. La segunda función es cuidar el itinerario requerido para mantener la distancia. La tercera función del cuestionario es establecer los canales para la dirección y delimitación del discurso. La cuarta función es permitir al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado. En resumen, el cuestionario protege enormemente la estructura y los objetivos de la entrevista en una forma tal que el entrevistador puede atender inmediatamente tareas que contingencialmente aparezcan (...).

El enfoque cualitativo de este tipo de entrevista abre la oportunidad con cada una de las preguntas del cuestionario, de explorar de manera estructurada (esto es, no preparada de antemano pero sí sistemática) aspectos que se derivan de las respuestas proporcionadas por el entrevistador. Para efectos del análisis no basta sólo con registrar las ideas sino también el contexto en que ellas aparecen (...)

En este instrumento se consultó a cinco estudiantes del curso Prensa y Manejo de Fuentes, de cuarto semestre del programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena y a cuatro profesores de periodismo escrito de las universidades que ofrecen la carrera de Comunicación Social en la ciudad de Cartagena.

Los estudiantes que respondieron la entrevista tienen edades que oscilan entre los 18 y los 20 años. El 60% de los consultados son hombres y el 40% restante, mujeres. Dos son de Cartagena, uno de Magangué y los dos restantes provienen de los departamentos de Tolima y Sucre. El 80% corresponde al estrato socioeconómico 2 y el 20% al estrato 1. Sólo uno de los estudiantes abordados cuenta que uno de sus padres es profesional, los padres de los demás realizan oficios u actividades independientes.

Por su parte, los profesores de periodismo entrevistados tienen edades entre los 34 y los 42 años, todos son de sexo masculino. Sus trayectorias como docentes de periodismo escrito fluctúa entre los dos y los 17 años de experiencia en las universidades de Cartagena, Tecnológica de Bolívar, Jorge Tadeo Lozano de Bogotá y Jorge Tadeo Lozano del Caribe, y todos ostentan estudios de postgrado.

La siguiente tabla (Pista de Revisión) resume la dinámica aplicada en el proceso de recogida de información:

PISTA DE REVISIÓN*

FASES DE LA INVESTIGACIÓN	ESTRATEGIAS/ INSTRUMENTOS	INTRAVISTA	ENTREVISTA	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS
CAPTURA DE LA INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas en profundidad. Mapeo mental. Mediadores cognitivos. 	Elaboración de documento.	<ul style="list-style-type: none"> Puesta en marcha de dinámica de intersubjetividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Diseño, desarrollo y producción de material periodístico a la luz de los mediadores cognitivos.
INTERPRETACIÓN Y TRIANGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Cruce de categorías: prácticas, metodológicas y teóricas. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de los significados del quehacer docente y su transformación. 	<ul style="list-style-type: none"> Contraste entre pedagogía tradicional y aprendizaje significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis a la luz de los mediadores cognitivos y sus efectos.
TEORIZACIÓN	Postulados de la investigación evaluativa de carácter participativo para valorar la experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto, referido a los objetivos, problemas y dificultades. - Estímulos, que tienen que ver con los medios, actividades, estrategias y recursos. - Proceso, correspondiente a la evaluación formativa y continua - Producto, relativo al proceso de evaluación sumativa. 		

* Descripción del diseño de investigación (fases) y la recogida de información (Sánchez Fontalvo, 2008)

6.4. Procedimiento

Después de elaborada la propuesta, el procedimiento se organizó de acuerdo con la captura de la información y, posteriormente, en su proceso de significación que implica la redacción del informe final. Ambos momentos de la investigación, supuso la puesta en marcha de las siguientes actividades:

- Redacción del documento producto de la intravista; el cual se constituye en un mapa mental que recorre la vida del sujeto docente, siguiendo una línea del tiempo, desde su infancia pasando por su adolescencia y llegando a la época actual. Los planos que privilegia este documento son la escuela, la familia y el territorio y su relación con el docente. De esta forma se espera que se ponga en evidencia la visión de mundo del docente -investigador, la cual, se asume que como una dimensión práctica de su quehacer en la pedagogía.

- Análisis de entrevistas aplicadas a cinco estudiantes que hayan vivido la experiencia de aprender el periodismo según la didáctica tradicional y según la didáctica de enfoque constructivista. La idea es que obtener sus puntos de comparación y sus apreciaciones con miras comprender su participación en el proceso de transformación de las prácticas.
- Las entrevistas, también se aplicaron a un conjunto de docentes en periodismo de distintos programas en comunicación social, para poner en evidencia las coincidencias en la práctica docente y también las diferencias y, de este modo, dar cuenta de patrones en la práctica pedagógica.
- El análisis documental se aplicó a los portafolios académicos producidos por los estudiantes, los cuales contienen una serie de ejercicios y actividades que son evidencias concretas de su aprendizaje. El propósito es obtener pistas de los efectos de la transformación en la práctica docente del investigador e interpretarlas.
- Luego de capturada la información se realizó un contexto socioeconómico en donde se llevó a cabo la investigación, para, de esta forma, dar cuenta de ciertos aspectos sobre lo que significa vivir en la ciudad de Cartagena tanto para estudiantes como docentes.
- Después se puso en marcha la triangulación, que consiste en el cruce de “qué va con qué” (Sandoval, 1997). Se trata del cruce de categorías prácticas arrojadas por los instrumentos con las categorías teóricas dadas, especialmente, por las teorías del aprendizaje significativo y la de los mediadores cognitivos, entre otras consideraciones. La mencionada triangulación facilitó el análisis de la experiencia de transformación docente.
- La interpretación se llevó a cabo con los significados clave arrojados por el análisis. La interpretación se aplica desde la mirada del docente – investigador.
- La fase de teorización, retoma los supuestos conceptuales de la investigación evaluativa de carácter participativo, para integrarlos en la experiencia particular de la enseñanza del periodismo en la Universidad de Cartagena. Aquí se espera la emergencia de una

propuesta didáctica aplicable al quehacer docente en un programa de comunicación social a nivel universitario.

- Por último se propondrán una serie de conclusiones que darán respuesta al interrogante planteado en la formulación del problema.

CAPÍTULO IV

7. REFERENTE TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN

7.1. Consideraciones generales

En este capítulo, el lector encontrará un conjunto de elementos como los siguientes: contexto, intravista, triangulación (cruce de categorías de análisis) y análisis documental con su respectiva interpretación. Tales elementos componen el desarrollo del análisis, el cual consiste en la interacción de diferentes categorías –prácticas y teóricas-, lo que conlleva a la emergencia de pistas significativas que hacen viable la comprensión de la enseñanza – aprendizaje del periodismo en una institución de educación superior, como la Universidad de Cartagena.

7.2. Contexto Socioeconómico

El propósito general de este punto es ubicar las prácticas de docencia – aprendizaje de periodismo en la dinámica global – local. Para eso, se consideraron tres fuentes, como son la última versión de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en junio de 2008 en Cartagena y dos entrevistas, la primera al Economista, docente - investigador y secretario de Hacienda del Departamento de Bolívar, Gerardo Rodríguez Estupiñán y la otra al también economista, periodista y docente investigador, Aarón Espinosa.

Lo anterior apunta a caracterizar la docencia universitaria respecto a un mundo que está en el intercambio permanente de capitales, tecnologías, problemas, mercancías e ideas. Ello significa que contextualizar el quehacer docente apunta a visionar dicha actividad como un desafío social donde está en juego la profesión misma.

7.2.1. Una mirada continental

La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la

Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en su declaración final advierte que las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad.

Y añade que ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados.

Según la conferencia, los desafíos y retos que debe enfrentar la educación superior en el continente son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe, con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman.

Declara también que si bien se ha avanzado hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región, entre los cuales, uno de los más importantes, es la educación y en particular la Educación Superior.

Entre los llamados de los expertos que participaron en el evento se consideró urgente, en aras de atender la necesidad de mayores coberturas, que tanto el sector público como el privado ofrezcan una Educación Superior con calidad y pertinencia.

El tema de la pertinencia, específicamente en la enseñanza de ciencias humanas y sociales, guarda estrecha relación con el uso y apropiación de un término que en periodismo es esencial en el contexto actual: la proximidad. Por ello, en este punto el llamado de la CRES tiene mucho que ver con los esfuerzos por hacer congruentes con las exigencias locales y regionales, la enseñanza de un periodismo de proximidad, contextualizado, que convoque al estudiante a pensar en las necesidades particulares y específicas del público, en este caso del lector.

Las conclusiones de la CRES advierten también que las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos.

En este sentido, es ineludible la libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social.

La autonomía, tema sobre el cual se fundamenta gran parte de esta investigación, es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad.

Así las cosas, la participación de las comunidades académicas en la gestión y, en especial, la participación de los estudiantes resultan indispensables. Ese es, precisamente, el fundamento de la propuesta didáctica que explora y evalúa esta investigación.

De otro lado, la CRES también advierte que la educación descontextualizada, en la cual el principio de pertinencia queda desplazado, amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo.

Así mismo, explica el documento de la CRES 2008 que dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación.

En esta perspectiva, el diseño y puesta en marcha de estrategias didácticas que permitan al estudiante gestionar el pensamiento crítico para propiciar un aprendizaje significativo juegan un papel importante.

En efecto, esta exigencia promueve la producción de transformaciones en los modelos educativos para conjurar los altos niveles de desempeño, el rezago y el

fracaso estudiantil. Ello, a su vez, obliga a desarrollar las modalidades didácticas adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes para que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales.

La misma conferencia hace una exigencia en el sentido de reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son individual y colectivamente quienes aprenden. “Podrá haber enseñanza activa, permanente y de alto nivel sólo si ella se vincula de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas”, explica el documento de conclusiones.

Todo ello implica ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currículos flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras y permite atender de modo eficiente sus intereses y vocaciones particulares, permitiéndoles acceder a nuevas formaciones de grado de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo, dando cabida, entre otros aspectos a la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentadas en la autonomía universitaria.

Para la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento. Sobre el particular, en varias oportunidades la UNESCO ha expresado que las instituciones de Educación Superior, y, en particular, las universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones que requiere la educación superior en el continente.

Por su parte, el Banco Mundial en su estudio “Mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina: El desafío del siglo XXI”, realizado en 2007, expone que la calidad de la educación en los países de América Latina y el Caribe podría tener un impacto mayor en el desarrollo económico que la cantidad de años de estudio; por ello, mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes es el mayor desafío en materia educativa que enfrenta la región. Además indica que son muchos los países de la región que por alcanzar la matrícula universal para la educación primaria han dejado atrás otras metas como mejorar el nivel de aprendizaje. El informe indica que los países de la región se encuentran entre los que tienen los puntajes más bajos en las evaluaciones internacionales de las

competencias de los estudiantes, con un alto porcentaje de estudiantes que alcanza niveles de competencia por debajo del mínimo en todas las materias.

Uno de los resultados más interesantes del estudio tiene que ver con la disparidad de logros entre un estudiante y otro, y como ello es un indicador de la gran desigualdad en los resultados del aprendizaje que se produce entre estudiantes provenientes de diferentes trasfondos, algo muy común en varios países de la zona. Si bien los estudiantes pobres y pertenecientes a minorías de la región tienen más probabilidades de obtener puntajes inferiores a los de niveles socioeconómicos más altos, lo cierto es que las mayorías étnicas/raciales y económicamente favorecidas de la región obtienen resultados inferiores a aquellos de los estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en las evaluaciones internacionales. Esta situación hace desvanecer el mito de que los estudiantes más privilegiados de la región obtienen una educación de buena calidad.

El estudio advierte que “América Latina se encuentra en la particular situación de tener niveles relativamente normales de desigualdad en materia de educación junto con elevados niveles de desigualdad de ingresos”, aseguró Pamela Cox, vicepresidenta del Banco Mundial para América Latina y el Caribe. “Si bien los países de la región han ampliado su educación y brindan acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje a la mayoría de los niños, persisten las desigualdades en los ingresos, el subdesarrollo y la pobreza”.

Mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina: El desafío del siglo XXI indica que la calidad de la educación puede influir mucho más en el crecimiento que la cantidad de años estudiados, pues distintos análisis y datos apuntan cada vez más a que la calidad de la educación, y no sólo la cantidad, puede ser la responsable de perpetuar las desigualdades en los ingresos y que, a la inversa, también podría mitigarlas. Los efectos de la calidad de la educación, evidenciados por las calificaciones obtenidas en evaluaciones internacionales, son mucho más marcados que los efectos que produce la cantidad.

Según el documento, para que la calidad de la educación se traduzca en mayores ingresos a nivel de los individuos y en mejores tasas de crecimiento económico para los países, es necesario un entorno económico y laboral apropiado una teoría de acción respecto de la entrega de la educación y una clara armonización de los roles y responsabilidades de todos los participantes en el sistema educacional para garantizar la calidad de la educación.

Estas posturas de los “gurús” de la educación superior en América Latina, el Caribe y Colombia reivindican la apuesta de esta propuesta investigativa por el

aprendizaje significativo, como una forma de alentar en los estudiantes la autonomía y la movilización constante del pensamiento crítico y creativo.

7.2.2. La realidad de Cartagena en cifras

No son pocos los estudios y análisis sobre Cartagena que coinciden en concluir que la ciudad está sumergida en un proceso de retroceso económico y social.

Lo que pasa en Cartagena podría resumirse en la confluencia en la ciudad de dos fenómenos sociales bastante inquietantes: la pobreza histórica de cerca del 80% de su población y el desplazamiento.

De acuerdo con las proyecciones del Censo de Población realizado en 2005 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), Cartagena alcanzó en 2008 unos 923.219 habitantes; de los cuales, según la ACNUR, el número de desplazados registrados supera las 50 mil personas.

Según la última encuesta sobre pobreza, realizada también en 2005, el 50% de los hogares se encontraba por debajo de la LP (pobreza por ingresos). Hablamos de cerca de 537 mil personas en el año 2005. Ese mismo año el 49% de la población se auto-percibía como pobre (pobreza subjetiva). Sin embargo, la pobreza por ingresos ha disminuido en Cartagena (71%-50%). En 2005 hay cerca de 50 mil pobres menos que en 2002 (año crítico).

Según la última medición de Cartagena Cómo Vamos, una iniciativa de veeduría y control ciudadano, en 2008 el 39% de los cartageneros se auto-percibía como pobre. En 2005, según el censo de población, el 21% sufre necesidades básicas insatisfechas.

Los niveles de desigualdad social se reflejan en lo siguiente:

a) Desigualdad en los ingresos:

Entre 2002 y 2004 el percentil más rico (percentil 100) obtuvo 124 veces más el ingreso promedio del 1% más pobre de la población (P1). En ese mismo periodo el ingreso de los pobres se contrajo el 34%, mientras el ingreso del P100 creció el 1%. Esto es significativo porque muestra que las franjas más pobres de la población no se han recuperado después de la crisis de finales del siglo XX.

b) Inequidades en el empleo:

El desempleo golpea más a los trabajadores con bajo nivel de capital humano: entre 2002 y 2005, el desempleo de las personas que no terminaron el bachillerato fue cuatro veces mayor (24%) que el desempleo en las personas con al menos uno año de posgrado (6%). Los universitarios presentan una tasa de desempleo similar a la del promedio de ese mismo periodo, del 15%. En esos mismos cuatro años el desempleo femenino (21.3%) fue dos veces el masculino (11.5%).

En Cartagena los pobres no tienen la misma probabilidad de emplearse que los no pobres. La tasa de ocupación de los jefes de hogar de familias pobres es 1.5 veces más bajo que la de un jefe de hogar no pobre (31.7% en los primeros frente a una tasa de 46.4% en los segundos).

c) Inequidades en la educación:

El promedio de años de escolaridad de un jefe de hogar del decil de ingresos más alto (decil 10) es superior más de dos veces (10.8 años de educación) que el de un jefe que pertenece a un hogar del decil más pobre (decil 1).

El porcentaje de niños entre 5 y 17 años que va a la escuela es del 71.8%. En 2005 era del 75.6%. Esta cobertura decreció en todos los niveles salvo en primaria.

d) Inequidades en la posesión de activos productivos:

El 2.1% de los hogares pobres tienen al menos un activo productivo. El porcentaje de hogares no pobres que tienen activos productivos es tres veces más. Esto es importante porque los activos tienen un papel importante en la diversificación del riesgo de los hogares ante choques externos, y en especial para enfrentar la escasez temporal de ingresos por la pérdida de empleo, entre otras consecuencias de tales choques.

7.2.3. Panorama educativo local desde la mirada de expertos

En entrevistas con los economistas, docentes e investigadores Gerardo Rodríguez Estupiñán y Aarón Espinosa, se advierte que la educación superior en Cartagena vive un momento histórico de transición en la búsqueda de atender las necesidades y expectativas de un mercado laboral y empresarial cada vez más exigente.

Rodríguez Estupiñán, quien es economista con magíster en Ciencias Económicas, docente universitario, investigador, consultor en temas económicos, financieros y

administrativos y recientemente secretario de Hacienda del Departamento de Bolívar, considera que los estudiantes universitarios de hoy se enfrentan a la necesidad de explorar y capitalizar nuevas formas de potenciar el conocimiento en procura de una interacción más productiva con el mercado.

A su juicio, el crecimiento urbanístico, comercial y empresarial de Cartagena en las dos últimas décadas ha implicado mayores exigencias en la manera de abordar el mercado laboral por parte de los nuevos profesionales. Esta situación ha de convertirse en un campanazo de alerta para las instituciones de educación superior en la ciudad, que deben ver en ese cambio de estado de cosas, más que una amenaza, una gran oportunidad para mejorar.

En efecto, las universidades radicadas en la ciudad han intentado dar más espacio a actividades que procuren atender esa exigencia del entorno y, en ese sentido, han trabajado en la calificación de sus docentes y administrativos, la flexibilización y actualización de sus currículos, la diversificación de su oferta académica con la apertura de nuevos programas de pregrado y postgrado pertinentes con las vocaciones empresariales locales y, en último renglón, han gestionado incrementar la investigación.

Pero, a juicio de Aarón Espinosa, quien además de docente universitario es estudioso de la economía local y se ha desempeñado como investigador y periodista de asuntos económicos, esos esfuerzos aún resultan insuficientes, pues la educación superior local sigue mostrando un esquema instruccionalista, poco crítico, escasamente innovador y marcado hacia el tradicional escenario de la búsqueda de empleo.

“Queda, entonces, mucho por hacer en áreas como el emprendimiento, la creación de empresas, la autonomía. Muy poco espacio le estamos dando a la creatividad de nuestros estudiantes”, señala Espinosa.

Coinciden Rodríguez y Espinosa en que en muchas ocasiones los esfuerzos aislados de profesores innovadores e inquietos por el aprendizaje significativo se ven frenados por la escasa preparación previa de los estudiantes, quienes vienen del bachillerato con un paradigma tradicionalista que les enseñó a esperar la verdad revelada del profesor.

“Romper ese paradigma tradicionalista del profesor instructor y el estudiante pasivo es muy difícil y ante la falta de solidaridad de muchos colegas, el docente innovador se desmotiva”, añade Espinosa.

Esa falta de adaptación a nuevos paradigmas tiene todo que ver con la procedencia socioeconómica de nuestros estudiantes universitarios.

La Universidad de Cartagena –escenario de esta investigación-, cuenta con más de 11.000 estudiantes en sus programas de pregrado y postgrado, y en su inmensa mayoría, su entorno socioeconómico se concentra en los estratos uno, dos y tres; en cuyas etapas precedentes a la educación superior, los jóvenes tienen limitadas oportunidades de acceso a estrategias didácticas que propicien el aprendizaje autónomo, crítico y creativo.

Así lo demuestran fehacientemente los resultados de las pruebas del estado, que revelan sitiales nada honrosos para los establecimientos de educación media de Cartagena y Bolívar, en comparación con el contexto nacional. Salvo los centros educativos privados más prestigiosos, que no están al alcance de un estudiante de estrato socioeconómico bajo, y una que otra excepción entre colegios oficiales, los establecimientos educativos locales no muestran mejoras significativas en los exámenes de estado.

Mucho se ha hablado de esta situación en escenarios académicos, administrativos y legislativos y en todos ellos los cuestionamientos apuntan en diferentes direcciones: escasa inversión del Gobierno en el sector educativo, ínfima atención a la investigación científica, perpetuación de modelos educativos poco pertinentes, profesores mal preparados y directivos académicos sin compromiso, entre otros temas.

Para Rodríguez Estupiñán es hora de que el docente ignore las limitaciones propias del sistema y comience a trabajar en el desarrollo de un quehacer pedagógico que active en sus estudiantes la proactividad, la genialidad, la creatividad, la innovación; en procura de que el joven descubra formas de ver su aprendizaje como un proceso de construcción permanente en el que él es el principal actor como agente de transformación de la realidad que lo rodea.

“Por su estratégica ubicación geográfica, sus inmejorables condiciones para el comercio internacional, su natural atractivo turístico y su crecimiento industrial, especialmente en el clúster petroquímico, Cartagena exige de sus universidades y específicamente de sus docentes, un esfuerzo adicional, que corran el kilómetro extra para formar nuevas generaciones que respondan con acierto a las exigencias intrínsecas de una ciudad en pleno crecimiento y a las obligaciones extrínsecas de un mundo globalizado”, puntualiza Rodríguez.

7.3. Una mirada interior (Intravista)

El siguiente documento está redactado desde el punto de vista de la primera persona. El propósito general consiste en marcar una perspectiva personal del docente en proceso de cambio y dar pistas concretas al respecto, que de cuenta de la vivencia, la subjetividad y la experiencia, desde la cual se participa en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Así tenemos que autores como Carlos Sandoval Casilimas (1997), definen la construcción de este tipo de documentos como “mapa mental”, el cual se constituye en una serie de coordenadas mentales que sirven para valorar los significados de lo que se vive.

Por su parte, el historiador Michel de Certeau (1987) habla de la fabulación como un recurso propio de la investigación social, que integra dimensiones como la temporalidad, la espacialidad y lo escritural en un relato capaz de dar cuenta de lo que ello significa.

Dicho relato, implica la articulación de subjetividades que están en juego. Por último, tenemos a Walker (1997), quien propone la construcción de la intravista como una forma de ejercitar la introspección para lograr el efecto de verdad, donde la experiencia propia y la subjetividad son claves.

En virtud de lo anterior, se construyó un documento que apunta a obtener un efecto verosímil sobre la experiencia que la subjetividad del investigador tiene con otras subjetividades. La verosimilitud, pues, en este caso, se manifiesta en un relato que registra encuentros, desencuentros y reencuentros con la docencia. El ejercicio ayudó al investigador a reafirmar la sospecha de que su relación con este oficio se ha fortalecido en virtud de la necesidad constante de deconstruir su propio quehacer pedagógico.

Ese ejercicio de autocrítica y reconstrucción constante obligó a repensar la docencia, a revisar permanentemente el trabajo en clase. Todo, con un único fin: propiciar en los estudiantes un ágil ejercicio de aprendizaje que, en últimas, no es más que migrar de ser un profesor instructor, propietario de un conocimiento, a convertirse en un maestro que enseñe a pensar.

Subyacen en el relato héroes hasta hoy anónimos que inquietaron al investigador a creer en la enseñanza participativa, en la construcción de saberes nuevos a partir de experiencias novedosas.

7.3.1. Relato

El maestro que no quería ser profesor

Por MILTON CABRERA FERNÁNDEZ
Investigador

De niño, cuando veía a mi madre y a varios de mis tíos en su oficio de maestros, me negaba a imaginar mi vida según el tradicional arquetipo del profesor: lleno de tiza, de guayabera blanca, con gafas, abundantes canas, el rostro envejecido, respetado por pocos y odiado por muchos.

Más de una vez le dije a mi madre que no me llamaba la atención su trabajo, pues me parecía aburrido.

En enero de 1983, con 13 años recién cumplidos y tras haber perdido el tercero de bachillerato en el Colegio Seminario Conciliar San José de Santa Marta, mis padres decidieron cambiarme de institución y me matricularon en la Escuela Normal Nacional para Varones de Santa Marta, opción que ni siquiera discutí, a pesar de tener mis prevenciones. Al fin y al cabo, no estaba en condiciones de oponerme a la decisión de mis padres después del descalabro escolar del 82.

Pasaba de uno de los colegios más costosos de Santa Marta a una institución oficial, de un colegio masculino con régimen clerical a una escuela mixta (pese a su nombre), de un semi-internado a un ambiente casi rural: la Normal está ubicada en predios de la Quinta de San Pedro Alejandrino, parece una granja, con espacios amplios y verdes. ¡Cambian drásticamente las cosas!

Recuerdo que las primeras semanas fueron muy difíciles. No entendía qué hacía en un colegio en el que se estudia para ser profesor. Me negaba a la nueva dinámica y sentía que iba a perder nuevamente el tercero de bachillerato.

Súbitamente, en marzo de ese año se presentaron varias situaciones reveladoras:

Empezando porque tuve mi primera clase de educación física en un salón de actos, con betamax y video a bordo. El profesor José Gregorio Quiñónez, un ex jugador del Unión Magdalena, se pasó la primera hora de la clase explicando un video de baile, retrocediendo la cinta, pidiendo opiniones y aclarando dudas. Las siguientes dos horas fueron fantásticas: nos organizó en parejas y nos puso a replicar los movimientos analizados en el video, con la fortuna de que me tocó el ejercicio con Laura Iguarán, la joven más agraciada de mi curso, creo que de todo el colegio.

Unos días después, el profesor de Español y Literatura, Néstor Locarno, llegó al salón con un grupo aficionado de teatro que ilustró el tema de la clase.

Dos semanas más tarde, el profesor de matemáticas, Vicent Flórez, llevó al Colegio a un bumangués que se hacía llamar “El Hombre Calculadora”, por su rapidez para resolver difíciles operaciones matemáticas. Además de divertida, la clase resultó motivadora. Creo que ese día para muchos de los de mi curso cambió la forma de ver las matemáticas. Al menos, así me pasó a mí.

En menos de un mes, ya pensaba que el cambio de colegio había sido una inmejorable decisión. Y no cambié de parecer en los cuatro años siguientes.

Hoy lo veo claro; pero para esa época no era consciente de que lo pedagógico y lo didáctico ya comenzaban a llamarme la atención.

Después de cuatro juiciosos años de bachillerato pedagógico, me gradué como Maestro Bachiller en 1986. Era profesor pero me inquietaba ejercer como tal sin profundizar mi preparación.

En quinto de bachillerato había descubierto una afición especial por el periodismo, cuando asumí las crónicas del campeonato interno de fútbol en mi colegio y por cosas también del deporte comencé a conocer el mágico ambiente de los medios de comunicación.

Sin embargo, inicié estudios en la Universidad del Magdalena, en la licenciatura de matemáticas y física. No me explico porque llegué a parar a esa carrera.

Era claro que quería estudiar comunicación, pero había un problema. Esa carrera sólo la ofrecía una universidad privada en la Costa Caribe colombiana y después de sacar juiciosas cuentas familiares teníamos para pagar la matrícula, pero no nos alcanzaba para la manutención en Barranquilla.

El asunto es que inicié estudios de matemáticas y física, una carrera sin la más mínima afinidad con el periodismo. Creo que aunque me fue muy bien en matemáticas y física durante el bachillerato, estaba haciendo la licenciatura por físico descarte, porque no podía estudiar lo que anhelaba y la alternativa de una licenciatura se aproximaba a mi perfil de maestro bachiller.

Perdí todos los primeros parciales y aunque al final gané “apurado” el primer semestre, sentía que no daba la talla y las clases me parecían, además de difíciles, exageradamente aburridas, nada motivadoras: tiza, tablero y números ... ¡y nada más!

A estas alturas, se acentuaban mis dudas sobre si quería o no dedicarme a la docencia.

En ese momento tomé una decisión que parecía cambiar radicalmente el rumbo de las cosas. Con la ayuda de una prima que vivía en Bogotá, me aventuré a estudiar comunicación social en la gran capital.

La prima (también profesora), en gesto de agradecimiento porque mis padres prácticamente terminaron de educarla hasta que se casó, me ofreció posada gratuita en su casa durante mis estudios y en esas circunstancias, y con el compromiso de encontrar un trabajo en Bogotá, decidí dar el paso.

Con una maleta llena de ropa calentana viajé a Bogotá y pasé en la Universidad de la Sabana, considerada hoy como una institución de élite. Sin embargo, por aquella época (segundo semestre de 1987) los estudiantes se matriculaban presentando la declaración de renta de los padres. Estuve en un reducido

grupo de estudiantes de extracción humilde que pagamos matrículas muy por debajo del valor promedio.

En esa universidad conocí al maestro Arturo Avella, cuya carrera como precursor de los telenoticieros en el país era por sí sola una atracción especial a su clase y al profesor de Historia, Alfonso Forero, quien tenía la habilidad de relatar hechos trascendentales de la humanidad como si los hubiera vivido, con detalles precisos y realmente llamativos.

Se trataba de dos personajes muy diferentes el uno del otro, pero que en esencia lo daban todo para hacer fácil el aprendizaje de los campos que manejaban: periodismo e historia. Eran, en sí mismos, unos mediadores.

Estaba feliz en Bogotá, en una gran universidad y estudiando lo que realmente quería; pero mi juventud, la soledad que comencé a experimentar, la convulsionada vida de Bogotá por esos tiempos, el ritmo acelerado producto de la nueva dinámica estudio - trabajo y uno que otro problema de salud fruto de la interacción con un clima al que no estaba acostumbrado, me mandaron de vuelta para la Costa.

Tras terminar el primer semestre, regresé a Santa Marta y de inmediato hice diligencias para mi transferencia a la Universidad Autónoma del Caribe, en Barranquilla. No fue difícil ingresar, pero económicamente fue muy duro arrancar.

Allí recuerdo varios profesores, especialmente a Alejandro Espinosa, más conocido como Chomsky, por su representación casi histriónica de este reconocido personaje del mundo de la semiótica. El profesor Espinosa se esforzaba teatralmente por hacernos entender el asunto de los signos y los símbolos.

Vienen a mi memoria también Fernando López de Vega, en Semántica y Semiología, quien se rebuscaba métodos y formas para que sus estudiantes no maltratáramos el castellano; Antonio Logreira, en Sociología e Historia, quien nos hacía inventar puestas en escena para hacer de la historia un tema más ameno y Jorge Humberto Klee, en Televisión, quien nos hacía entender las particularidades de la producción a través de la observación y crítica de grandes adaptaciones televisivas.

Hay un lugar común en los profesores que más despertaron mi interés en la universidad, de quienes más aprendí: eran en sí mismos y a través de los recursos que adaptaban en clase, unos facilitadores del conocimiento. Ellos eran y usaban mediadores cognitivos. Esa es una conclusión a la que puedo llegar hoy. Para aquellos tiempos no era consciente de esta reflexión; pero ya me comenzaba a inquietar el tema.

En enero de 1992, me gradué como Comunicador Social – Periodista.

En ese momento, mi atracción por el mundo de los medios de comunicación parecía dejar en claro que aquello de ser profesor estaba olvidado. Lo que nunca olvido es una frase de mi madre poco después de graduarme. En aquellos días comenzaba a sentirme como una carga en casa de mis padres y mientras yo le explicaba una tarea a mi hermano menor, le dijo a mi padre: “éste va a terminar de profesor”. No sé si lo estaba deseando en su corazón de maestra o reconocía con esa expresión lo poco que le gustaba el periodismo.

Después de inundar de hojas de vida los medios de comunicación de Santa Marta, inicié mi carrera profesional como periodista en la radio independiente. Hacía mil cosas: era comentarista de fútbol profesional, redactor de un noticiero, presentador de otro y tenía una sección de notas políticas en un magazine vespertino.

Durante casi un año, alterné todas esas actividades radiales con mi trabajo como reportero de un nuevo periódico, donde llegué a ser Coordinador de Edición.

Y la docencia, ni se asomaba.

En marzo de 1993, llego a Cartagena para suplir una vacante de periodista en el área económica en el periódico El Universal. La ciudad me sedujo y me quedé.

En 1995 me casé y en enero de 1996 nace María Camila, mi primera hija. Con esposa, hija y nuevas obligaciones que atender, surgen las exigencias económicas.

Profesor por necesidad

En ese momento, sin buscarlo, sin proponérmelo, sin esperarlo, mi amigo Manuel Lozano, quien trabajaba conmigo en el periódico, me propone que asuma unas horas de clase que él dictaba en la Facultad de Administración de Negocios de la Universidad de San Buenaventura, sede Cartagena.

Reconozco que acepté temeroso. Al fin y al cabo, ya había desechado hacía bastante tiempo la idea de ser profesor. Sería profesor, pero tenía claro que la docencia sería apenas una actividad alternativa. Lo mío -me decía-, sería siempre el periodismo.

Pero, el cuento de ser profesor me gustó. Desde el primer día sospeché que había algo entre la docencia y yo.

La sospecha poco a poco se convirtió en certeza. La necesidad de actualización permanente, la relación con los estudiantes, el compartir el conocimiento, el preparar nuevas formas de hacerme entender, el aprender enseñando o el enseñar aprendiendo, me fueron enamorando de este apostolado que es la carrera del maestro.

Comenzó como una experiencia extraña, porque desde que me retiré de la carrera de matemáticas y física en 1987, hasta ese primer semestre de 1996, pasaron casi diez años sin pensar en ser profesor y en un instante, como si fuese un llamado, me llegó la hora de asumir ese rol. Me acordé enseguida de aquella frase premonitoria de mi madre: “éste va a terminar de profesor”.

Confieso que al principio traté de emular aquellas formas de facilitar la movilización del conocimiento de profesores como Quiñónez, Locarno y Flórez en bachillerato; Avella y Forero en la Universidad de La Sabana o Espinosa, López de Vega, Logreira y Klee en la Universidad Autónoma del Caribe.

Traté, pero me fue difícil. Muchos de los experimentos no me resultaron, no obtuve los mismos logros que mis profesores

modelo. Por eso, muchas veces me cuestioné si yo tenía la vocación necesaria para enseñar.

En una ocasión, reflexionando sobre el tema, llegué a la conclusión de que estaba dictando clases, pero no estaba enseñando.

Redescubriendo el ejercicio

Tras hacer una especialización en comunicación organizacional y dejar momentáneamente el periodismo, me dediqué a las asesorías y consultorías empresariales.

Vinieron los contratos y la docencia pasó a un segundo plano. Tanto, que del segundo semestre de 2002 a mediados de 2003 hice un alto en el camino. Estaba muy ocupado en las asesorías que decidí dejar por un tiempo lo de ser profesor.

Pero, así como vinieron los contratos, uno a uno se fueron.

Entonces, la docencia, aquella actividad que veía como una alternativa, se convirtió en mi única tabla de salvación.

Tres universidades me dieron la confianza: volví a la Universidad de San Buenaventura, ingresé al recién creado Programa de Comunicación Social de la Universidad Tecnológica de Bolívar e hice parte del equipo que preparó las bases para la puesta en funcionamiento del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena.

Después de un año alternando en las tres instituciones, me quedé en la Universidad de Cartagena, que me acogió primero como Jefe de Departamento Académico y luego, tras un proceso de concurso de méritos, como profesor de tiempo completo.

En esta universidad he sido profesor de todo, desde teorías de la comunicación, pasando por expresión oral, expresión escrita, comunicación organizacional y varias materias del área de periodismo escrito, en las cuales he permanecido durante los últimos tres años.

Seguía cuestionándome sobre mi quehacer pedagógico. Me preguntaba a menudo si en verdad estaba enseñando e inicié un ejercicio constante de autorreflexión sobre qué hacer para que mis estudiantes aprendieran, dejaran de lado la memorización y fueran protagonistas de su propio crecimiento personal y profesional.

Precisamente, durante este último tiempo, me he venido preguntando ¿cómo enseñar periodismo?

Creo que hacerme permanentemente esta pregunta es el punto de partida para mejorar continuamente mi quehacer pedagógico específico.

En tertulias con colegas, tanto periodistas como profesores, he encontrado mil respuestas a tal inquietud y en todas ellas el punto común está en las ayudas, los apoyos, las herramientas, los mecanismos ... en fin, los mediadores cognitivos.

Desde hace dos años he venido dedicándole especial atención al tema, con el convencimiento de que es ese el camino para propiciar un proceso de enseñanza – aprendizaje fluido en el que, además, el estudiante construya su proceso de aprendizaje a partir de sus propias reflexiones, ejercicios, sospechas, apuestas, descubrimientos, errores, aciertos y experiencias. Claro está, siempre con mi guía como docente.

Los mentefactos, los mapas conceptuales, los cuadros sinópticos, las salas de redacción, los seminarios alemanes, los portafolios académicos y los SPRI se han constituido en los mediadores más usados en mis clases en estos últimos años.

Y la experiencia ha sido simplemente reveladora. Si bien en varias ocasiones he descubierto desaciertos en el proceso; todos ellos se han debido a la falta de familiaridad de los estudiantes con estas herramientas. Los mismos estudiantes, por fuerza de costumbre, parecen querer seguir con el esquema tradicional en el que el maestro imparte una instrucción desde una posición distante y dominante, en la cual parece el poseedor de la verdad absoluta y el estudiante sigue una línea sumisa, pasiva, reactiva, nada proactiva.

En más de una ocasión me desanimé, pues al principio el uso de los mediadores, como lo dije, incomodó a algunos estudiantes. Ello me obligó a hacerle a estas herramientas una serie de ajustes permanentes, tendientes a ser claro y preciso en los términos de resolución de cada mediador.

Hoy día, los mediadores se han convertido en la columna vertebral de mis clases y trabajo a diario por estructurarlos mejor. En ese esfuerzo, las opiniones, sugerencias y recomendaciones de mis estudiantes y colegas profesores han sido vitales.

Las bondades de los mediadores son palpables en mis estudiantes.

En comparación con cursos anteriores, en los trabajos de mis estudiantes de hoy se observa una rápida aprehensión de conocimientos, aplicación de técnicas y estrategias propias para resolver problemas de investigación periodística, formas novedosas para construir relatos periodísticos, autonomía para tomar decisiones frente a géneros periodísticos o atreverse a innovar en temas tan difíciles como el estilo narrativo.

Esa autonomía los hace protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Y todo ello se ha logrado gracias a la mediación de los portafolios y los SPRI que se están aplicando. Los estudiantes manifiestan que estos mediadores les establecen parámetros claros de acción y los obliga a ser creativos ... a pensar para crear.

Siento que descubrí un campo de trabajo que me apasiona y que me anima a investigar para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje en el que estoy inmerso; y en el que constantemente estoy buscando respuestas.

Enseñando a pensar

Esa búsqueda constante de respuestas dio origen a mi proyecto de investigación de maestría: ¿Cómo transformar la enseñanza del periodismo escrito en el Programa de Comunicación Social

de la Universidad de Cartagena, con miras a activar en los estudiantes procesos de aprendizaje significativo que faciliten el uso consciente de las competencias descriptiva, interpretativa, argumentativa y propositiva?

Apoyado en varias teorías y conceptos y respaldado por los antecedentes de investigaciones con similar objeto de estudio, me atrevo a afirmar que resulta necesario propiciar una práctica docente que incentive en el estudiante y no sólo en él, sino, y sobre todo, en el mismo profesor, un cambio de paradigma frente a las preguntas ¿qué enseñar? y ¿qué aprender?

La enseñanza tradicional del periodismo escrito se ha limitado a un esquema Maestro (emisor instructor) – Aprendiz (receptor pasivo). Entonces, el cambio estaría representado en un ejercicio docente que genere una dinámica constante de pensamiento, un proceso permanente de construir relaciones entre saberes, de articular conocimientos, de unir experiencias y de proponer, de hacer apuestas.

En este sentido, surge la necesidad de enseñar a pensar a los estudiantes, en nuestro caso enseñar a pensar el periodismo. Esto es ponerlos a pensar el mundo y, a partir de allí, a relacionar las diferentes interacciones que en un acontecimiento se presentan y cuyo abordaje integrador es necesario para construir un relato periodístico completo.

Para tal fin, es necesario provocar un aprendizaje significativo, el que a su vez exige el uso de mediadores cognitivos que faciliten la tarea de poner a pensar a los estudiantes, a tejer redes de relaciones entre los diferentes elementos que entran en juego a la hora de hacer periodismo. O, visto de otra forma, pensar el periodismo es hacer uso consciente de las competencias descriptiva, interpretativa, argumentativa y propositiva.

Sobre este particular, el neurofisiólogo colombiano Rodolfo Llinás, tal vez el más importante estudioso del funcionamiento del cerebro humano, en una entrevista concedida recientemente a la revista Número precisaba que “... es tan urgente promover

una buena educación, que enseñe a pensar claramente a través de conceptos y no de mera memorización de datos”.

Llinás, quien se desempeña como director del Departamento de Fisiología y Neurociencia de la Universidad de Nueva York, asesor de la Nasa, miembro de las academias de Ciencia de Estados Unidos, Francia, España y Colombia, y varias veces postulado al premio Nobel, entre muchas otras distinciones, añadía que “... hay que entender la diferencia entre saber (conocer las partes) y entender (ponerlas en contexto). Por ejemplo, una lora sabe hablar pero no entiende nada”.

Sé que la palabra transformación genera cierto escozor en investigación social. Pero la mía no es una perspectiva trascendental.

Esa es simplemente mi apuesta: la transformación de mi propio quehacer pedagógico, en lo cotidiano, en lo rutinario. En la transformación de mis clases, de los mediadores que uso, de la forma de pensar la disciplina, en la forma de poner a pensar a mis estudiantes.

Ahora, esta experiencia pretende convertirse en una plataforma para que otros docentes de periodismo escrito propicien el uso del aprendizaje significativo como herramienta consciente para sus procesos de enseñanza y el primer escenario ha de ser el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena. Compartir experiencias pedagógicas con compañeros docentes de periodismo en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, mostrando evidencias de que mi propia práctica se modificó, mejorando los resultados del proceso enseñanza – aprendizaje, tanto en mi quehacer pedagógico, como en la aprehensión, interpretación y puesta en práctica de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes.

Es claro que la mía es una apuesta por el aprendizaje significativo, en el que el primer transformado soy yo.

7.3.2. Comentarios valorativos de la intravista

El relato que acaba de presentarse muestra cómo el impacto de prácticas docentes novedosas y creativas propiciaron en el docente investigador una forma de ver la actividad pedagógica desde una perspectiva participativa en la que el estudiante fuese motivado a participar de su propio proceso de enseñanza.

Los profesores que emplearon prácticas pedagógicas salidas del formato común delinearon un nuevo interés por sus cursos y generaron en sus estudiantes nuevas miradas no asignaturistas ni memorizadoras, sino privilegiadoras de un saber significativo, constructor de nuevas realidades que ayuda a resolver problemas mediante propuestas salidas del molde tradicional.

El docente investigador descubre en su relato la influencia de intereses pedagógicos constructivistas en su propio quehacer pedagógico.

Se trata de un ejercicio que le permite redescubrirse como docente y entender que más que un profesor instructor desea, intenta y se compromete a convertirse en un maestro que enseña a pensar.

Para tal fin, hoy explora en dinámicas estratégicas de enseñanza - aprendizaje diferentes abordajes a los conceptos de mediadores cognitivos, aprendizaje significativo y aprendizaje autónomo.

En esa búsqueda de escenarios de enseñanza – aprendizaje que facilite la construcción de nuevos conocimientos surge la actual investigación, como un aporte para entender mejor y aplicar más efectivamente nuevas estrategias didácticas para la enseñanza del periodismo escrito en educación superior.

7.4. Prácticas de Docencia

7.4.1. El Aprendizaje y su relación con los mediadores cognitivos (Análisis documental)

Después de los sustentos teóricos precedentes, es preciso una revisión a los mediadores empleados en clase para apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje del periodismo escrito, los cuales son objeto de evaluación en esta investigación. Para tal propósito se diseñó un instrumento que facilita el análisis documental. Lo anterior implica que los portafolios académicos, son susceptibles de ser usados como documento que contiene evidencias de la relación docencia – aprendizaje. Más adelante veremos las interrelaciones que se dan a la luz del mencionado instrumento y que dan cuenta del proceso.

Así tenemos que los portafolios académicos integran mediadores cognitivos como el SPRI, combinado con ejercicios de redacción periodística y socialización de la experiencia; los que, en conjunto, se han usado como estrategias didácticas clave dentro del proceso de enseñanza de la materia “Prensa y Manejo de Fuentes” para estudiantes de cuarto semestre del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, en el primer período académico de 2008.

La escogencia del portafolio no se da al azar ni por capricho del docente, sino por las características mismas de los mediadores que contiene, que facilitan la comprensión, aprehensión y puesta en práctica de dinámicas periodísticas mediante la investigación teórica, la confrontación de tesis, la consulta de textos, la búsqueda de nueva información, el hallazgo de errores y aciertos en escritos de referencia, las entrevistas a docentes, expertos, autores y periodistas, y la redacción integradora y creativa de informes periodísticos.

La dinámica empleada combina los dos mediadores (portafolio y SPRI) en un documento guía que les es entregado a los estudiantes con suficiente antelación, en el que se consigna una serie de pasos precisos en tiempo y metodología para que desarrollen actividades individuales, en pareja y grupales.

De este modo, el mediador provoca en los estudiantes el trabajo en equipo y, a la vez, genera una inquietud por el desarrollo de actividades autónomas individuales, lo que al mismo tiempo trae consigo un proceso de evaluación integral y diferenciador, que, incluso, puede personalizar la atención del profesor ante las diferencias individuales propias de la redacción periodística.

El siguiente es uno de los modelos de portafolio empleados:

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL
“Prensa y Manejo de Fuentes” – Cuarto Semestre

INSTRUCCIONES

1. El portafolio trata las siguientes lecturas: *“Formas de Comunicación que pueden ser Fuente Informativa”*, material compilado por el profesor./ *“Cómo Hacer Periodismo”*, RONDEROS, María Teresa; LEÓN, Juanita; SÁENZ, Mauricio; GRILLO, Andrés y GARCÍA, Claudia. Aguilar Editores. Capítulo 3: “Cómo Investigar la Historia. El arte de saber buscar”./ *“Periodismo de Investigación”*, REYES, Gerardo. Editorial Trillas. Capítulo 3: “El Saque”, Capítulo 4: “La Prueba de Olfato” y Capítulo 5: “Indagación”.
2. La redacción deberá cumplir las siguientes características: Oraciones de máximo 16 palabras; párrafos de máximo 6 oraciones; página de entre tres y cinco párrafos. Cuando sea pertinente use subtítulos con el propósito de agrupar ideas que apoyen una misma tesis.
3. Cuando entreguen el portafolio observe las siguientes pautas.
 - El trabajo debe estar anillado. En la portada deben figurar los nombres completos y los códigos de los integrantes. Deben anexar esta página después de la portada. El trabajo debe estar escrito en tipografía Times New Roman, 12 puntos, espacio sencillo.
 - Deben redactar un índice que relacione la actividad, los autores o el autor de cada una de ellas y la página donde está ubicado el trabajo.
 - No se aceptan actividades anexadas o por fuera del anillado.
 - El portafolio está conformado por Actividades Grupales, en Parejas e Individuales. Cada una de las actividades representa una nota, las cuales se computarán con miras a obtener un resultado final.
 - La fecha de entrega es el lunes 8 de septiembre de 2008, a las 7.10 a.m.
 - Socialización: lunes 15 de septiembre, desde las 7.10 a.m.

PORTAFOLIO ACADÉMICO

1. En grupo. Deben llevar a cabo un SPRI. Este consiste en una herramienta que facilita organizar el pensamiento, a través de la formulación de una Situación, un Problema, una Resolución y la Información pertinente. Para desarrollar el SPRI, se necesita que el grupo seleccione un caso de periodismo escrito de acuerdo con la relación: fuentes informativas – investigación periodística. Identificado el caso periodístico se procede con: **a. Situarlo**, es decir, describir los rasgos y características más relevantes del mismo; **b. Desarrollar el Problema**, lo que implica interrogar el caso descrito en la situación, de acuerdo con los conceptos estudiados. Este punto exige la formulación de una pregunta problematizadora y, por lo menos, tres subpreguntas específicas; **c. Resolución**: se trata de postular las soluciones y alternativas a los problemas identificados, así mismo, desarrollar respuestas desde el punto de vista del estudiante; **d. Información**: dar cuenta de los autores estudiados, teorías, entrevistas a periodistas, piezas periodísticas y medios consultados que sean fuente del SPRI. De otra parte, dar información sobre experiencias, dar cuenta de las confrontaciones entre puntos de vista de los estudiantes que conforman el grupo.
2. Individual. Ejercicio de interpretación. Se trata de redactar una opinión fundamentada en los conceptos vistos, con miras a analizar lo que significa el caso estudiado. En máximo una hoja, se deben desarrollar de manera articulada las ideas, perspectivas, especulaciones, apuestas, sospechas, preguntas correspondientes a la actividad.
3. En parejas. Construyan un producto periodístico escrito que tenga las siguientes características:
Estructura: Titulación completa (Antetítulo, Título, Subtítulo, Cuerpo e Intertítulos).
4. En grupo. Socializar el trabajo, 15 minutos
Estilo tipográfico: Tipo de letra: Times New Roman
Antetítulo: 12 puntos, negrita, subrayado.
Título: 16 puntos, negrita, mayúscula sostenida.
Subtítulo o sumario: 14 puntos, negrita, cursiva, con viñeta.
Intertítulos: 12 puntos, negrita.
Cuerpo: 12 puntos, normal.
Interlineado: Sencillo.
Extensión: (Mínimo dos cuartillas) Dos hojas, tamaño carta.
(Máximo cuatro cuartillas) Cuatro hojas, tamaño carta.

Una primera revisión a los portafolios y SPRI ya realizados da cuenta de una interacción más vívida de los estudiantes con los ejercicios de reportería y redacción periodísticas.

De hecho, al comparar los resultados de las actividades desarrolladas en grupo, a dúo e individualmente en atención a los requerimientos del portafolio y el SPRI, con respecto a los ejercicios tradicionales, como exámenes escritos y trabajos individuales de búsqueda de información y narración periodística; se observa, en primera instancia, un mayor rigor investigativo periodístico, alentado por las reflexiones que surgen en colectivo respecto del ejercicio de periodistas cuyos escritos son materia de análisis por parte de cada grupo de estudio.

Otra ventaja comparativa de los nuevos mediadores cognitivos empleados frente a las dinámicas tradicionales tiene que ver con la puesta en práctica de las tesis de los expertos consultados, específicamente en materia de investigación y elaboración de textos periodísticos.

Los jóvenes, al comparar textos periodísticos publicados en medios de comunicación con la teoría periodística esbozada por autores recomendados, se muestran inquietos por la manera cómo son ignoradas las recomendaciones de los teóricos –quienes son, en su gran mayoría, reconocidos periodistas de trayectoria nacional e internacional– por gran parte de los periodistas actuales.

Esta situación, les genera a los estudiantes, previa exhortación del docente, un llamado interior a evitar la repetición de errores periodísticos recurrentes, derivados, precisamente, del escaso apego a las recomendaciones de los expertos.

Los estudiantes coinciden, por ejemplo, en que descubren poco rigor investigativo en algunos periodistas profesionales y ese hallazgo los motiva a no caer en el mismo viejo error.

Al mismo tiempo, la consulta de textos académicos y la confrontación de sus tesis con los escritos publicados por los periódicos evaluados, propicia en los estudiantes un ejercicio de crítica reflexiva que, a su vez, genera una inquietud permanente por mejorar el producto analizado.

Las reflexiones y críticas que subyacen de la confrontación que hacen los estudiantes entre la teoría recomendada y la realidad de los medios, les provoca también miradas reivindicatorias de justicia y equidad frente al tratamiento de temas diversos, como son, por ejemplo, el trato a víctimas o el respeto por los

derechos ajenos, facilitando el abordaje de los acontecimientos noticiosos desde una perspectiva humanista y social.

Como resultado de estas reflexiones, los estudiantes se ven obligados a escudriñar en la teoría y en la combinación de ésta con su propia iniciativa, para hallar salidas ingeniosas a los problemas periodísticos planteados.

Surge allí una motivación fuerte por ser creativos, lo que los lleva a pensar el periodismo que se necesita, a generar nuevas miradas, a innovar.

Los estudiantes, consciente o inconscientemente, pero en todo caso motivados por el ejercicio académico propuesto, acuden entonces a la imaginación como fuente de nuevas formas para solucionar problemas, para responder a las necesidades del entorno profesional.

De esta manera, el aprendizaje significativo entra en escena, como dinámica propicia para motivar en los estudiantes un ejercicio constante de un aprendizaje autónomo, consciente de la realidad social y contextualizado con las exigencias de un mercado profesional cada vez más exigente.

El análisis documental se ve sintetizado en la matriz que se muestra en páginas siguientes, la cual está elaborada a partir de la valoración de los trabajos de estudiantes del curso de Prensa y Manejo de Fuentes, del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, en dos períodos académicos subsiguientes, muestra con claridad la entrada en escena del aprendizaje autónomo y significativo tras la puesta en marcha de nuevas estrategias didácticas para la enseñanza del periodismo escrito en educación superior.

Los portafolios que se discriminan al principio de la matriz (de las fichas 1 a la 4 – páginas 92 a 95) fueron desarrollados y presentados en el mes de julio de 2007, como parte de la evaluación correspondiente al primer examen parcial del segundo período académico de ese año en el curso “Prensa y Manejo de Fuentes” de Cuarto Semestre del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena.

La temática abordada tiene que ver con el estudio de un artículo periodístico de acuerdo con la relación fuentes informativas – relación periodística.

Los trabajos siguientes (de la ficha 5 a la 11 – páginas 96 a 102) fueron desarrollados y presentados en mayo de 2008 como examen final del primer período académico de ese año en el curso “Prensa y Manejo de Fuentes” de

Cuarto Semestre del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena.

La temática abordada tiene que ver con el estudio de un artículo periodístico de acuerdo con la relación géneros periodísticos – investigación periodística (La relevancia de los géneros mayores para hacer investigación periodística seria).

La elaboración del anterior análisis documental, mediante la herramienta de la matriz, permitió descubrir el renovado interés que despertó en los estudiantes la aplicación de nuevas estrategias didácticas, sobre todo porque, a su juicio, se privilegió la construcción de trabajos de reportería y producción escritural a partir de la contrastación de ejercicios periodísticos publicados en medios reconocidos, con los conceptos manejados en clase, las teorías de autores y la experiencia de reporteros en pleno oficio y docentes de periodismo.

Los estudiantes reconocieron más posibilidades de enseñanza - aprendizaje en la aplicación y puesta en marcha de los portafolios académicos y los SPRI, pues en la fase de socialización de sus experiencias durante el curso destacaron que tales mediadores los motivaron a ser más acuciosos en el ejercicio investigativo, más exigentes con el proceso de articulación de la teoría con la práctica y más recursivos para obtener los resultados deseados.

En ese sentido, los estudiantes esbozaron fórmulas creativas para resolver problemas cotidianos del periodista, como la carencia de fuentes informativas asequibles o la falta de tiempo para la entrega de un material útil y completo a los lectores.

Todos los grupos se atrevieron a rehacer historias completas que habían sido narradas en medios consolidados, bien sea local o nacionalmente, pero que tras el examen agudo de los estudiantes advertían serias falencias periodísticas, específicamente en materia de rigor investigativo y contrastación de fuentes informativas, temas capitales del curso.

Los estudiantes mostraron una dinámica de autonomía en la toma de decisiones importantes, fruto del conocimiento logrado sobre el tema mediante la triangulación que hicieron de los conceptos vistos durante el curso de Prensa y Manejo de Fuentes, las teorías de autores recomendados por el docente, las consulta particular de otros autores, las entrevistas a periodistas y los diálogos con docentes de periodismo, una dinámica propiciada por las nuevas estrategias didácticas puestas en escena.

Tal vez, el más contundente de los logros alcanzados con los nuevos mediadores está en la notoria mejoría mostrada por el colectivo de estudiantes entre la conducta de entrada recogida por el docente al inicio del curso y la experiencia de salida del estudiante durante los procesos finales de socialización de sus trabajos.

En aspectos vitales para el comunicador social actual, como investigación periodística, rigor analítico, contextualización, redacción creativa y narración argumentada, amigable y comprensible, fueron aflorando en cada ejercicio hasta

alcanzar, lógicamente en unos estudiantes más que en otros, niveles elevados de aprehensión de los conceptos vistos y desarrollo de las dinámicas básicas recomendadas para la actividad profesional de un periodista.

Además, la experiencia ha permitido en el docente investigador mayor completitud evaluativa, pues los mediadores empleados facilitan la tarea de revisar y valorar integral e integradamente diversos aspectos como los procesos de investigación periodística, reportería, redacción, titulación creativa y edición, entre otros, de vital importancia para el curso de Prensa y Manejo de fuentes en el programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena.

7.5. Análisis e Interpretación

Las siguientes líneas evidencian la interacción que subyace entre las categorías teóricas “mediación cognitiva”, “aprendizaje significativo” y “aprendizaje autónomo”, más los hallazgos obtenidos en las categorías prácticas, es decir, la intravista realizada por el docente - investigador a partir de su experiencia de vida como estudiante, periodista y profesor de periodismo, así como las entrevistas a profesores y estudiantes sobre sus procesos particulares de enseñanza – aprendizaje del periodismo escrito y las actividades académicas desarrolladas por los estudiantes.

El propósito de este ejercicio es arrojar pistas significativas que den cuenta de la transformación de la práctica de la enseñanza - aprendizaje del periodismo escrito en educación superior, a partir del uso de nuevas estrategias didácticas, atendiendo los postulados del aprendizaje significativo.

El análisis de la información obtenida se realizó de forma manual, lo que significa que no se usaron paquetes informáticos para su procesamiento. Simplemente, se establecieron categorías básicas y se cruzaron respuestas y testimonios concordantes entre sí con el propósito de hilar un discurso coherente con las cifras que arrojaban las contrastaciones. Este proceso permitió, de paso, hacer muchas deducciones respecto de las sospechas y apuestas del investigador.

En tal escenario, los datos recogidos fueron objeto de lectura y relectura por parte del investigador, con el fin de que sus conclusiones no fuesen afectadas por datos imprecisos.

7.5.1. Mediación cognitiva

Lorenzo Tebar Belmonte, psicólogo español, doctor en ciencias de la educación,

experto y formador en el paradigma de la mediación cognitiva, en una entrevista publicada en noviembre de 2005 por la revista virtual Magisterio Internacional, explica que hay factores que hoy determinan una nueva valoración de la educación por medio de un nuevo estilo de relación educativa. En primer lugar, porque la educación se manifiesta sobre todo por la acogida de la persona.

A su juicio, el docente ha ido perdiendo su tradicional rol de ser el propietario del saber. Ante el advenimiento de Internet, las más y mejores bibliotecas y los cada vez más “invasivos” medios de comunicación, la información está en todas partes, disponible en cualquier momento para el que la quiera o la necesite.

La mejor tendencia no es un conductivismo, un planteamiento de la escuela tradicional en que el alumno lo que hace es repetir, asimilar un libro de texto para examinarse. La escuela lo que tiene que hacer es crear personas autónomas que sepan hacer frente a la incertidumbre, a los cambios de aprendizajes, que aprendan a aprender, a pensar y a ser críticas.

Todo esto exige un contexto: el primer concepto fundamental de este modelo es que aprender, conocer, no es como sacar una fotografía o una fotocopia: es un proceso de transformación que sucede en nuestra mente a partir de lo que ya sabemos. De ahí la importancia del mediador como aquella persona que cree en el educando, en sus potencialidades, y que se interesa por conocer su mente, sus procesos, su nivel de maduración; aquella persona que frente a los nuevos conocimientos es capaz de crear en el educando expectativas positivas, y que durante el proceso plantea interrogantes profundos, interpela, provoca y, al mismo tiempo, organiza con conocimiento profesional el proceso de crecimiento de la persona.

Hay dos aspectos fundamentales para definir este paradigma: por una parte lograr que el estudiante se implique totalmente para ser él el protagonista del aprendizaje. En definitiva es el individuo el que aprende por sí mismo: si un valor hay cercano al aprendizaje, es la interioridad. El proceso de aprendizaje es un proceso absoluto de interiorización. A la larga, cada uno aprende y se queda con su mundo interior impregnado de afectos, de odios, de frustraciones, de prejuicios o de auténtico conocimiento.

El otro aspecto es la metacognición: la toma de conciencia por parte del alumno de por qué aprende o por qué no, de por qué aprende bien o mal... de cómo almacena y recupera información, de qué le cuesta más y qué le cuesta menos, de con qué estrategia aprende mejor. Esa conciencia es justamente lo que va más allá del hacer. Se suele decir que no aprendemos sino por metacognición, pues si no somos conscientes seríamos papagayos que no sabemos ni lo que decimos:

no adquirimos el significado y, por lo tanto, no estructuramos nuestro pensamiento.

Aprender conociendo y conocer aprendiendo son prácticas que subyacen privilegiadas en las valoraciones que los estudiantes hacen del proceso de aplicación de nuevas estrategias didácticas en el curso de Prensa y Manejo de Fuentes en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, objeto de esta investigación.

En su totalidad, los estudiantes consultados dan cuenta de la connotación que para ellos tiene la nueva dinámica, porque, según sus apreciaciones, facilita el proceso de enseñanza aprendizaje.

A este respecto, las respuestas a las entrevistas realizadas por el docente investigador sintetizan esa visión del proceso.

Las afirmaciones de Andreiza Anaya, estudiante del curso de Prensa y Manejo de Fuentes en el primer período académico de 2008, corroboran esa mirada:

Milton Cabrera: ¿Considera usted que el portafolio académico facilita el aprendizaje de periodismo?

Andreiza Anaya: Claro, es una herramienta de fácil entendimiento, con la que nos identificamos inmediatamente. Es rápido, preciso y conciso.

MC: En comparación con la pregunta anterior ¿Cómo era aprender periodismo antes de la aplicación del portafolio académico? Por favor, haga comparaciones de antes y después.

AA: Antes dábamos vueltas y mas vueltas para llegar al principio. Se gastaba mucho papel por consiguiente en postulados, conceptos y demás teorías que al final nunca leíamos si no que cortábamos y pegábamos... Después: es algo preciso, sin rodeos. Se economiza muchooooooooo papel... entendemos mas en menos tiempo. Y lo mas chévere es que ponemos en práctica lo aprendido, no tenemos que esperar a graduarnos.

A la visión de los estudiantes se suma la de los docentes consultados, quienes destacan las virtudes de los mediadores cognitivos como facilitadores del proceso enseñanza – aprendizaje en periodismo escrito.

Julio Gómez Mora, director del Programa de Comunicación Social de la Universidad Tecnológica de Bolívar y docente de varios cursos de periodismo desde hace más de seis años en la misma unidad académica, afirma que en su quehacer pedagógico se promueve el empleo los mentefactos, en particular los conceptuales.

Su experiencia señala que “... al final del semestre (los estudiantes) deben presentar un portafolio que incluye sus síntesis con sus graficaciones y cada uno de los trabajos presentados con mis correcciones y también con la ejecución y vuelta a imprimir de los trabajos corregidos. Así, no sólo se enteran de qué les quedó mal, sino que también deben ir hasta el documento original y corregir. Aparte, hay una ‘penalización’ por errores, la cual se redime con un documento en el que explican el porqué del error señalado por mí – que en el juego de roles soy el director-, el cómo lo corrigieron y la impresión de la versión corregida. Todo eso más una portada, un índice, agradecimientos, prólogo escrito por un compañero e introducción, configura el portafolio que cada uno expone como actividad final del curso. Esta actividad la enfoco de tal manera que cada estudiante sea testigo de su avance mediante evidencias sustentadas en el contraste entre los primeros trabajos y el último. Así se da cuenta de si avanzó, quedó igual o peor. Tras todo esto, sucede que, a veces, algunos caen en la cuenta de que deben repetir el curso”.

Por su parte, el profesor José Ricardo Escobar John, ex director y docente del programa de Comunicación Social de la Universidad Tecnológica de Bolívar, explica que “Haciendo coevaluación, en el diálogo y la retroalimentación está la posibilidad de ver si las competencias determinadas para los estudiantes, en el curso específico, han sido alcanzadas y en qué medida. Así mismo, a partir de la autoevaluación, incitando a la reflexión personal de los estudiantes en cuanto a lo aprendido, y también de la evaluación de los trabajos realizados en cuanto al cumplimiento de los criterios mínimos de calidad de la información periodística”.

Las experiencias compartidas por los profesores Gómez y Escobar sirven para significar la importancia de ir más allá de la instrucción y dar el salto a la motivación para que el estudiante se sienta llamado a relacionarse con el conocimiento, a jugar con él, a intimar con él. Esos elementos, actividades y personas que propician el contacto teórico y práctico de los actores con el conocimiento son los mediadores cognitivos; son, en síntesis, unos facilitadores del proceso de enseñanza – aprendizaje.

7.5.1.1. Los docentes como mediadores. Es claro entonces, retomando a Lorenzo Tebar Belmonte, que la escuela debe ejercer una función mediadora que ayude a la construcción de la mente de la persona. Es decir, el educador ya no es el depositario del saber, sino el constructor de la mente que posibilita que la persona aprenda a aprender.

Así las cosas, el docente también debe asumirse como un mediador y no precisamente el menos importante.

En este orden, la mediación aporta una enriquecedora reflexión acerca del estilo de relación entre el educador y el alumno: acerca del talante con el que un educador puede acercarse a un estudiante para ayudarlo, por ejemplo, a controlar su impulsividad, o para ayudarlo a desarrollar un pensamiento optimista frente al mundo, o para enseñarle aspectos socializadores de cooperación o estrategias cognitivas. El aporte es, pues, una forma de relación más adaptativa del profesor, una relación cercana, conocedora de los procesos implicados en el acto de aprender, que tiene en cuenta los aspectos afectivos, motivacionales, las expectativas, los aspectos “energizantes” de esos procesos.

La consideración de los entrevistados sobre las características de los que consideran han sido sus mejores profesores corroboran que han sido, en sí mismos, unos mediadores cognitivos.

David Lara Ramos, profesor de varios cursos del área de periodismo en el programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, destaca como sus mejores profesores a aquellos que le enseñaron que un salón de clase debía ser un espacio para gozar el aprendizaje con el estudiante, que enseñar no era fruto del azar y le inquietaron a tener confianza en la capacidad de cada estudiante.

Destacó la experiencia con un profesor de Español que *“hacía unos concursos de conocimientos generales, tenía unas libretas de cuestionario que nos daba de manera anticipada, por ejemplo 50 preguntas en la semana y si uno contestaba bien ganaba un punto y uno se divertía con él. La única manera de adquirir ese conocimiento era a través de la lectura”*.

Éver Palomo Llorente, profesor de periodismo en las universidades de Cartagena y Jorge Tadeo Lozano del Caribe, destacó como sus mejores profesores a aquellos que fueron excesivamente dedicados a explicarle a sus alumnos cualquier problema, que se destacaron por la forma de relacionar los contenidos de cursos como física con las cosas novedosas o de nuestro diario vivir y por la capacidad para poner a los estudiantes en momentos de tensión, exploración y generar conocimiento con la práctica de laboratorio.

Por su parte, José Ricardo Escobar John considera que la característica que reúnen todos los buenos profesores es la pasión. *“El conocimiento por sí solo se pierde si no hay pasión cuando se comparte. Y esa misma pasión se notaba en la entrega que manifestaban al enseñar”*, comenta.

El docente investigador, en su relato de historia de vida (intravista), también registra como sus profesores modelo -aquellos que sin saberlo influyeron en su vocación pedagógica-, fueron unos mediadores cognitivos.

El siguiente párrafo, sustraído del aludido relato, muestra la fuerte mediación de los profesores que marcaron al investigador.

“Hay un lugar común en los profesores que más despertaron mi interés en la universidad, de quienes más aprendí: eran en sí mismos y a través de los recursos que adaptaban en clase, unos facilitadores del conocimiento. Ellos eran y usaban mediadores cognitivos”.

La fuerza que parece cobrar la mediación cognitiva en esta investigación, se incrementa en virtud de las valoraciones que resultan de la evaluación de los mediadores empleados en el curso de Prensa y Manejo de Fuentes –objeto y escenario investigativo- pues en la matriz arriba expuesta es claro advertir consideraciones muy positivas de los grupos de estudiantes respecto a las bondades de aplicar en este caso los portafolios académicos y los Spri.

En efecto, los estudiantes expresaron su *“satisfacción por los escritos logrados y las observaciones del docente, así como por los hallazgos en los artículos de periodistas en ejercicio, sobre los cuales expresaron que antes de este proceso no los detectaban”* (Ver matriz de análisis documental).

7.5.2. Aprendizaje significativo

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel; 1983 :18).

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

A manera de ejemplo en física, si los conceptos de sistema, trabajo, presión, temperatura y conservación de energía ya existen en la estructura cognitiva del alumno, estos servirán de subsunsores para nuevos conocimientos referidos a termodinámica, tales como máquinas térmicas, ya sea turbinas de vapor, reactores de fusión o simplemente la teoría básica de los refrigeradores; el proceso de interacción de la nueva información con la ya existente, produce una nueva modificación de los conceptos subsunsores (trabajo, conservación de energía, etc.), esto implica que los subsunsores pueden ser conceptos amplios, claros, estables o inestables. Todo ello depende de la manera y la frecuencia con que son expuestos a interacción con nuevas informaciones.

En el ejemplo dado, la idea de conservación de energía y trabajo mecánico servirá de "anclaje" para nuevas informaciones referidas a máquinas térmicas, pero en la medida de que esos nuevos conceptos sean aprendidos significativamente, crecerán y se modificarían los subsunsores iniciales; es decir los conceptos de conservación de la energía y trabajo mecánico, evolucionarían para servir de subsunsores para conceptos como la segunda ley termodinámica y entropía.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre- existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, [cuando], "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo" (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga)... (Ausubel; 1983: 37).

Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un "vacío cognitivo" puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

Finalmente Ausubel no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un "continuum", es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje (Ausubel; 1983); por ejemplo la simple memorización de fórmulas se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo(aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el otro extremo (Ap. Significativo)

cabe resaltar que existen tipos de aprendizaje intermedios que comparten algunas propiedades de los aprendizajes antes mencionados, por ejemplo Aprendizaje de representaciones o el aprendizaje de los nombres de los objetos

Profesores y estudiantes consultados coinciden permanentemente en consideraciones valorativas respecto de la importancia del empleo de dinámicas y estrategias que alimenten posibilidades reales de potenciar el aprendizaje significativo; mediante ejercicios pertinentes con las exigencias reales del entorno.

Unos y otros recuerdan como sus mejores profesores a aquellos que potenciaron ejercicios de enseñanza-aprendizaje útiles para la vida, para resolver problemas cotidianos y proponer fórmulas de solución creativa a situaciones del contexto.

Del mismo modo, reconocen en la combinación de actividades investigativas, la consulta de autores y la práctica escritural, una dinámica que favorece la aprehensión de conocimientos y experiencias que, a su vez, privilegian la aprehensión dinámica de nuevos conocimientos (Ver Anexos).

En la evaluación de los portafolios académicos y los Spri aplicados en el curso de Prensa y Manejo de Fuentes, objeto de esta investigación, se observan también estas estrategias didácticas -nuevas para ellos-, favorecen una relación cercana con el entorno, permitiendo el conocimiento de situaciones nuevas y el descubrimiento de nuevas aristas en los temas sobre los cuales ya había cierta apropiación, en virtud de los conceptos y teorías vistos en clase y las experiencias y concepciones propias de cada uno.

A juicio de los estudiantes, la cosmovisión esbozada en los conceptos de teóricos del periodismo se complementa con la visión local que ofrece el necesario análisis del entorno cercano, a través de los ejercicios individuales, en parejas y grupales propuestos en el portafolio y el Spri.

Del mismo modo, para el investigador es relevante encontrar nuevas evidencias de familiarización y apropiación de realidades y discursos, cuyos resultados más evidentes se observan en los productos escriturales resultantes, en los que se han hecho visibles relatos interesantes caracterizados por contenidos profundos, diversidad de visiones, fruto de un ejercicio periodístico contextualizado y con rigor investigativo.

A este respecto, los testimonios de estudiantes y docentes de periodismo nos dan pistas que reivindican los postulados de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, particularmente en la enseñanza – aprendizaje del periodismo.

Se muestran a continuación varios testimonios de estudiantes de Prensa y Manejo de Fuentes en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena así como los de docentes sobre el uso y pertinencia de mediadores cognitivos como el portafolio académico en cursos de periodismo.

El testimonio del estudiante Mauricio Mendoza sobre el uso del portafolio académico deja ver una consideración muy favorable, a partir de su pertinencia y eficacia.

Explica Mendoza que *“El portafolio académico siempre me ha parecido una forma innovadora de aprender periodismo, porque en un solo trabajo mezclamos teoría con práctica.*

Antes del portafolio académico creo que aprendíamos de manera muy desorganizada, no sabíamos que hacer, ni por donde comenzar. Estudiábamos teoría y realizábamos productos periodísticos por aparte, además nos era difícil identificar casos en los que pudiéramos aplicar la teoría a la práctica.

Ahora, después de trabajar con el portafolio ya tenemos más experiencia para desarrollar los pasos, pero creo que si aplicamos mucho el portafolio estaremos cayendo en la mecanización de las clases y de los trabajos”.

El estudiante Wadith Rodríguez, compañero de curso de Mendoza, considera por su parte, que las nuevas estrategias didácticas, en este caso específico, el portafolio académico, *son herramientas capaces de unir la teoría con la práctica.*

En ese mismo rumbo, el profesor David Lara explica la necesidad de articular los contenidos teóricos con la práctica para propiciar un verdadero aprendizaje significativo, al señalar como una tradición docente no deseable a *“La teoría sin aproximación práctica, por ejemplo nos hablaban de los periódicos de Brasil, pero nunca vimos uno, no había una especie de acercamiento con una realidad de la que se hablaba. Se hablaba de personajes, pero nunca analizábamos en clase la lectura de los personajes”.*

Lara, considera que hoy día *“... hay mayor cercanía al trabajo individual con cada estudiante, la escritura depende de una enseñanza más particular de acuerdo a los estilos de escritura, para esto son necesarios cursos con menos personas o clases con mayores herramientas como computadores permanentes, recursos, lectura, análisis de textos en clase, que a veces no se puede lograr por la cantidad de estudiantes que uno tiene en una misma clase.*

A su juicio, la clase ideal será aquella *“en la que uno logre un acercamiento con cada persona desde sus razones del porqué asume determinadas formas de escritura, donde uno*

pueda realizar tutorías individuales. En sentido grupal una clase donde se genere una discusión sana sobre las formas de mejorar una propuesta escrita y que se cuente con recursos que coloquen al estudiante en la realidad de cómo se trabaja en una redacción”.

A este respecto, Julio Gómez Mora expresa que si en lugar de entender los momentos de aprendizaje “como clases, se enfocaran como talleres, mejor, si están orientadas al desarrollo de competencias, mejor; si hay espacio para el aprender (más que para el enseñar), mejor; si hay espacio para adquirir idoneidad y luego para su constatación en la práctica, mejor... sólo teoría no basta. Sé de superprofesionales que no saben ni hacer una página... y sólo práctica, tampoco... así serían ‘empíricos con cartón’”.

Para Éver Palomo Llorente, “el punto de partida es el estudio, análisis o discusión de tesis o puntos de vista de uno o varios autores; complementado con ejemplos prácticos de la actualidad o cotidianidad; la utilización de ayudas audiovisuales y sobre todo la inducción a los estudiantes para que siempre se atrevan a expresar y elaborar por escrito sus puntos de vista. La idea es **enseñarlos a pensar** más que a dominar unas técnicas en el ejercicio de elaboración de un lead, una noticia o unos trucos en la producción de televisión o radio. Eso se aprende fácil y es mecánico, pero enseñarlos a pensar y **a ser críticos de su entorno y realidad social** no siempre es fácil”.

En cambio, para José Ricardo Escobar John, la clase ideal es “aquella en la que hay trabajo colectivo, en la que todo el equipo participa y evalúa el proceso. Una clase en la que el profesor indaga los textos representativos y los pone en conocimiento para el análisis de los estudiantes, que incita mediante retos a la realización de trabajos de campo, que promueve el trabajo grupal para la revisión y construcción de textos periodísticos. Que es 60% práctica y 40% conceptual”.

Escobar señala que procura elaborar “herramientas similares al portafolio académico, de manera que intento utilizar material significativo”.

Y explica que resulta fácil la medición de los resultados de esa dinámica pues, según comenta, “el crecimiento o estancamiento, con la metodología descrita, resulta evidente. En la gran mayoría de los casos el avance es evidente y son muy pocas las veces en las que un trabajo inicial resulta mejor que uno final. Ellos mismos (los estudiantes), en el proceso, van viendo su avance, son testigos de su evolución, lo cual, valga decir, constituye un factor de motivación muchas veces más poderoso que la calificación”.

La notoria trascendencia del aprendizaje significativo en la enseñanza – aprendizaje del periodismo escrito en educación superior se hizo visible también en las consideraciones de los estudiantes durante la etapa de valoración de los

mediadores cognitivos empleados en el curso de Prensa y Manejo de Fuentes (Matriz de análisis documental).

Además de expresar su complacencia por el proceso, lo consideraron justo y motivador el ejercicio.

Se destaca que *“hubo un importante ejercicio de articulación de los conceptos y teorías vistos en clase que los puso a pensar la realidad social para hacer periodismo”*. (Ver matriz).

El docente investigador observó en los diferentes artículos de los estudiantes *“un nuevo esfuerzo por encontrar creativas formas de para afianzar hipótesis o teorías sobre hechos noticiosos, a través de testimonios de fuentes clave, expertos, encuestas o “entrevistas” a documentos”*. (Ver matriz).

Agrega el investigador que los estudiantes *“... propusieron un interesante esquema para planificar la realización de investigaciones periodísticas profundas, a partir de la combinación de las recomendaciones de varios autores recomendados por el docente. (Ver matriz).*

Sobre este mismo tema, el investigador, en medio de las reflexiones que hace en el relato de su historia de vida (intravista) describe que en su búsqueda de un ejercicio docente acorde con las exigencias del medio y de los mismos estudiantes *“surge la necesidad de enseñar a pensar a los estudiantes, en nuestro caso enseñar a pensar el periodismo. Esto es ponerlos a pensar el mundo y, a partir de allí, a relacionar las diferentes interacciones que en un acontecimiento se presentan y cuyo abordaje integrador es necesario para construir un relato periodístico completo.*

Para tal fin, es necesario provocar un aprendizaje significativo, el que a su vez exige el uso de mediadores cognitivos que faciliten la tarea de poner a pensar a los estudiantes, a tejer redes de relaciones entre los diferentes elementos que entran en juego a la hora de hacer periodismo. O, visto de otra forma, pensar el periodismo es hacer uso consciente de las competencias descriptiva, interpretativa, argumentativa y propositiva”.

Entonces, los estudiantes reconocen en los mediadores empleados una fuente nueva, no propiamente generadora de conocimientos, pero sí auspiciadora de nuevas formas de pensar, en este caso, de pensar el periodismo, a partir de la realidad social que nos rodea.

Finalmente, el cruce de percepciones y sospechas en las que se amalgaman las experiencias, concepciones y expectativas de docentes, estudiantes e investigador con los conceptos y teorías deja ver una clara apuesta por el aprendizaje

significativo en aras de que el estudiante piense sus propias formas de resolver problemas y generar soluciones creativas.

Se trata de atreverse y hacer que los estudiantes se atrevan.

7.5.3. Aprendizaje autónomo

El profesor Antonio Medina Rivilla, en su ensayo "Hacia un modelo de enseñanza que promueva el aprendizaje autónomo", expresa que la enseñanza que promueve el aprendizaje autónomo será aquella que se apoye en una concepción abierta e interactiva y sitúe a cada alumno, equipos de alumnos y clase como protagonistas de su aprendizaje.

Según Medina Rivilla, el profesorado ha de profundizar en el análisis de los esquemas mentales: pensamientos, creencias, imágenes y actitudes que posee ante el tipo de aprendizaje que desea suscitar en el aprendiz cuando enseña la cultura y valores en coherencia con las personas adultas.

El paradigma del pensamiento del profesorado ha evidenciado la relación existente entre conceptualización del profesorado y práctica educativa, especialmente ha investigado "el conocimiento personal que genera cada docente desde el análisis de la práctica, poniendo de manifiesto los esquemas y procesos que sigue al tomar decisiones interactivas" (Butt y Cols., 1990; Medina, 1988, 1992; Butt, 1992; Villar, 1994; Marcelo, 1992).

El modelo de análisis de los procesos reflexivos del profesorado cuando se enfrenta a la fundamentación de sus opciones interactivas ha de descubrir las "claves mentales" que cada docente tiene de la interacción y de los procesos de aprendizaje que deseamos formar.

De esta manera, una persona puede realizar aprendizaje autónomo cuando cuenta con estructuras mentales capaces de permitir el "enganche" con el nuevo conocimiento. También debe saber encontrar la información y seleccionarla, con el fin de procesar los nuevos datos y acomodarla a la estructura de pensamiento que ya posee.

Estudiantes y profesores entrevistados coinciden en expresar que las posibilidades de aprendizaje son enormemente mayores cuando el estudiante trabaja con autonomía y desde su propio interés de aprender.

Es el caso de la estudiante María Victoria Prada, quien al ser consultada sobre las posibilidades de aprendizaje autónomo a través de los portafolios académicos trabajados en clase, manifestó que *“éste (el portafolio académico) nos ofrece una interacción continua con las formas de escritura, investigación entre otras características del periodismo actual, dándonos la oportunidad no solo de aprender sino de criticar lo que se ofrece a la comunidad en general”*.

“Ahora somos prácticamente nosotros quienes analizamos y contextualizamos la teoría, llevándola de inmediato a la práctica. Con la supervisión del profesor.”

De otro lado, se observa en los docentes consultados un esfuerzo por diseñar estrategias didácticas que propicien un aprendizaje autónomo.

Sobre este particular, el profesor David Lara comenta que diseña *“actividades basadas en que el estudiante tiene que construir desde su propia experiencia, de las cosas que se conocen y ha vivido, se construyen ejercicios que relacionan al estudiante con las personas, los objetos y experiencias que ha vivido y se realizan observaciones sobre una realidad que luego el estudiante trate de concretar en un texto”*.

Lara explica que mucho del sentido de la preparación profesional por parte del periodista estriba en que las clases en la Universidad *“permiten una relación entre el docente y el estudiante de escritura, y busca precisamente que el estudiante reconozca tanto sus cualidades como sus falencias y las mejore en la formación universitaria. Creo que en la universidad es donde podemos construir a un verdadero periodista y escritor, porque es donde primeramente el estudiante reconoce y aprende a manejar las herramientas que utilizará en su vida profesional”*.

El profesor Julio Gómez Mora es más explícito en la ilustración de actividades particulares que generan aprendizaje autónomo en clases de periodismo y en este punto, comenta que *“después de algunos años de persistir en linealidad del tipo “en el primer corte vemos y escribimos noticias, en el segundo entrevistas y en el tercero crónicas”, decidí romper con la lógica y establecí dos conceptos: licencia para escribir un género y cuotas de producción. Me explico: durante el período académico cada estudiante debe escribir dos páginas de noticias, dos entrevistas y dos crónicas. En qué momento las escribe, es su decisión. La cuota de producción señala, eso sí, que debe realizar dos trabajos por corte de calificaciones. Cada estudiante decide si escribe una página de noticias y una entrevista, o dos crónicas o una crónica y una entrevista en cada corte. Como quiera. Pero, para escribir en cada género, debe obtener la licencia, como si fuera el pase para conducir. ¿Cómo se lo gana? Pues con la aprobación de un trabajo de síntesis (revisión de autores, lecturas sobre posturas teóricas y producción de un texto propio con sus apreciaciones y comparaciones respectivas) más una participación en los foros del aula virtual que se abren para cada género con una pregunta ‘semilla’ de mi parte. Cada*

estudiante verá sobre qué tema estudia, produce su síntesis Y participa en el foro primero, según lo que primero quiera escribir. A menudo sucede que los estudiantes ‘salen’ en el primer corte de las síntesis y de los foros para liberarse de las ataduras académicas y se dedican el resto del semestre a escribir lo que se les da la gana. Así, hay unas jornadas específicas para la producción y se establecen los roles y cada tanto con los textos de cada uno, que se derivan de un consejo de redacción, se configura una publicación completa que puede ser o un periódico o una revista, según la elección de los estudiantes.

En cambio, Éver Palomo Llorente precisa que trabaja mucho “*el taller o seminario con gran participación de los estudiantes, mucho debate sobre las tesis o teorías de uno o varios autores objeto de estudio y la orientación del profesor. Las discusiones en un salón de clase sobre un tema de estudio con la mayor participación posible se convierten en un proceso de aprendizaje múltiple; del profesor a los estudiantes y mucho más de los estudiantes hacia el profesor*”.

La evaluación por parte de los estudiantes de las estrategias didácticas desarrolladas en el curso de Prensa y Manejo de Fuentes también privilegió el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Los estudiantes afirmaron sentirse a gusto con actividades que les permitieran tomar sus propias decisiones.

Así lo advierten las siguientes anotaciones del investigador, consignadas en la matriz valorativa de los mediadores:

“Entendieron integralmente el ejercicio y manifestaron públicamente sentirse muy cómodos con él; especialmente porque los instó a leer, investigar, analizar trabajos de profesionales en ejercicio y escribir a partir de la experiencia. Se puso de relieve la autonomía del grupo y de cada estudiante, mediante la expresión de sus visiones particulares del periodismo contrastadas y/o reforzadas con las teorías vistas en clase”.

En la intravista, el investigador también deja ver su interés por el aprendizaje autónomo cuando advierte lo siguiente:

“Desde hace dos años he venido dedicándole especial atención al tema, con el convencimiento de que es ese el camino para propiciar un proceso de enseñanza – aprendizaje fluido en el que, además, el estudiante construya su proceso de aprendizaje a partir de sus propias reflexiones, ejercicios, sospechas, apuestas, descubrimientos, errores, aciertos y experiencias. Claro está, siempre con mi guía como docente.

Los mentefactos, los mapas conceptuales, los cuadros sinópticos, las salas de redacción, los seminarios alemanes, los portafolios académicos y los SPRI se han constituido en los mediadores más usados en mis clases en estos últimos años.

Luego destaca que “la experiencia ha sido simplemente reveladora. Si bien en varias ocasiones he descubierto desaciertos en el proceso; todos ellos se han debido a la falta de familiaridad de los estudiantes con estas herramientas. Los mismos estudiantes, por fuerza de costumbre, parecen querer seguir con el esquema tradicional en el que el maestro imparte una instrucción desde una posición distante y dominante, en la cual parece el poseedor de la verdad absoluta y el estudiante sigue una línea sumisa, pasiva, reactiva, nada proactiva.

En más de una ocasión me desanimé, pues al principio el uso de los mediadores, como lo dije, incomodó a algunos estudiantes. Ello me obligó a hacerle a estas herramientas una serie de ajustes permanentes, tendientes a ser claro y preciso en los términos de resolución de cada mediador”.

Y remata diciendo que “Hoy día, los mediadores se han convertido en la columna vertebral de mis clases y trabajo a diario por estructurarlos mejor. En ese esfuerzo, las opiniones, sugerencias y recomendaciones de mis estudiantes y colegas profesores han sido vitales.

La conceptualización del tema, la opinión de estudiantes y profesores y la experiencia del investigador confluyen en la idea casi unívoca de la necesidad de aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen la mediación cognitiva, el aprendizaje significativo y el aprendizaje autónomo como vehículos que motivan la aprehensión y aplicación práctica de los conocimientos.

Es, sin duda, un camino expedito para potenciar las posibilidades de los estudiantes y propiciar en ellos un aprendizaje más consistente, coherente y pertinente.

7.5.4. Consideraciones interpretativas

A través de la relación entre pistas y referentes dados en los aspectos más significativos de la intravista, el análisis documental y el ejercicio de triangulación, se postulan algunas consideraciones interpretativas, que apuntan a generalizar ciertas características del proceso de cambio en las prácticas docentes en periodismo escrito.

Como veremos, dichos cambios están dados en la didáctica, cuya dimensión supone un diseño de las actividades de aprendizaje que sean capaces de facilitar la adquisición de nueva información y su tensión con lo que está por aprenderse.

Docentes y estudiantes coinciden en afirmar que las estrategias didácticas que promuevan en el estudiante la iniciativa por descubrir nuevas manifestaciones del conocimiento, bien sea a través del trabajo individual o en colectivo, siempre serán vistas como agentes motivadores que inyectan un nuevo ánimo en el estudiante y lo impulsan a sentirse animado a asumir una actitud más activa frente al proceso enseñanza – aprendizaje.

Tanto en el análisis documental como en las entrevistas, se observa una declarada simpatía de los estudiantes por ejercicios que valoren su iniciativa y creatividad para resolver problemas, dejando de lado el tradicional método instructorista que premiaba la memoria, se apartaba del aprendizaje significativo y ni siquiera consideraba el aprendizaje autónomo.

El afecto de los estudiantes por actividades que los motiven a pensar ha llevado a los profesores a considerar nuevas estrategias didácticas que respondan a esa exigencia. En efecto, los cuatro docentes de periodismo consultados reconocen en sus testimonios que las estrategias empleadas hoy día en sus cursos difieren mucho de las aplicadas cuando empezaban en el ejercicio de la docencia y señalan que tal cambio se da en virtud de las exigencias de los estudiantes respecto de un proceso de enseñanza aprendizaje más vívido y participativo, en el cual el estudiante ha de ser protagonista de primer orden y responsable de su propio progreso.

Así lo advierte también el investigador en la intravista, cuando estima que ha sido la necesidad constante de generar actividades que motiven al estudiante a conocer más allá de lo que los textos, la bibliografía de referencia y el discurso del profesor ofrezcan, la que lo ha llevado a diseñar nuevas estrategias didácticas que procuren un involucramiento directo del aprendiente en su proceso de aprehensión dinámica de conocimientos.

Las coincidencias reveladas en el relato de vida del investigador, las respuestas de los docentes y estudiantes consultados y el análisis documental no son fruto del azar, sino del obligado cambio de paradigmas que exige la educación de hoy. El docente está llamado a innovar en sus prácticas si quiere ver innovación en sus estudiantes. Está obligado a crear si quiere ver creatividad en sus aprendientes. Debe procurar invitarlos a reflexionar sobre las realidades del contexto y la pertinencia de los temas asumidos en clase si desea verlos comprometidos con su propia construcción de nuevos conocimientos.

Se evidencian entonces cambios sustanciales en el quehacer docente. Hay un proceso de transformación evidente a partir de la confección progresiva de nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje, para responder a las exigencias del entorno y del mismo estudiante.

De hecho, los estudiantes son los primeros en exigir transformaciones y en notar los cambios, y los ponderan. Las reflexiones de estudiantes, docentes e investigador (tanto en la intravista como en el análisis documental) dan cuenta de un progresivo proceso de ajuste en la praxis docente orientados a intentar privilegiar un proceso de enseñanza – aprendizaje integral, en el que el estudiante piense su realidad, reflexione sobre las pertinencias de los contenidos con respecto a las necesidades del contexto y procure soluciones creativas y efectivas a los problemas que le son planteados.

Los diferentes testimonios esbozados en este estudio afianzan la necesidad de responder a las peticiones de los estudiantes, en particular, y de la sociedad, en general, sobre la urgencia de migrar del escenario de la instrucción tradicional donde se premian la memoria y el discurso repetidor de textos, hacia el uso de estrategias didácticas que propicien procesos de construcción de aprendizajes autónomos y significativos, en los cuales el protagonismo lo asuma el estudiante como formulador de situaciones problémicas y, sobre todo, generador de soluciones.

CAPÍTULO V

8. SÍNTESIS Y TEORIZACIÓN

Las siguientes líneas dan cuenta de la relación de los datos obtenidos en la investigación con postulados teóricos que explican, justifican y sustentan su validez e importancia.

Jorge Sandoval Casilimas en su libro “Investigación Cualitativa” afirma que es fundamental en todos los métodos de investigación reconocer la teoría como una herramienta para orientar el trabajo investigativo. Y subraya que no obstante, en la investigación cualitativa, el desarrollo teórico muestra cierta particularidad que reside en asumirlo como un referente y no como una estructura o marco dentro del cual se ordenan los datos.

Citando a Morse (1994), Sandoval Casilimas sostiene que la teoría, en este sentido, da a los datos la posibilidad de conectarse a un cuerpo más grande de conocimiento, pero sin imponerle una forma o una lógica, que sea ajena distinta, a la derivada de la naturaleza propia de los datos obtenidos.

Entrando en materia, encontramos que Rafael Bisquera en su libro Métodos de Investigación Educativa (1988) precisa que, representando ella un esfuerzo orientado a la toma de decisiones, le interesa la solución de problemas concretos.

Bisquera hace énfasis en clasificar este tipo de estudio como una investigación ideográfica, de manera que puede dedicarse a la evaluación de programas. En ese orden, habíamos dicho que el investigador suele estar dedicado a evaluar un proceso de cambio, con el fin de mejorarlo o suprimirlo.

Cita a Cabrera (1987) para advertir que la investigación evaluativa da cuenta de un “proceso sistemático de recogida y análisis de información como soporte para tomar decisiones sobre programas educativos”, encaminado a determinar si un programa ha logrado los objetivos esperados y qué hacer frente al diagnóstico arrojado.

En ese sentido, esta investigación evalúa las prácticas docentes en cuanto a su quehacer didáctico para, desde ahí, presentarse como referente en el proceso curricular del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena.

Así tenemos que, en el proceso de investigación evaluativa es menester tener presentes los siguientes aspectos fundamentales: a) contexto, referido a los objetivos, problemas y dificultades; b) estímulos, que tienen que ver con los medios, actividades, estrategias y recursos; c) proceso, correspondiente a la evaluación formativa y continua y d) producto, relativo al proceso de evaluación sumativa (Cabrera, 1987).

8.1. Contexto: Estrategias para entender el porqué de los problemas

¿Qué hacer frente a un periodismo inmatista y sin rigor investigativo? Esa pregunta ha venido centrando la atención del curso de Prensa y Manejo de Fuentes en el Programa de Comunicación Social desde la aplicación de los portafolios académicos como nueva estrategia didáctica en los tres más recientes períodos académicos. Y ha sido el resultado de la motivación que el docente investigador ha inculcado en sus estudiantes, en torno a la necesidad de conocer el contexto periodístico próximo, a fin de entender las realidades que lo permean y las dinámicas propias de la práctica que han de asumir los aprendientes en el futuro cercano como profesionales de la comunicación.

Subyace en todos los trabajos de los estudiantes una preocupación permanente por las exigencias inmatistas de los medios de comunicación actuales, que ejercen presiones de tiempo y espacio a sus periodistas, las cuales van en desmedro de la calidad de la investigación reporteril y la creatividad narrativa. Como resultado de esta dinámica surgen artículos periodísticos poco interesantes, nada profundos en su investigación, con escasas fuentes y una redacción muy plana.

Los estudiantes agradecen las posibilidades que las nuevas estrategias les ofrecen para conocer de primera mano la realidad que la teoría muy poco enseña. En principio, se muestran fascinados por el contacto directo con los medios, los periodistas profesionales, con su entorno y, luego, van descubriendo características para ellos insospechadas del ejercicio periodístico en el medio y fuera de él, en el terreno de los acontecimientos, con las fuentes y frente a documentos; para, finalmente, asumir posturas críticas frente al quehacer y creativas frente a los problemas encontrados.

Así lo expresa la estudiante María Victoria Prada, quien en la entrevista precisa que tras la aplicación del portafolio académico los temas vistos en clase *“... se convirtieron en hechos, en acciones, acompañado acompañados por el contacto directo con la fuente, la investigación, el trabajo de plasmar las ideas y la información en letras, lo cual es mucho mejor que sólo escucharlo, sin aplicarlo.*

Y lo corrobora Mario Andrés Barrios, también estudiante, quien explica que la estrategia didáctica aplicada *“... nos ofrece una interacción continua con las formas de escritura, investigación entre otras características del periodismo actual, dándonos la oportunidad no solo de aprender sino de criticar lo que se ofrece a la comunidad en general”*

Así las cosas, las nuevas estrategias didácticas acercan al estudiante al mundo práctico de la realidad de su profesión, permitiéndole entender la dinámica, articular esas particularidades con las recomendaciones de teóricos del periodismo y asumirse como profesionales capaces de generar los cambios que la actividad periodística y la realidad social exigen.

8.2. Estímulos: Más autonomía y creatividad para pensar el periodismo

Esta apuesta por privilegiar nuevas estrategias didácticas que reformulen el quehacer docente y reconfiguren la mirada de los estudiantes frente a los temas particulares de la disciplina objeto de estudio, se convierte en una invitación abierta para hacer de la práctica docente una invitación constante a pensar el ejercicio profesional que requiere la sociedad, que exige el medio y que necesita el mundo, y reflexionar, a partir de ese ejercicio, sobre las posibilidades de intervención de cada uno en el quehacer profesional.

Al respecto, la estudiante Andreiza Anaya sintetiza este punto al destacar que *con las nuevas estrategias empleadas entendemos más en menos tiempo.*

La propuesta orientada a que los estudiantes problematicen el periodismo y formulen sus propias soluciones a las situaciones descubiertas se convierte en herramienta motivadora que “dispara” su interés por descubrir asuntos nuevos y pistas reveladoras sobre sus intereses y preocupaciones profesionales, e incluso humanas y sociales.

“...Y lo mas chévere es que ponemos en practica lo aprendido, no tenemos que esperar a graduarnos”, subraya también Andreiza Anaya.

El estudiante promedio está a la espera de que el profesor y, más que éste, las dinámicas en clase, lo muevan a proponer, a formular problemas, a inventar soluciones, en síntesis, a crear.

María Victoria Pradra destaca como su profesora de Castellano se convirtió en un modelo por su creatividad para hacer que sus estudiantes se interesaran en su clase y recuerda que *“nos mostraba de una manera casi fantasiosa el mundo de las letras y de nuestro idioma (...) los profesores son una gran huella en la formación, son casi un modelo a seguir”*

Emergen entonces evidencias de aprendizajes autónomos y significativos, en la medida en que a través de actividades prácticas que combinen la consulta de autores, expertos y personajes clave, el análisis de teorías, la construcción de relatos y la exposición pública de experiencias, los estudiantes entran en contacto directo con nuevas formas de entender los temas de estudio, y en la articulación de esas prácticas con sus propias concepciones y expectativas se exponen a la necesidad de aprender investigando, creando y postulando sus propias apuestas.

En varios de los portafolios académicos evaluados, los estudiantes promueven ejercicios creativos, mediante los cuales ponen de manifiesto su interés por innovar, por formular soluciones fuera de lo común a problemas complejos, como crónicas interesantes sobre temas casi vedados, a partir de la historia de vida de una persona. (Ver Anexos).

8.3. Proceso: Articulación de conceptos y teorías con la realidad y la experiencia práctica

Insistimos en que el estudiante de hoy quiere dejar de ser el receptor pasivo de propuestas e hipótesis ajenas para convertirse en generador de nuevas ideas a partir de las reflexiones que aquellas les propicien, y está dispuesto a ser revolucionario en cuanto a la creación permanente de iniciativas para atender situaciones problemáticas. Pero, esa actitud no aflorará si el docente no hace la invitación.

En ese orden, el profesor tiene que ser un provocador de propuestas, de análisis de acontecimientos, de críticas frente al estado de cosas y, finalmente, tiene que propiciar en sus estudiantes posturas propositivas. Allí entran en juego las estrategias didácticas, como mediadores que facilitan el proceso, organizando las actividades y orientando al estudiante en torno al cómo hacer.

El empleo de nuevas estrategias didácticas como las evaluadas en esta investigación ayudan al estudiante a transitar, muchas veces sin darse cuenta, el camino de la indagación, la investigación rigurosa, la consulta de fuentes adicionales a las propuestas por el docente y a articular los hallazgos que de allí surjan con la consulta de expertos o protagonistas de la situación estudiada. Y el proceso no termina allí, pues es conducido también (el estudiante) a cruzar todo ese conocimiento con sus propias perspectivas y a enmarcarlas en un espacio y un tiempo que le otorgan caracterización contextual al ejercicio.

“El punto de partida es el estudio, análisis o discusión de tesis o puntos de vista de uno o varios autores; complementado con ejemplos prácticos de la actualidad o cotidianidad; la utilización de ayudas audiovisuales y sobre todo la inducción a los estudiantes para que siempre se atrevan a expresar y elaborar por escrito sus puntos de vista.”, sostiene el profesor Éver Palomo Llorente.

Esta dinámica nos ayuda a generar una aproximación cierta a un análisis pertinente de los hechos y temas estudiados, consecuente con la realidad que rodea al estudiante y provocador de soluciones o alternativas ejecutables frente al contexto inmediato de cada uno.

“La idea es enseñarlos a pensar más que a dominar unas técnicas en el ejercicio de elaboración de un lead, una noticia o unos trucos en la producción de televisión o radio. Eso se aprende fácil y es mecánico, pero enseñarlos a pensar y a ser críticos de su entorno y realidad social no siempre es fácil”, agrega Palomo.

El esfuerzo del docente por alcanzar estos logros en sus estudiantes debe ser permanente y continuo, de modo que la motivación generada no se pierda. Para ello, es preciso acudir a la evaluación constante de sus estrategias didácticas y, de ser necesario, debe propiciar los cambios que los resultados de esa evaluación supongan.

Esta dinámica evaluativa genera una actitud de permanente revisión del quehacer pedagógico, que asegura la construcción, deconstrucción y/o reconstrucción de estrategias, facilitando actualización constante y pertinencia.

8.4. Producto: Motivación hacia el aprendizaje y rigor

La puesta en marcha de estrategias didácticas que privilegian el aprendizaje significativo generan al final del ejercicio la consciencia de los estudiantes sobre la necesidad de que las actividades académicas sean contempladas desde la

rigurosidad que implican la investigación, la reflexión y la acción propiamente dicha.

En ese sentido, la formulación de mediadores cognitivos como los observados en esta investigación, que se estructuran para generar en el estudiante una actitud reflexiva, participativa y proactiva frente a las tareas y actividades encomendadas, con claridad explícita sobre los resultados esperados y precisión en tiempos de entrega y formas de realización, favorecen una respuesta positiva, traducida en motivación y rigor, propiciando el uso consciente de las competencias descriptiva, interpretativa, argumentativa y propositiva; claves para cualquier quehacer profesional pero, en especial, para actividades como el periodismo.

El director del Programa de Comunicación Social de la Universidad Tecnológica de Bolívar, Julio Gómez Mora, al comentar cuál es a su juicio la clase ideal, corrobora las anteriores afirmaciones: *“Si se trata del momento de la idoneidad, digamos de la teoría, la clase ideal es aquella en la que los estudiantes conocen de antemano el tema a tratar, han estudiado por su cuenta con libertad de fuentes de información y, por ende, se han preparado para una sesión en la que se debate, todo se pone en duda, se controvierte y en el resumen ellos aprenden, mientras que yo les cumplo la promesa básica de inicio de semestre, según la cual no les voy a enseñar nada, pues mi papel es el de posibilitar escenarios de aprendizaje. No se enseña, se aprende y aprender es su responsabilidad; la mía es la orientación temática y el diseño de los ambientes que promuevan el cumplimiento de su deber: aprender. Si se trata, después de la idoneidad, de la visibilidad o constatación del saber adquirido en el hacer, pues la clase ideal es aquella en la que el aula se convierte en una sala de redacción y cada estudiante actúa según un rol previamente establecido: unos son reporteros, otro es jefe de redacción, otros son editores y otros son diagramadores y diseñadores. Esa ‘clase’ o, mejor, jornada de trabajo, está precedida por una asignación de fuentes, una exploración previa del devenir informativo, un consejo de redacción y mucho trabajo de campo”*.

Las suma de las diferentes actividades, desde el inicio hasta el final del proceso, generan un cúmulo de experiencias y una aprehensión de nuevos conocimientos que unidos al componente escritural, al trabajo en colectivo, a la interpretación y análisis crítico individual y, finalmente, a la socialización de los resultados ponen al estudiante como autogestor de su propio aprendizaje y el profesor migra de la tradicional esfera de instructor hacia el rol de guía, orientador, acompañante; y, en últimas, también aprende.

A este respecto, la dinámica empleada por Gómez Mora indica que sus estudiantes *“... al final del semestre deben presentar un portafolio que incluye sus síntesis con sus graficaciones y cada uno de los trabajos presentados con mis correcciones y también con la ejecución y vuelta a imprimir de los trabajos corregidos. Así, no sólo se*

enteran de qué les quedó mal, sino que también deben ir hasta el documento original y corregir. Aparte, hay una ‘penalización’ por errores, la cual se redime con un documento en el que explican el porqué del error señalado por mí –que en el juego de roles soy el director-, el cómo lo corrigieron y la impresión de la versión corregida. Todo eso más una portada, un índice, agradecimientos, prólogo escrito por un compañero e introducción, configura el portafolio que cada uno expone como actividad final del curso. Esta actividad la enfoco de tal manera que cada estudiante sea testigo de su avance mediante evidencias sustentadas en el contraste entre los primeros trabajos y el último. Así se da cuenta de si avanzó, quedó igual o peor. Tras todo esto, sucede que, a veces, algunos caen en la cuenta de que deben repetir el curso)’’.

Ese aprendizaje de doble vía le permite al estudiante sentirse motivado a reconocerse como constructor de nuevas realidades de aprendizaje y al docente le facilita la siempre necesaria tarea de construir, mejorar e, incluso, transformar permanentemente su quehacer.

CAPÍTULO VI

9. CONCLUSIONES

Durante la realización de esta investigación se identificó la necesidad de reformular las estrategias docentes tradicionales para la enseñanza – aprendizaje del periodismo escrito en educación superior.

Aunque es menester reconocer que se ha avanzado significativamente en la implementación de esquemas de aprendizaje flexibles y dinámicos, también es cierto que aún se observan enfoques tradicionales cargados de transmisión e instrucción por parte del docente y pasividad receptora como respuesta del estudiante.

En periodismo escrito, esos enfoques se manifiestan a través de un anquilosamiento de algunos docentes mediante la perpetuación de viejos modelos pedagógicos sintetizados en contenidos simplistas, basados una bibliografía que sólo es conjugada con la experiencia del docente en el ejercicio periodístico. De modo, que el estudiante se limita a la consulta de unos pocos autores y a las historias y anécdotas de su profesor. Poco queda, pues, para la participación, el análisis de problemas, la consulta de otros autores y expertos, la reflexión sobre la pertinencia de los temas con respecto al contexto social y la elaboración de productos escriturales argumentativos y propositivos por parte del aprendiente.

A partir de ese presupuesto, esta investigación consultó cómo hacer esa transformación que indujera la motivación, la participación activa y la producción creativa y autónoma del estudiante en su proceso de aprendizaje del periodismo escrito.

Y la respuesta está en las estrategias didácticas.

En efecto, a juzgar por los resultados de la evaluación de un conjunto de mediadores cognitivos aplicados al curso de Prensa y Manejo de Fuentes en el Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, en dos períodos académicos subsiguientes, el diseño y puesta en marcha de dichas

estrategias facilitan la participación activa del estudiante en la construcción de nuevos escenarios de conocimiento, privilegiando el aprendizaje significativo.

Se responde de esta manera a la necesidad de los estudiantes en el sentido de desarrollar procesos didácticos planeados que les permitan aprehender no sólo los contenidos de cursos de periodismo escrito, sino articular esos contenidos con las realidades ciertas del contexto y con sus propias expectativas y miradas del mundo que les rodea.

Es prudente insistir, sin embargo, en que la propuesta y la evaluación de los resultados que en esta investigación se presentan se asoman como una experiencia exitosa en la que también se hallaron aspectos negativos, susceptibles de mejoría.

Es evidente entonces que la revisión constante de las estrategias didácticas puede promover una transformación sistemática y permanente del quehacer docente y provocar ajustes en las dinámicas, ejercicios y actividades académicas, a partir de las observaciones de los estudiantes, de sus respuestas a las tareas propuestas y de la propia evaluación que el docente hace de su trabajo y del trabajo de sus aprendientes.

Todo ello, genera un ambiente propicio para que unos y otros (estudiantes y docentes) renueven sus apuestas, corroboren sus sospechas, descubran nuevas posibilidades de aprendizaje y construyan nuevos conocimientos.

Como lo hemos expresado, el portafolio académico, el Spri, los ejercicios escriturales periodísticos y la socialización de las experiencias vividas por los estudiantes en el proceso, cada uno con sus componentes investigativos y constructivistas, propician en los aprendientes nuevas formas de ver y entender el periodismo, desde sus propias miradas contextuales, desde sus aproximaciones investigativas y desde sus apuestas particulares.

La experiencia permitió también observar que el método evaluativo da pistas concretas para formular estrategias nuevas que faciliten la tarea que a veces no se atreven a asumir los docentes en cuanto a renovar los programas de sus cursos y sobre todo las actividades en clase, de cara a promover en los estudiantes dinámicas de aprendizajes autónomo y significativo, en donde la motivación por el trabajo creativo, crítico, contextualizado y participante sea la prioridad.

Así las cosas, esta investigación proporciona una base sólida para posibles utilidades posteriores en realidades educativas semejantes, genera un análisis serio sobre la conveniencia del uso y renovación de mediadores cognitivos a la luz del aprendizaje significativo y propicia una reflexión sobre el quehacer pedagógico en el área del periodismo.

10. RECOMENDACIONES

Tras los hallazgos de esta investigación, es preciso formular una serie de recomendaciones que procuren servir de punto de partida para generar la revisión de las prácticas pedagógicas de los docentes de periodismo escrito en el programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, con miras a una transformación del proceso de enseñanza aprendizaje que privilegie los aprendizajes autónomos y significativos y ponga en evidencia el desarrollo de las competencias necesarias para el buen desempeño profesional de un periodista.

Se recomienda entonces:

- Provocar la puesta en rigor de ejercicios mediante los cuales se ponga en evidencia la articulación de las teorías con las concepciones propias del estudiante, la consulta de nuevas fuentes y la práctica individual y colectiva de actividades escriturales para convocar en los estudiantes el desarrollo de un aprendizaje significativo.
- Generar la autonomía como herramienta clave para que el estudiante asuma como suyo el proceso de aprendizaje, privilegiando actividades que le permitan construir desde sus propias experiencias, concepciones y expectativas su propio horizonte de conocimiento, sin perder de vista el papel protagónico del docente como guía u orientador.
- Poner en contexto los contenidos y las prácticas docentes para atender las exigencias locales, en términos de necesidades profesionales, sociales y humanas, de manera que el estudiante asimile tanto la teoría como la práctica en contexto y se vea a sí mismo como agente de cambio y solución de problemas de su entorno.
- Potenciar el uso de mediadores cognitivos como el portafolio académico y el Spri para generar el desarrollo de competencias descriptiva, interpretativa, argumentativa y propositiva.

- Propiciar la explicitación de las estrategias didácticas empleadas por los docentes en los contenidos académicos de cada curso del área de periodismo escrito.
- Tener en cuenta esta investigación como referente para generar un esquema sobre la relación enseñanza – aprendizaje, donde el docente se convierta en guía y acompañante del estudiante, en cuanto a su autogestión del aprendizaje.
- Adoptar, experimentar y evaluar nuevas prácticas postuladas y orientadas desde el aprendizaje significativo, en el marco del caso único en la dinámica de la auto - transformación.

11. DIFICULTADES

De orden conceptual:

El mayor problema de tipo conceptual que enfrentó el investigador en desarrollo de este trabajo tuvo que ver con la expresión TRANSFORMAR como eje central del objetivo general de la investigación.

El reto más interesante estuvo en intentar entender los alcances de esta expresión y ajustarlos a las dimensiones correspondientes a la investigación.

Al final se justificó con suficiencia el uso de la expresión TRANSFORMAR, en el entendido de que la apuesta del investigador es precisamente la microtransformación de su propio quehacer docente.

De orden metodológico:

El uso de la intravista como técnica de recolección de información también representó un reto importante. Ello se debe a que se trata de un aspecto metodológico poco usado.

Tratándose de una técnica en la que el periodista puede poner en juego sus habilidades narrativas, es posible que el poco entendimiento de la intravista encuentre fundamento en la incomprensión que aún enfrenta el docente periodista como protagonista nuevo ante la sociedad científica.

De orden práctico:

Las limitaciones de tiempo, dadas las ocupaciones laborales del investigador, se convirtieron en la mayor dificultad para encarar la investigación.

-

BIBLIOGRAFÍA

1. BISQUERA, Rafael. "Métodos de investigación educativa", Editorial Ceac. Barcelona, 1998.
2. DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo", McGraw – Hill. México, 1999.
3. IBARRA RUSSI, Óscar Armando; MARTÍNEZ DE DUERI, Elba y VARGAS DE AVELLA, Martha. "Formación de Profesores de la Educación. Programa Nacional". ICFES. Bogotá, 2000.
4. AUTORES VARIOS. "Módulo de Técnicas Docentes", Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Santo Tomás. Bogotá, 1998.
5. FISKE, John. "Introducción al estudio de las teorías de la comunicación social". Editorial Norma. Bogotá, 1987.
6. TORRICO, Erick. "Abordajes y períodos de la teoría de la comunicación". Editorial Norma. Bogotá, 2000.
7. REYES, Gerardo. "Periodismo de Investigación", Editorial Trillas. México, 1996.
8. RONDEROS, María Teresa; LEÓN, Juanita; SÁENZ, Mauricio; GRILLO, Andrés y GARCÍA, Claudia. "Cómo Hacer Periodismo". Aguilar Editores. Bogotá, 2002.
9. GONZÁLEZ LONGORIA, Silvia. "El Ejercicio del Periodismo". Editorial Trillas, México, 1997.
10. NEIRA BRONTTIS, Walter. "Los nuevos términos de la democracia y la enseñanza de la comunicación en América Latina", Revista Diálogos de la Comunicación. Edición 27. FELAFACS. Lima, 2005.

11. GORDON PÉREZ, Mercedes, "La enseñanza del periodismo en el mundo occidental", Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2001.
12. MARTÍNEZ VALVEY, Fernando. "Nuevos caminos para la enseñanza del periodismo argumentativo", Universidad Pontificia de Salamanca. Dialnet No. 29. Salamanca, 2002.
13. MURCIANO, Marcial. "La enseñanza del periodismo, nuevos desafíos internos y externos", Cuadernos De Periodistas, Conferencia de Decanos de Comunicación e Información de la Universidad de Barcelona, edición 89, 2005.
14. VILLALOBOS, Fernando; MONTIEL, Mary Alejandra; MUÑOZ VÁSQUEZ, Katia y CELEDÓN DÍAZ, Sergio. "La formación de los periodistas en el siglo XXI", Revista Chasqui, edición 98. CIESPAL. Quito, 2004.
15. LÓPEZ GARCÍA, Xosé; PEREIRA FARIÑAS, Xosé y HERNÁNDEZ SOTO, Tatiana. "Planes de estudios de comunicación en América Latina", Chasqui, edición 94. CIESPAL. Quito, 2006.
16. José Antonio. "Los Horizontes Formativos de las Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación ante los Nuevos Escenarios Comunicativos", Revista digital "Razón y Palabra", edición 40. México, 2004.
17. PRIETO CASTILLO, Daniel. "Notas sobre la formación del periodista". Revista Diálogos De La Comunicación, edición 19. FELEFACS. Lima, 2005.
18. ANDIÓN, Mauricio. "La Investigación en la Enseñanza de la Comunicación". Revista Diálogos De La Comunicación, edición 24. FELEFACS. Lima, 2005.
19. MARQUES DE MELO, José. "Enseñanza del Periodismo en América Latina", Revista Signo y Pensamiento, Pontificia Universidad Javeriana, 31. Bogotá, www.javeriana.edu.co/Signo_y_Pensamiento/html/suma.html.
20. Parra Chacón, Edgar y otro. Portafolio Académico. El perfil del profesional de la salud como docente universitario. Primera Edición. Tercer Mundo Editores. Bogotá, 2000.

21. Ontoria P., Antonio y otros. Los Mapas Conceptuales en el Aula. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, 1996.
22. El mapa conceptual: un recurso para el alumno y el profesor. En: Módulo de Inducción. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Santo Tomás. Bogotá, 1998.
23. RESTREPO DE GUZMÁN, Mariluz. "El diseño curricular en las Facultades de Comunicación Social". Revista Diálogos de la Comunicación, edición 23. FELAFACS. Lima, 2005
24. CHICA GELIS, Ricardo. "Estrategias Didácticas en Teorías de la Comunicación", Universidad Jorge Tadeo Lozano seccional del Caribe. Cartagena, 1999.
25. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, "La Investigación y Evaluación en la Educación Superior", Colección Cuadernos del Seminario en Educación, Módulo 4. Bogotá, 2003.
26. PARRA CHACÓN, Edgar; CHICA GELIS, Ricardo. "Calidad e investigación en prácticas pedagógicas universitarias. Caso Universidad de Cartagena". Universidad de Cartagena. Cartagena, 2007.
27. PARRA CHACÓN, Edgar. "Mediadores cognitivos en educación superior. Investigación de didácticas para el pensamiento crítico". Universidad de Cartagena. Cartagena, 2006.
28. AFACOM, Asociación Colombiana de Facultades y Programas en Comunicación e Información; "Proyecto para el diseño y elaboración de los exámenes de calidad de la educación superior –ECAES- para los programas de comunicación e información 2004-2005". Universidad Externado de Colombia. Bogotá, 2006.
29. ABARCA, Sonia. 1994. Presentación oral, Mitos y realidades del constructivismo. Universidad de Costa Rica, 1 de junio.

30. BARROW, Dorian. 1993. The use of portfolio to assess student learning. JCST. December.
31. CALVO, Marco. 1993. Cuadros Comparativos: Rendimiento Académico Departamento de Química, Universidad Nacional.
32. COLLINS, A. 1990. Portfolios for science education; Issues In purpose, structure and authenticity. Paper submitted to Science Education.
33. Portfolios: Questions for design. P. 25-27. Science scope. (Mar. 1992)
34. General questions about portfolio and performance assessment. 1994. [EEUU : s.n.]
35. GUBA, E. Lincoln Y. 1989. Fourth Generation Evaluation. Sage Publication, Inc. California, U.S.A.
36. LAKOFF G.; Johnson, M. 1980. Metaphors we live by. The University of Chicago Press, Chicago.
37. MADRIGAL GUTIÉRREZ, Ana Rocío. 1993. Una opción de evaluación en educación superior. Heredia : UNA.
38. MATHEWS, Jackie K. 1990. From computer management to portfolio assessment. The reading teacher. 43(5) : 420-421.
39. TOBIN, Barbara. Literacy portfolios : reflecting on life's journey or learning
40. ng : explorations and personal interpretations. EEUU : B. Tobin, 1994. Portfolio performance assessment. EEUU : Harcourt Brace.
41. Seoring rubric. EEUU : [s.n.], 1994.
42. Where do I begin. EEUU : Harcourt Brace, 1993.

43. TOBIN, K. Presentación oral. Seminario Taller : el constructivismo y la enseñanza de las Ciencias. Universidad Nacional, 1993.
44. Types of Portfolios. 1992. Creative teaching presa. P. 24-53.
45. <http://revista.magisterio.com.co/index.p...>
46. http://www.redtalento.com/Bienvenidos/_L...
47. <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicacion...>
48. <http://www.proz.com/kudoz/2099651>
49. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACINSPANISHEXT/0,,contentMDK:21513200~pagePK:146736~piPK:146830~theSitePK:489669,00.html>

ANEXOS

- A. Entrevistas a docentes de periodismo escrito.
- B. Entrevistas a estudiantes del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena.
- C. Apartes de los portafolios académicos realizados por los estudiantes del curso Prensa y Manejo de Fuentes, en cuarto semestre del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena.

A. Entrevistas a docentes de periodismo escrito

Universidad de Cartagena
Maestría en Educación
SUE CARIBE
"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO
ESCRITO EN EDUCACIÓN SUPERIOR"

Entrevista con docentes de Comunicación Social

Profesor DAVID LARA RAMOS, profesor de tiempo completo del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena, en las áreas de Periodismo Escrito y Comunicación para el Desarrollo

1. Edad: *42 años*

Lugar de Nacimiento: *Barranquilla*

Nivel educativo: *Postgrado*

Profesiones: *Periodista y abogado*

Años de experiencia docente universitaria: *10 años*

Asignaturas a cargo: *Expresión escrita, legislación de medios, periodismo cultural, cooperación internacional, y publicaciones periódicas seriadas.*

Universidad donde trabaja: *Universidad de Cartagena. Universidad San Buenaventura profesor invitado módulo expresión oral del diplomado de formación en docencia universitaria.*

Ciudad donde trabaja: *Cartagena*

2. ¿Cuáles fueron los momentos más importantes del colegio en su infancia y su adolescencia?

En la primaria los campeonatos de futbol y después cuando gané un par de concursos de declamación en el bachillerato y las clases de español con el profesor Cardona.

3. ¿Cuáles eran las materias que más le gustaban en el colegio y por qué?

Biología porque lo relacionaba con los animales. Español por las historias que se contaban, la poesía y los cuentos, y también porque en español siempre hacíamos composiciones escritas y análisis literarios de obras y novelas.

4. ¿Cuáles fueron los profesores que marcaron positivamente su vida y cuáles eran las características de su práctica docente?

El profesor Diego León Uribe, de biología y química, era una persona muy cercana a los estudiantes, compartía dentro del salón y fuera de él y ponía actividades extras en las que uno podía poner a prueba los aprendizajes adquiridos en su clase.

El profesor Cardona en bachillerato porque transmitía un rigor en su enseñanza, sobre todo en lo que tenía que ver con la escritura y la lectura.

La profesora Odila Gutiérrez de Iglesia, profesora de fundamentos pedagógicos y práctica docente, me enseñó que un salón de clase debía ser un espacio para gozar el aprendizaje con el estudiante.

La profesora Francia Victoria Debía, profesora de práctica docente, enseñó el valor de lo que era preparar una clase con anticipación, que no era fruto del azar.

El profesor Mosquera, era el entrenador de baloncesto y profesor de educación física. Tenía un gran sentido de la disciplina deportiva y tenía confianza en la capacidad de un deportista.

El profesor Carlos Julio Puello, profesor de español en el bachillerato, mostró que el conocimiento era muy amplio y para asimilarlo había que leer. Hacía unos concursos de conocimientos generales, tenía unas libretas de cuestionario que nos daba de manera anticipada, por ejemplo 50 preguntas en la semana y si uno contestaba bien ganaba un punto y uno se divertía con él. La única manera de adquirir ese conocimiento era a través de la lectura.

5. ¿Cuáles son las malas prácticas docentes que usted recuerda del colegio?

La pereza y la improvisación de algunos profesores..., sobre todo había un profesor de física que manejaba un terrorismo basado en el que no sabía le iba muy mal en la calificación, agregaba un insulto contra los estudiantes.

6. ¿Qué diferencia sintió en la manera como se enseña en el colegio y la manera como se enseña en la universidad, cuando entró a estudiar comunicación social?

Muy poca, la metodología era muy similar a excepción en la manera como se exigía, como el manejo de la responsabilidad en la universidad, se manejaba una distancia entre lo que era el conocimiento y la exigencia, el profesor llegaba impartía sus

conocimientos y se iba.

Se privilegiaba como en bachillerato únicamente el conocimiento con respecto a otras prácticas que tenían que ver con la formación del estudiante.

7. ¿Cuáles fueron las actividades universitarias de aprendizaje que mejor le enseñaron la redacción periodística?

Los viajes, había un profesor Patrocinio Jiménez, nos invitaba a hacer crónicas de viaje, de lugares en los que uno se relacionaba con las personas, conocía la geografía, las expresiones culturales, etc.

8. ¿Cuáles fueron las prácticas docentes universitarias que usted considera que fueron irrelevantes en su formación de la escritura periodística?

La teoría sin aproximación práctica, por ejemplo nos hablaban de los periódicos de Brasil, pero nunca vimos uno, no había una especie de acercamiento con una realidad de la que se hablaba. Se hablaba de personajes, pero nunca analizábamos en clase la lectura de los personajes.

9. ¿Dónde aprendió a escribir periodísticamente, en la universidad o fuera de ella?

No se podría decir que uno ha aprendido, uno va recogiendo herramientas desde que nace, hasta el texto que está escribiendo en este momento, uno se enfrenta a las condiciones de un texto y lo va enfrentando con las herramientas que va adquiriendo. Uno puede aprender a manejar esas herramientas cuando escribe.

10. ¿Cómo llegó a ser docente de periodismo?

Digamos que la docencia inicial fue cuando comencé a hacer trabajos como editor donde se ejercía una especie de docencia con otros periodistas y empecé a hacer sugerencias de como se realizaba un texto, cuando realizaba el trabajo de editor tenía una relación más cercana con los periodistas y les ayudaba a enriquecer su texto. En la universidad, por la experiencia en este campo llegué a ser docente de la facultad de comunicación.

11. ¿Cómo fue su primera clase de periodismo? y, por favor, compárela con la última clase que desarrolló. ¿Qué diferencias encuentra, en cuanto a la forma de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes?

Hay mayor cercanía al trabajo individual con cada estudiante, la escritura depende de una enseñanza más particular de acuerdo a los estilos de escritura, para esto son necesarios cursos con menos personas o clases con mayores herramientas como computadores permanentes, recursos, lectura, análisis de textos en clase, que a veces no se puede lograr por la cantidad de estudiantes que uno tiene en una misma clase.

12. Para usted ¿Cómo es la clase ideal?

En la que uno logre un acercamiento con cada persona desde sus razones del porqué asume determinadas formas de escritura, donde uno pueda realizar tutorías individuales. En sentido grupal una clase donde se genere una discusión sana sobre las formas de mejorar una propuesta escrita y que se cuente con recursos que coloquen al estudiante en la realidad de cómo se trabaja en una redacción.

13. ¿En qué consisten las actividades que usted diseña para facilitar el aprendizaje en sus estudiantes?

Diseño actividades basadas en que el estudiante tiene que construir desde su propia experiencia, de las cosas que se conocen y ha vivido, se construyen ejercicios que relacionan al estudiante con las personas, los objetos y experiencias que ha vivido y se realizan observaciones sobre una realidad que luego el estudiante trate de concretar en un texto.

14. ¿Conoce usted mediadores cognitivos como los mapas conceptuales, los mentefactos, el SPRI, el portafolio académico u otros?

Sí los conozco.

15. ¿Cómo se da cuenta usted que funciona, o no, su estrategia didáctica en los estudiantes de periodismo?

Uno ve la evolución en el texto, por eso hay que privilegiar el trabajo individual con cada estudiante, la disminución de los errores, la reducción de giros repetidos, la unidad, la coherencia del texto, la creación de giros más creativos, digamos que son indicadores de una mejoría no sólo en la redacción sino en afrontar la escritura de una manera más seria y profesional.

16. En su opinión ¿El periodista se hace o nace? O las dos cosas.

La respuesta está en la siguiente pregunta.

17. ¿Qué tan importantes son las clases universitarias de periodismo en la formación profesional de un periodista?

Son básicas porque permiten una relación entre el docente y el estudiante de escritura, y busca precisamente que el estudiante reconozca tanto sus cualidades como sus falencias y las mejore en la formación universitaria. Creo que en la universidad es donde podemos construir a un verdadero periodista y escritor, porque es donde primeramente el estudiante reconoce y aprende a manejar las herramientas que utilizará en su vida profesional.

Universidad de Cartagena

Maestría en Educación

SUE CARIBE

**"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO
ESCRITO EN EDUCACIÓN SUPERIOR"**

Entrevista con docentes de Comunicación Social

Profesor EVER PALOMO LLORENTE, docente del área de periodismo del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Sede Central en Bogotá D.C. (2006 - 2007) y de las universidades de Cartagena y Jorge Tadeo Lozano del Caribe (2008).

1. Edad. Lugar de Nacimiento. Nivel educativo. Profesión. Años de experiencia docente universitaria. Asignaturas a cargo. Universidad donde trabaja. Ciudad donde trabaja.

37 años

Lorica - Córdoba

Comunicador Social - Periodista con Estudios de Maestría en Ciencia Política

Dos años

Universidad Jorge Tadeo Lozano Sede del Caribe

2. ¿Cuáles fueron los momentos más importantes del colegio en su infancia y su adolescencia?

R/ Muchos, pero quizás uno recuerda los buenos momentos en un salón de clase resolviendo problemas matemáticos o los del laboratorio de química probando alguna fórmula.

3. ¿Cuáles eran las materias que más le gustaban en el colegio y porqué?

R/ Las matemáticas, la física y la química. Quizás hoy no tengo una explicación para ello porque son las que menos he trabajado en el desarrollo de mi vida personal y profesional, pero en mi época de estudiante me fue muy bien en ellas y me gustaba todo lo que significaba meterse en ese mundo del conocimiento, del saber y comprobar fenómenos físicos, químicos o matemáticos que pasan en nuestro diario vivir.

4. ¿Cuáles fueron los profesores que marcaron positivamente su vida y cuáles eran las características de su práctica docente?

R/ Los de matemática, física y química. El de matemática, porque era excesivamente dedicado a explicarle a sus alumnos cualquier problema, aunque muchos lo tildaran de loco.

El de física por la relación que hacía de las físicas con las cosas novedosas o de nuestro diario vivir.

El de química por su energía y capacidad para poner a sus estudiantes en momentos de tensión, exploración y generar conocimiento con la práctica de laboratorio.

5. ¿Cuáles son las malas prácticas docentes que usted recuerda del colegio?

R/ La pereza y pasividad de algunos profesores, a quienes no les importaba que sus estudiantes se salieran de clase y quedarse solos frente a un tablero continuando con una clase magistral sin importarles si existían o no interlocutores.

6. ¿Qué diferencia sintió en la manera cómo se enseña en el colegio y la manera cómo se enseña en la universidad, cuándo entró a estudiar comunicación social?

R/ La verdad no mucha en cuanto al método, pero sí variada en cuanto al conocimiento y los intereses mismos de uno como estudiante universitario con el deseo de formarse un futuro y ser buen profesional.

Caso aparte merece la formación universitaria en posgrado.

7. ¿Cuáles fueron las actividades universitarias de aprendizaje que mejor le enseñaron la redacción periodística?

R/ Los ejercicios prácticos de redacción, que incluían la revisión de periódicos, agencias noticiosas y la búsqueda directa de información en la fuente. Todo eso constituyó un ejercicio interesante.

8. ¿Cuáles fueron las prácticas docentes universitarias que usted considera que fueron irrelevantes en su formación de la escritura periodística?

R/ La de los profesores que llevaban un cuaderno o libreta y se dedicaban a dictar y dictar y luego evaluaban la memoria de los estudiantes frente a esos dictados.

9. ¿Dónde aprendió a escribir periodísticamente, en la universidad o fuera de ella?

R/ Creo que fuera de ella, porque antes de entrar a la universidad ya escribía deportes para El Diario Vallenato y era el responsable de la información deportiva que se publicaba los martes y los viernes.

10. ¿Cómo llegó a ser docente de periodismo?

R/ Por casualidad o creo que por el desempeño del ejercicio de mi profesión. Una vez me ofrecieron dictar cátedra universitaria y la idea me pareció interesante y desde allí comencé a explorar ese mundo académico y a darme cuenta de lo terribles y poco profesionales que fueron muchos de mis profesores universitarios.

11. ¿Cómo fue su primera clase de periodismo? y, por favor, compárela con la última clase que desarrolló. ¿Qué diferencias encuentra, en cuanto a la forma de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes?

R/ La verdad muy tensa. El nerviosismo de estar por primera vez en un salón de clase a escasos 26 años de edad y sin preparación metodológica para afrontar ese reto fue una experiencia difícil, pero a medida que entré en materia y que comencé a hablar del tema de estudio se fueron perdiendo los nervios.

La diferencia con la última clase es enorme. Para ese tiempo no tenía el recorrido profesional que hoy tengo y tampoco el aprendizaje de técnicas o métodos educativos que indudablemente facilitan la interacción con los estudiantes.

12. Para usted ¿Cómo es la clase ideal?

R/ Me gusta mucho el taller o seminario con gran participación de los estudiantes, mucho debate sobre las tesis o teorías de uno o varios autores objeto de estudio y la orientación del profesor. Las discusiones en un salón de clase sobre un tema de estudio

con la mayor participación posible se convierten en un proceso de aprendizaje múltiple; del profesor a los estudiantes y mucho más de los estudiantes hacia el profesor.

13. ¿En qué consisten las actividades que usted diseña para facilitar el aprendizaje en sus estudiantes?

*R/ El punto de partida es el estudio, análisis o discusión de tesis o puntos de vista de uno o varios autores; complementado con ejemplos prácticos de la actualidad o cotidianidad; la utilización de ayudas audiovisuales y sobre todo la inducción a los estudiantes para que siempre se atrevan a expresar y elaborar por escrito sus puntos de vista. La idea es **enseñarlos a pensar** más que a dominar unas técnicas en el ejercicio de elaboración de un lead, una noticia o unos trucos en la producción de televisión o radio. Eso se aprende fácil y es mecánico, pero enseñarlos a pensar y **a ser críticos de su entorno y realidad social** no siempre es fácil.*

14. ¿Conoce usted mediadores cognitivos como los mapas conceptuales, los mentefactos, el SPRI, el portafolio académico u otros?

R/ En esos términos no.

15. ¿Cómo se da cuenta usted que funciona, o no, su estrategia didáctica en los estudiantes de periodismo?

R/ Por el contacto directo que existe con ellos. Para muchos me convierto en un orientador en la búsqueda de conocimiento no sólo de las asignaturas que dicto sino de las que dictan otros colegas y también por la evaluación que cada semestre hacen de mi actividad como docente, las cuales han sido satisfactorias y me han ayudado a corregir las cosas que necesitan ajustes.

16. En su opinión ¿El periodista se hace o nace? O las dos cosas.

R/ Las dos cosas. Pero siempre es más fácil pulir un gran olfato y unas condiciones innatas para la búsqueda o transmisión de información.

17. ¿Qué tan importantes son las clases universitarias de periodismo en la formación profesional de un periodista?

R/ Las de periodismo no se que tanto peso puedan tener, pero la formación humanística es fundamental para cualquier profesional de las ciencias sociales y creo que hasta ahora las facultades están entendiendo que hay que formar al hombre con criterio para

*que utilice de la mejor forma unas técnicas que son fáciles de aprender para cualquier profesional de las ciencias sociales y que el ejercicio de la profesión se encargan de pulir. **La práctica hace al maestro, pero el maestro tuvo que ser primero discípulo.***

Universidad de Cartagena

Maestría en Educación

SUE CARIBE

**"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO
ESCRITO EN EDUCACIÓN SUPERIOR"**

Entrevista con docentes de Comunicación Social

Profesor JOSÉ RICARDO ESCOBAR JOHN, docente de las áreas de Periodismo y Comunicación Organizacional del Programa de Comunicación Social de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Ex director de la misma unidad académica.

1.

- a. Edad. *34 años.*
- b. Lugar de Nacimiento. *Cartagena.*
- c. Nivel educativo. *Maestría.*
- d. Profesión. *Comunicador Social.*
- e. Años de experiencia docente universitaria. *9 años.*
- f. Asignaturas a cargo. *Teorías de la comunicación, Investigación.*
- g. Universidad donde trabaja. *Universidad Tecnológica de Bolívar.*
- h. Ciudad donde trabaja. *Cartagena.*

2. ¿Cuáles fueron los momentos más importantes del colegio en su infancia y su adolescencia?

El primer momento que recuerdo fue cuando me di cuenta que podía leer y escribir, a retazos, pero entendía las letras y sus sonidos. Luego eso me transporta al bachillerato, en las asignaturas de Español (aquel entonces) e Historia, que fueron de alguna manera inspiradoras, y por ahí la entrada a los grupos de teatro, música y a la revista del colegio, donde escribí hasta terminar la secundaria.

3. ¿Cuáles eran las materias que más le gustaban en el colegio y porqué?

Español, porque combinaba la formación clásica de gramática y ortografía con la literatura, con un recorrido desde lo clásico hasta el boom latinoamericano. La historia y la geografía, porque eran apasionantes y cada vez mostraban temas más interesantes.

4. ¿Cuáles fueron los profesores que marcaron positivamente su vida y cuáles eran las características de su práctica docente?

Mis recuerdos son más del bachillerato. Me acuerdo de Raimundo Gomezasseres, escritor, era mi profesor de Español. Me acuerdo del profesor Ferrer, del profesor Calixto González Lares, de Lorica, tierra donde según él "la inteligencia es peste y no ha sido vacunada"; de su hijo Calixtico. En la Universidad, comencé en la de Cartagena, en Ingeniería Civil, y me acuerdo del maestro Colorado, ¡gran maestro!. Luego en La Tadeo me acuerdo de Carlos Ospina, ¡gran maestro también!, Jorge Nieves, Jorge Fraga, Ricardo Chica, Gustavo Arango.

Creo que la característica que reúnen todos es la pasión. El conocimiento por sí solo se pierde si no hay pasión cuando se comparte. Y esa misma pasión se notaba en la entrega que manifestaban al enseñar.

5. ¿Cuáles son las malas prácticas docentes que usted recuerda del colegio?

No recuerdo. Quizás el mal humor al momento de enseñar, o los regaños sin justificación.

6. ¿Qué diferencia sintió en la manera como se enseña en el colegio y la manera como se enseña en la universidad, cuando entró a estudiar comunicación social?

Apertura. La universidad fue un espacio abierto para llegar al conocimiento, sobre todo porque tuve la fortuna de tener compañeros muy críticos, dedicados y propositivos. Eso ayudó mucho a meternos en los temas que hacían parte del currículo.

7. ¿Cuáles fueron las actividades universitarias de aprendizaje que mejor le enseñaron la redacción periodística?

Principalmente los trabajos de campo, buscando temas para hacer crónicas, reportajes, entrevistas. Fue muy provechoso tener contacto con el mundo real. Sin embargo, también fue clave que luego de llegar con esos trabajos al aula, se hiciera discusión del material, la manera en que fueron elaborados y de paso, atender asunto del lenguaje (gramática y ortografía).

8. ¿Cuáles fueron las prácticas docentes universitarias que usted considera que fueron irrelevantes en su formación de la escritura periodística?

Los trabajos de campo, los talleres en clase y la revisión de textos, tanto bien escritos como mal escritos, para el análisis grupal.

9. ¿Dónde aprendió a escribir periodísticamente, en la universidad o fuera de ella?

En la universidad, luego afuera uno logra mejorar. Sin embargo, se requiere de una práctica constante y de mucha lectura para poder alcanzar esas mejoras.

10. ¿Cómo llegó a ser docente de periodismo?

Por mi conocimiento y la experiencia en el medio, aunque no tan amplia debido a que tengo un enfoque hacia las organizaciones, ha sido significativa y con un aprendizaje que he podido compartir con mis estudiantes.

11. ¿Cómo fue su primera clase de periodismo? y, por favor, compárela con la última clase que desarrolló. ¿Qué diferencias encuentra, en cuanto a la forma de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes?

12. Para usted ¿Cómo es la clase ideal?

Aquella en la que hay trabajo colectivo, en la que todo el equipo participa y evalúa el proceso. Una clase en la que el profesor indaga los textos representativos y los pone en conocimiento para el análisis de los estudiantes, que incita mediante retos a la realización de trabajos de campo, que promueve el trabajo grupal para la revisión y construcción de textos periodísticos. Que es 60% práctica y 40% conceptual.

13. ¿En qué consisten las actividades que usted diseña para facilitar el aprendizaje en sus estudiantes?

Acostumbro a diseñar herramientas similares al portafolio académico, de manera que intento utilizar material significativo

14. ¿Conoce usted mediadores cognitivos como los mapas conceptuales, los mentefactos, el SPRI, el portafolio académico u otros?

Sí los conozco y los utilizo.

15. ¿Cómo se da cuenta usted que funciona, o no, su estrategia didáctica en los estudiantes de periodismo?

Haciendo coevaluación, en el diálogo y la retroalimentación está la posibilidad de ver si las competencias determinadas para los estudiantes, en el curso específico, han sido alcanzadas y en qué medida. Así mismo, a partir de la autoevaluación, incitando a la reflexión personal de los estudiantes en cuanto a lo aprendido, y también de la

evaluación de los trabajos realizados en cuanto al cumplimiento de los criterios mínimos de calidad de la información periodística.

16. En su opinión ¿El periodista se hace o nace? O las dos cosas.

Ambas cosas, porque uno nace con la pasión, y se hace en la técnica y los métodos.

17. ¿Qué tan importantes son las clases universitarias de periodismo en la formación profesional de un periodista?

Las clases universitarias son clave para la profesionalización del periodismo, pues ofrecen la posibilidad no solo de aprender las técnicas del oficio, sino de adquirir un cúmulo de conocimientos sobre disciplinas complementarias que funcionan como complemento perfecto para alguien que quiera ejercer el periodismo, sobre todo, las humanidades.

Universidad de Cartagena

Maestría en Educación SUE CARIBE

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO
ESCRITO EN EDUCACIÓN SUPERIOR”**

Entrevista con docentes de Comunicación Social

**Profesor JULIO GÓMEZ MORA, director y docente del área de Periodismo del
Programa de Comunicación Social de la Universidad Tecnológica de Bolívar**

1. Edad. Lugar de Nacimiento. Nivel educativo. Profesión. Años de experiencia docente universitaria. Asignaturas a cargo. Universidad donde trabaja. Ciudad donde trabaja.

41 años. Bogotá. Magíster en Periodismo. Comunicador Social-Periodista. 17 años. Actualmente Producción Audiovisual I; anteriormente, Taller de Redacción Periodística, Redacción General, Expresión Escrita, Introducción al Estudio de la Comunicación, Comunicación y Lenguaje, Medios Impresos, Estructuras Narrativas, entre otras. Universidad Tecnológica de Bolívar. Cartagena.

2. ¿Cuáles fueron los momentos más importantes del colegio en su infancia y su adolescencia?

Difícil precisar, difícil responder sin terminar escribiendo un libro... en términos generales, en esa época estaba muy orientado al deporte, así que entre los momentos importantes están los equipos, los partidos de fútbol, de baloncesto, llegar a la selección del colegio. Importantes fueron los amigos, la relación con mis hermanos dentro del colegio, las pilatunas y sí, a veces se estudiaba también. Ah!, ya recuerdo, fue muy importante obtener el mejor ICFES del colegio, cuando siempre me ‘pelaba’ el último puesto con mi mejor amigo, cuando una vez pasé del último puesto en un bimestre al mejor del salón en el siguiente, todo porque me sentí retado por un compañero que me trató de ‘bruto’. Importante la autonomía que me dieron mis padres, que me dejaron estudiar cuando quería, equivocarme para aprender y hasta me permitieron ser ‘mal estudiante’, confiados en que todo era cuestión de querer de mi parte, no de falta de capacidades. Lo que no hacía de tareas, lo nivelaba con la lectura, al punto que mis padres tenían que esconder algunos libros que consideraban aún no tenía edad para leer.

3. ¿Cuáles eran las materias que más le gustaban en el colegio y porqué?

Prácticamente ninguna, creo... me iba bien en matemáticas, geografía me gustaba, pero la perdía, Luego me entretuve mucho con álgebra (aunque ya no recuerdo ni uno solo de los casos de factorización) y después con filosofía... sí, esa fue tal vez la que más me gustó. (No se cuenta inglés y mecanografía, por las profesoras, ¿verdad? ¿o sí?).

4. ¿Cuáles fueron los profesores que marcaron positivamente su vida y cuáles eran las características de su práctica docente?

Del colegio no recuerdo mucho; tal vez uno de apellido Torrado, el de francés, de quien no aprendí el idioma, pero a quien siempre le admiré la decencia y el trato respetuoso con los estudiantes. Un hombre muy sabio 'desperdiciado' entre un montón de adolescentes sin interés. En la universidad sí recuerdo de manera especial a Gonzalo Ordóñez, profesor de Psicología y Filosofía, quien nos deleitó con los griegos y muchos temas más. De él, que cualquier buen día se alejaba del tema del curso y nos daba unas clases deliciosas de poesía, aprendí que la autoridad en el aula no emanaba precisamente del poder, ni del tono de la voz, ni de las notas (aunque la mayoría tenía que repetir sus materias), sino del saber. Aprendí el concepto de autoridad epistemológica. No era de talleres ni ninguna otra de las metodologías en boga actualmente; era expositivo esencialmente, pero siempre nos cuestionó por las preguntas más que por las respuestas, no nos preguntó de memoria, siempre valoró la capacidad y estructura argumentativa. De hecho, su manera de preguntar en los parciales era muy creativa. No olvido la vez que nos planteó que Platón, Sócrates, Habermas, Descartes, Nietzsche y otros por el estilo se encontraron en la cafetería de la universidad... ahora, punto único: desarrolle el diálogo y saquen todos los libros que quieran...

5. ¿Cuáles son las malas prácticas docentes que usted recuerda del colegio?

¡Uy! Esa sí la tengo clara: la del profesor de historia que traía su cuaderno (parecía de primaria), lo abría y comenzaba a dictar una serie de preguntas y respuestas. Así siempre... y luego, en los exámenes, nos hacía las mismas preguntas y debíamos responder con las mismas respuestas que nos había dictado; no valían palabras diferentes aunque tuvieran el mismo sentido. Un verdadero 'dictador' de clase. Tal vez por eso me molesta escuchar a los profesores que hablan de 'dictar' clase. Yo ni dicto, ni soy dictador. De pronto me sirvió como ejercicio para la memoria, pero no para dimensionar, por ejemplo la importancia de los sucesos pasados como instancia para entender la articulación del presente. Eso lo tuve que hacer luego, por mi cuenta y por

pura curiosidad, pues historia habría sido una de mis materias favoritas, de no haber sido por ese profesor. No recuerdo el nombre.

6. ¿Qué diferencia sintió en la manera como se enseña en el colegio y la manera como se enseña en la universidad, cuando entró a estudiar comunicación social?

Bueno, la pregunta parte del supuesto de que uno entra a estudiar comunicación tan pronto sale del colegio... y no necesariamente. Yo demoré en encontrar mi vocación: quería estudiar Ingeniería de Sistemas y en la UIS. No me presenté en ninguna otra universidad. Ah!, primero, dado que salí muy joven del colegio, solicité en casa un 'año sabático' y me fue concedido. Luego me presenté a la UIS, no pasé; repetí el intento y tampoco, pero quedé en un buen lugar y me ofrecieron un cupo en Física pura, con lo cual cumplía uno de mis dos objetivos: estudiar en la UIS. A la semana me ofrecieron un cupo en Diseño Industrial, una carrera nueva. Me pareció mejor. Era muy dura, una especie de Ingeniería Mecánica con énfasis en diseño. Me iba, más o menos, pero no me entusiasmaba del todo. Así estuve hasta quinto semestre, cuando matriculé una electiva de humanidades de nombre Semiótica... y me enteré, por la profesora, que existía una carrera en la que podría estudiar algunas cosas que había descubierto me apasionaban: escribir y producir televisión, esencialmente. Así llegué a Comunicación Social. Entonces, ¿diferencia entre el colegio y la universidad? La exigencia, menos paternalismo, defiéndose como pueda; si no rinde, de malas... matricúlese como pueda, ese día, madrugue para quedar con los profesores que quiere. Cuando quiera, entre a la clase de otro profesor que da la misma materia que está viendo con otro, para comparar... por su cuenta busque alianzas con compañeros para hacer grupos de estudio. Mejor dicho, ahora sí la cosa es en serio. Al menos en una universidad pública como la UIS. ¿Diferencia del colegio a Comunicación? Ya para entonces lo del colegio no era más que una anécdota; no fue más fácil que en la UIS, sólo que la experiencia anterior me situaba con un poco más de autonomía con respecto a mis compañeros. Estudiaba porque quería, no porque tocaba y a veces me perdía de las clases porque me entretenía más en la biblioteca. En resumen, creo, la diferencia es que en el colegio trataron de enseñar, mientras que en la universidad tuve que aprender a aprender.

7. ¿Cuáles fueron las actividades universitarias de aprendizaje que mejor le enseñaron la redacción periodística?

Cuando tuve que salir a hacer ejercicios reales. Lástima que sólo se hacía para los exámenes finales. Ahí sí que había que buscar personajes de verdad, salir a la calle, pedir citas, aguantar desplantes, obtener información, contrastarla, verificarla y luego escribir con datos reales sobre asuntos reales y presentar el trabajo en una maqueta real. En ese entonces no había las herramientas informáticas de ahora y hacer una página era toda una labor de arte manual. Era claro que no bastaba con saber escribir

(sobre lo cual la exigencia era muy alta) sino que también había que saber poner el texto en escena, articulándolo con fotografías, pie de fotos, entradillas, subtítulos, destacados. Aprendí que no se trata sólo de redactar, que esa operación es apenas una entre las muchas de lo que hacemos: el diseño de un mensaje.

8. ¿Cuáles fueron las prácticas docentes universitarias que usted considera que fueron irrelevantes en su formación de la escritura periodística?

Como dije en la respuesta a la pregunta anterior, lástima que esas prácticas con salida de campo incluidas se dejara para los finales. De resto, se trataba de escuchar las experiencias y anécdotas del profesor ex periodista y redactar artículos sobre supuestos, con datos aportados desde la 'creatividad' del docente... poco estimulante. Aprendí mucho más en los pocos ejercicios que me llevaron a la calle, calle.

9. ¿Dónde aprendió a escribir periodísticamente, en la universidad o fuera de ella?

Parece, por la pregunta, que lo uno excluye a lo otro. Pienso que no. Pienso que comencé a aprender desde niño cuando devoraba las páginas deportivas de los periódicos; un poco más grande, lo leía casi todo. Comencé a aprender a escribir en la lectura. En mi casa siempre había periódicos. Avancé un poco más en la universidad, en las clases de redacción periodística, pero también en las demás que nos proponían cerrar trabajos con artículos, crónicas, entrevistas... era algo más bien transversal. Y después, claro, aprendí mucho más en una sala de redacción cuando trabajé en un periódico. En esa época alcancé el cargo de editor y ahí, cuando tuve que evaluar y corregir escritos de colegas, aprendí un poco más. En resumen: no he terminado de aprender, comencé en la lectura, seguí en la universidad como estudiante, un poco más en el ejercicio de la profesión y más de nuevo en la universidad pero como docente.

10. ¿Cómo llegó a ser docente de periodismo?

Tras varios años en el ejercicio profesional del periodismo escrito y la docencia en televisión, llegué a la Tecnológica de Bolívar en donde me encomendaron la creación de su programa de Comunicación Social. Cuando llegaron los estudiantes a los primeros cursos de periodismo, el docente más capacitado en la materia era yo. Asumí los cursos y yo mismo, como Director, me di la oportunidad de trabajar con los estudiantes alrededor de una de mis pasiones.

11. ¿Cómo fue su primera clase de periodismo? y, por favor, compárela con la última clase que desarrolló. ¿Qué diferencias encuentra, en cuanto a la forma de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes?

Lo siento; no recuerdo la primera y la última, de acuerdo con mi metodología, ya no corre por mi cuenta y, en realidad, la hacen los estudiantes. Digamos, por si sirve, dos posiciones tipo según lo que ha evolucionado mi didáctica: siempre he dedicado la primera clase a la presentación del curso, su justificación, pertinencia para la formación, relación con otros cursos de la carrera y utilidad en el ejercicio profesional. Al principio, además, me refería a 'objetivos' y éstos eran de enseñanza. La primera clase, además, hacía énfasis en las consecuencias que tenía el no hacer los trabajos bien. Las últimas veces que di el curso hablaba de todo lo anterior, pero con la diferencia de que me centraba en 'objetivos de aprendizaje' y enfocaba sobre las consecuencias positivas, en términos más de aprendizaje que de calificaciones, que tiene el hacer bien los trabajos o el empeñarse porque así sea. Eso, pienso, es trascendental. Las últimas clases de cada curso son similares: para entonces ya me he diluido, se han empoderado y son los estudiantes quienes la hacen para dar muestras públicas de su evolución con la exposición del compendio de trabajos realizados. Me quedo con una frase que le escuché a Manuel Unigarro alguna vez (no recuerdo si es de él o si estaba citando a alguien): "El maestro es buen maestro cuando ya no hace falta, cuando ya no es necesario". Así sucede en todos mis cursos, poco a poco, y adrede, voy perdiendo protagonismo y cada uno se va haciendo responsable de su proceso de aprendizaje y responde, además, con las exigencias de calidad que le hacen sus propios compañeros en una labor de equipo que busca un producto (revista o periódico) de la mejor calidad. La próxima vez que dé el curso, el próximo año en el segundo período académico, ya no les hablaré de objetivos de aprendizaje tampoco; seré explícito en el tema de competencias, con un enunciado del tipo "al finalizar este curso ustedes han de estar en capacidad de..."

12. Para usted ¿Cómo es la clase ideal?

Depende del momento de aprendizaje y desarrollo de la competencia. Si se trata del momento de la idoneidad, digamos de la teoría, la clase ideal es aquella en la que los estudiantes conocen de antemano el tema a tratar, han estudiado por su cuenta con libertad de fuentes de información y, por ende, se han preparado para una sesión en la que se debate, todo se pone en duda, se controvierte y en el resumen ellos aprenden, mientras que yo les cumpla la promesa básica de inicio de semestre, según la cual no les voy a enseñar nada, pues mi papel es el de posibilitar escenarios de aprendizaje. No se enseña, se aprende y aprender es su responsabilidad; la mía es la orientación temática y el diseño de los ambientes que promuevan el cumplimiento de su deber: aprender. Si se trata, después de la idoneidad, de la visibilidad o constatación del saber adquirido en el hacer, pues la clase ideal es aquella en la que el aula se convierte en una sala de redacción y cada estudiante actúa según un rol previamente establecido: unos son reporteros, otro es jefe de redacción, otros son editores y otros son diagramadores y diseñadores. Esa 'clase' o, mejor, jornada de trabajo, está

precedida por una asignación de fuentes, una exploración previa del devenir informativo, un consejo de redacción y mucho trabajo de campo.

13. ¿En qué consisten las actividades que usted diseña para facilitar el aprendizaje en sus estudiantes?

Después de algunos años de persistir en linealidad del tipo “en el primer corte vemos y escribimos noticias, en el segundo entrevistas y en el tercero crónicas”, decidí romper con la lógica y establecí dos conceptos: licencia para escribir un género y cuotas de producción. Me explico: durante el período académico cada estudiante debe escribir dos páginas de noticias, dos entrevistas y dos crónicas. En qué momento las escribe, es su decisión. La cuota de producción señala, eso sí, que debe realizar dos trabajos por corte de calificaciones. Cada estudiante decide si escribe una página de noticias y una entrevista, o dos crónicas o una crónica y una entrevista en cada corte. Como quiera. Pero, para escribir en cada género, debe obtener la licencia, como si fuera el pase para conducir. ¿Cómo se lo gana? Pues con la aprobación de un trabajo de síntesis (revisión de autores, lecturas sobre posturas teóricas y producción de un texto propio con sus apreciaciones y comparaciones respectivas) más una participación en los foros del aula virtual que se abren para cada género con una pregunta ‘semilla’ de mi parte. Cada estudiante verá sobre qué tema estudia, produce su síntesis Y participa en el foro primero, según lo que primero quiera escribir. A menudo sucede que los estudiantes ‘salen’ en el primer corte de las síntesis y de los foros para liberarse de las ataduras académicas y se dedican el resto del semestre a escribir lo que se les da la gana. Así, hay unas jornadas específicas para la producción y se establecen los roles y cada tanto con los textos de cada uno, que se derivan de un consejo de redacción, se configura una publicación completa que puede ser o un periódico o una revista, según la elección de los estudiantes.

14. ¿Conoce usted mediadores cognitivos como los mapas conceptuales, los mentefactos, el SPRI, el portafolio académico u otros?

Sí. (Y los uso. Aunque no lo preguntan. Las síntesis mencionadas anteriormente, olvidé decirlo, incluyen una graficación de pensamiento y promuevo que utilicen los mentefactos, en particular los conceptuales. Al final del semestre deben presentar un portafolio que incluye sus síntesis con sus graficaciones y cada uno de los trabajos presentados con mis correcciones y también con la ejecución y vuelta a imprimir de los trabajos corregidos. Así, no sólo se enteran de qué les quedó mal, sino que también deben ir hasta el documento original y corregir. Aparte, hay una ‘penalización’ por errores, la cual se redime con un documento en el que explican el porqué del error señalado por mí –que en el juego de roles soy el director-, el cómo lo corrigieron y la impresión de la versión corregida. Todo eso más una portada, un índice,

agradecimientos, prólogo escrito por un compañero e introducción, configura el portafolio que cada uno expone como actividad final del curso. Esta actividad la enfoca de tal manera que cada estudiante sea testigo de su avance mediante evidencias sustentadas en el contraste entre los primeros trabajos y el último. Así se da cuenta de si avanzó, quedó igual o peor. Tras todo esto, sucede que, a veces, algunos caen en la cuenta de que deben repetir el curso).

15. ¿Cómo se da cuenta usted que funciona, o no, su estrategia didáctica en los estudiantes de periodismo?

El crecimiento o estancamiento, con la metodología descrita, resulta evidente. En la gran mayoría de los casos el avance es evidente y son muy pocas las veces en las que un trabajo inicial resulta mejor que uno final. Ellos mismos, en el proceso, van viendo su avance, son testigos de su evolución, lo cual, valga decir, constituye un factor de motivación muchas veces más poderoso que la calificación.

16. En su opinión ¿El periodista se hace o nace? O las dos cosas.

Lo más seguro es que quien sabe. Juzgo por mí: pienso que nací, pero no me había dado cuenta sino hasta que estaba en la mitad de otra carrera y cuando eso sucedió comencé a hacerme. Así que, en resumen, pienso que las dos cosas. Pero, claro, yo no soy muestra representativa. En otro nivel de complejidad a la que puede remitirme esta pregunta, afirmo: el periodismo no es un asunto de pregrado; es de posgrado.

17. ¿Qué tan importantes son las clases universitarias de periodismo en la formación profesional de un periodista?

¿En qué escala? No, en serio, digo que muy, muy importantes. Aunque si les toca un profesor como el mío de historia en el colegio, pues resultarán inocuas. Si en lugar de clase se enfocan como talleres, mejor, si están orientadas al desarrollo de competencias, mejor; si hay espacio para el aprender (más que para el enseñar), mejor; si hay espacio para adquirir idoneidad y luego para su constatación en la práctica, mejor... sólo teoría no basta. Sé de superprofesionales que no saben ni hacer una página... y sólo práctica, tampoco... así serían 'empíricos con cartón'.

**B. Entrevistas a estudiantes del Programa de Comunicación Social de la
Universidad de Cartagena**

Universidad de Cartagena

Maestría en Educación

SUE CARIBE

**'ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO
ESCRITO EN EDUCACIÓN SUPERIOR'**

Estudiante: WADITH ENRIQUE RODRIGUEZ SOLÓRZANO

1. Edad: *20 años*. Lugar de Nacimiento: *Magangué, Bolívar*. Nivel socioeconómico: *Nivel dos del SISBEN*. Barrio Urb. *Villa Rosita*. Profesión de la madre: *Ama de Casa*. Profesión del padre: *Comerciante Independiente*. Semestre que cursa: *Cuarto*.

2. ¿Cuáles fueron los momentos más importantes del colegio en su infancia y su adolescencia?

No los recuerdo.

3. ¿Cuáles eran las materias que más le gustaban en el colegio y por qué?

Castellano, porque me gusta leer. Química, porque me parecía divertida y Sociales.

4. ¿Cuáles fueron los profesores que marcaron positivamente su vida y cuáles eran las características de su práctica docente?

La profesora de Castellano, pues era una maestra exigente. El profesor de Química porque manejaba muy los temas que llevaba a clases y los explicaba bien. Y el de sociales porque mostraba gran interés en el aprendizaje más que en las calificaciones.

5. ¿Cuáles son las malas prácticas docentes que usted recuerda del colegio?

Bueno, recuerdo a un profesor que busca cualquier excusa para no dar clases, él dictaba Inglés. La profesora de Matemáticas quería ganar respeto a través de la fuerza y del regaño, se aprovechaba de su condición de maestra para infundir miedo. Y el profesor de Filosofía no fomentaba el aprendizaje a través de debates.

6. ¿Qué diferencia sintió en su vida en cuanto la manera como se enseña en el colegio y la manera como se enseña en la universidad, cuando entró a estudiar comunicación social?

La principal diferencia está en el fomento de la lectura como fuente de educación, cultura y, por qué no, entretenimiento que hace la Universidad. En el colegio se insistía muy poco en la lectura.

7. Cuando usted asistió a su primera clase de periodismo, ¿sintió que este era fácil o difícil? Diga porqué.

En un principio pensé que era fácil, creía que sólo tenía que aprender unas técnicas de recolección de información y de redacción de noticias. Después descubrí que el periodismo exige una gran inteligencia para saber qué hechos son en verdad noticia y cómo lograr a través de la presentación de los sucesos que el público se sensibilice con lo que pasa. Además el periodismo exige una amplia cultura general.

8. En su opinión ¿el periodista nace o se hace? Y ¿qué importancia tienen los profesores de periodismo en su formación profesional?

El periodista se hace. Pude que alguien nazca con algunos dotes, pero de igual forma necesitará formación profesional. Y los profesores tienen mucha importancia porque además de enseñar técnicas y de brindar la formación profesional ellos deben inculcar en los estudiantes el ánimo de utilizar los conocimientos adquiridos en la carrera para el bien público.

9. ¿Considera usted que el portafolio académico facilita el aprendizaje de periodismo?

Pienso que sí porque es una herramienta capaz de unir la teoría con la práctica.

10. En comparación con la pregunta anterior ¿Cómo era aprender periodismo antes de la aplicación del portafolio académico? Por favor, haga comparaciones de antes y después.

No puedo comparar porque sólo aprendí periodismo a través del portafolio, no vi periodismo antes de la aplicación del portafolio.

Universidad de Cartagena

Maestría en Educación

SUE CARIBE

**"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO
ESCRITO EN EDUCACIÓN SUPERIOR"**

Estudiante: MARIO ANDRÉS BARRIOS ROMERO

1.

Edad: *19 años*

Semestre: *voy a hacer V (quinto)*

Lugar de Nacimiento: *Cartagena Bolívar*

Nivel socioeconómico: *3-4*

Barrio: *Los Alpes*

Profesión de mi madre: *Comerciante*

Profesión de mi padre: *Médico General*

2. ¿Cuáles fueron los momentos más importantes del colegio en su infancia y su adolescencia?

De manera general cuando tenía presentaciones en el Coliseo ante todo el grupo de estudiantes del colegio, cuando me premiaban por buen rendimiento académico o deportivo, cuando jugaba micro futbol y compañeros, conocidos, desconocidos y profesores llenaban las gradas para vernos jugar, y cuando se realizaba alguna actividad que impedía dar clases y como resultado compartía mucho con mis amigos.

3. ¿Cuáles eran las materias que más le gustaban en el colegio y porqué?

Todas, pues me parecían interesantes y las entendía.

4. ¿Cuáles fueron los profesores que marcaron positivamente su vida y cuáles eran las características de su práctica docente?

La verdad hubo muchos, que compartían varias características, como el dinamismo, el buen sentido del humor, buena relación con los estudiantes, amables, atentos, inteligentes, pacientes y que daban espacios para charlar (de forma grupal e individual) de temas diferentes a la materia.

5. ¿Cuáles son las malas prácticas docentes que usted recuerda del colegio?

Cuando gritaban, no respondían lo que se le preguntaba, cuando todo el protagonismo de la clase lo tomaba el profesor, de manera que en ocasiones sólo habla él o ella, expone su discurso y la clase se torna aburrida, y cuando las mismas eran muy rígidas, serias, sin una sola risa.

6. ¿Qué diferencia sintió en su vida en cuanto la manera como se enseña en el colegio y la manera como se enseña en la universidad, cuando entró a estudiar comunicación social?

La En mi vida no sentí ninguna diferencia, solo noté que en el colegio los profesores se preocupaban por cada estudiante, si entraba a clases, si entendía, si le pasaba algo, mientras que en la universidad el interés no es mucho.

7. Cuando usted asistió a su primera clase de periodismo, ¿sintió que este era fácil o difícil? Diga porqué.

Fácil, porque los conceptos que se aplican como bien lo recalca el profesor sabía que no eran "camisa de fuerza", sino que más bien eran recomendaciones, o características del periodismo para tener en cuenta, por lo tanto no hay que memorizar nada.

8. En su opinión ¿el periodista nace o se hace? Y ¿qué importancia tienen los profesores de periodismo en su formación profesional?

Considero que hay de los dos casos. Algunos nacen y otros se hacen. Por ejemplo, para el primer caso creo que saber escribir, es un don, un talento con el cual se nace, y que es fundamental para ser un buen periodista. A la vez, que se nace con esas ganas de investigar lo que pasa, con la curiosidad insaciable, con astucia, y otras características pertinentes. De igual forma, hay personas que sólo inician con las ganas de ser periodistas, pero les falta talento, y otras que ni siquiera tienen ganas, y que por hechos no planeados, ven el periodismo como una carrera interesante que es capaz de sacar a flote o desarrollar nuevas aptitudes. Estos individuos, respaldados, apoyados y ayudados por otros, pueden llegar a ser grandes periodistas, claro está, necesitando de mucha práctica y actitud.

9. ¿Considera usted que el portafolio académico facilita el aprendizaje de periodismo?

Ayuda al aprendizaje, es decir, me parece una buena estrategia para aprender.

10. En comparación con la pregunta anterior ¿Cómo era aprender periodismo antes de la aplicación del portafolio académico? Por favor, haga comparaciones de antes y después.

Era muy teórico. Antes sólo aprendía cómo era la manera de hacer periodismo, los estilos, recomendaciones al escribir, que únicamente quedaban en palabras. Después del portafolio se convirtieron en hechos, en acciones, acompañado por el contacto directo con la fuente, la investigación, el trabajo de plasmar las ideas y la información en letras, lo cual es mucho mejor que sólo escucharlo, sin aplicarlo. En definitiva siga con ese método de aprendizaje.

Universidad de Cartagena

Maestría en Educación

SUE CARIBE

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO
ESCRITO EN EDUCACIÓN SUPERIOR”**

Estudiante: MARÍA VICTORIA PRADA

1. Edad. *18 años*

Lugar de Nacimiento. *El Espinal – Tolima*

Nivel socioeconómico. *Dos*

Barrio. *Villa Rubia*

Profesión de la madre. *Ama de casa*

Semestre que cursa. *Quinto*

1. ¿Cuáles fueron los momentos más importantes del colegio en su infancia y su adolescencia?

COLEGIO: Siempre me destaqué como una excelente alumna, lo cual me permitió gozar de mucho reconocimiento dentro del campo estudiantil. Me encantaban las artes escénicas y siempre participé en ellas es mi época de colegio.

INFANCIA: El vivir en una zona rural, me enseñó a valorar mucho las pequeñas cosas de la vida, pasaba momentos muy agradables disfrutando de un atardecer o el fresco aire de la mañana, tuve una niñez muy tranquila.

ADOLESCENCIA: El cambio de ambiente, venir a vivir tan lejos de mi familia, me a permitido descubrir el valor del hogar y he llegado a concluir que si uno tuviera conciencia de lo importante de cada instante que tiene cerca de las personas que ama, no lo desaprovecharía.

2. ¿Cuáles eran las materias que más le gustaban en el colegio y por qué?

Castellano, lecto-escritura, historia y geografía, porque era las que me daban la oportunidad de conocer lo desconocida, de llenarme de cultura general y conocer correctamente mi idioma, además el escribir y desarrollar nuevas técnicas de aprendizaje, me entusiasmaba mucho, puesto que siempre soñé con estudiar esta carrera.

3. ¿Cuáles fueron los profesores que marcaron positivamente su vida y cuáles eran las características de su práctica docente?

Mi profesora de castellano. Deyanid Pava. Es una mujer emprendedora, siempre llevaba a clase una cara amena y una nueva metodología de aprendizaje, nos llenaba de positivismo y creó en mi el lindo hábito de leer, nos mostraba de una manera casi fantasiosa el mundo de las letras y de nuestro idioma. Además nunca dejo de ser estricta al momento de exigir de nosotros lo mejor, para ella no era concebible un no sé o no puedo. Eso hoy y siempre lo recordaré.

4. ¿Cuáles son las malas prácticas docentes que usted recuerda del colegio?

El profesor perezoso que nos regalaba la materia, sólo bastaba con presentarle un trabajo de cualquier cosa y ya pasábamos con excelente.

5. ¿Qué diferencia sintió en su vida en cuanto la manera como se enseña en el colegio y la manera como se enseña en la universidad, cuando entró a estudiar comunicación social?

La manera como se enseña no esta muy lejos de lo que conocía, lo que si me causó cambio en mis costumbres fue la libertad que tenemos como estudiantes.

6. Cuando usted asistió a su primera clase de periodismo, ¿sintió que este era fácil o difícil? Diga por qué.

Fácil, porque ya estaba preparada de algún modo para lo que se aproximaba, yo creo que a lo que uno le gusta son muy pocos los peros que le ve.

7. En su opinión ¿el periodista nace o se hace? Y ¿qué importancia tienen los profesores de periodismo en su formación profesional?

Efectivamente nace, eso es casi un don, lo que pasa es que como todo en esta vida se necesita formación, para tratar de equivocarse lo menos posible.

Y los profesores son una gran huella en la formación, son casi un modelo a seguir, aunque en algunas ocasiones su forma de concebir el periodismo choca un poco con el estilo innato de nosotros como periodistas, pero de la interacción continua se crece mutuamente.

8. ¿Considera usted que el portafolio académico facilita el aprendizaje de periodismo?

Si, este nos ofrece una interacción continua con las formas de escritura, investigación entre otras características del periodismo actual, dándonos la oportunidad no solo de aprender sino de criticar lo que se ofrece a la comunidad en general.

9. En comparación con la pregunta anterior ¿Cómo era aprender periodismo antes de la aplicación del portafolio académico? Por favor, haga comparaciones de antes y después.

En resumidas cuentas pueda decir que antes era 70% teoría y 30% práctica.

Ahora somos prácticamente nosotros quienes analizamos y contextualizamos la teoría, llevándola de inmediato a la práctica. Con la supervisión del profesor.

Universidad de Cartagena
Maestría en Educación
SUE CARIBE

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO
ESCRITO EN EDUCACIÓN SUPERIOR”**

Estudiante: ANDREIZA CAROLINA ANAYA ESPINOSA

1. Edad. Lugar de Nacimiento. Nivel socioeconómico. Barrio. Profesión de la madre. Profesión del padre. Semestre que cursa.

18 años. San Onofre – Sucre. Estrato dos (2). Las palmeras (Cartagena). Ama de casa. Carpintero. Quinto (IV) semestre.

2. ¿Cuáles fueron los momentos más importantes del colegio en su infancia y su adolescencia?

- *En la infancia: Los momentos más importantes fueron, sin duda, cuando me dieron una mención de honor en primero y luego en quinto grado por rendimiento académico. Además también disfrutaba mucho los trabajos de campos que realizaba en las diferentes materias, las puestas en escenas, es decir, las dramatizaciones o presentaciones de cualquier índole que hacíamos en el pueblo. Hoy creo que el nervio en algunas ocasiones se ha apoderado de mí en las presentaciones que realizo en el campo universitario. Con respecto a mi carrera: cuando cursé quinto grado nos pusieron a realizar con conocimientos –ahora- muy someros unas entrevistas y a mí me correspondió hacer las preguntas a los entrevistados y hacer la presentación en el aula de clases de los resultados de estas. Fue este trabajo el determinante para la decisión de mi aspiración vocacional aunque inicialmente no tenía conocimiento de la existencia de la Comunicación Social, por lo que quería ser docente de español o literatura, pues en esta materia había recibido dichos conocimientos.*

- *En la adolescencia: los momentos mas lindos fueron los desordenes, no mentiras esos fueron muy lindos, pero los memorables, fueron, cuando mis 2 hermanos mayores y yo estuvimos en el cuadro de honor 3 veces consecutivas en un año. Puedo mencionar también los momentos de la organización de cualquier evento o “locura” como las llamábamos los del grupo, en ellos siempre estaba, para los paseos, las fiestas, las sorpresas a los profesores, en fin, hoy lamento pero no me arrepiento de que esa parte de mi esté dormida. Ah me faltaba el momento en que con dos de mis mejores amigos*

decidimos lanzarnos a la personería, con las mismas propuestas, entre ellas la realización de todas en unión con los dos compañeros que no ganaran. Efectivamente así fue. No gane pero con mi amiga Dais ayudamos a Luis quien ganó la personería a que todas las propuestas se realizaran...

3. ¿Cuáles eran las materias que más le gustaban en el colegio y por qué?

Español, inicialmente porque era la consentida de la profesora y luego porque nos ponían a leer mucho y de ahí le agarre amor a la lectura.

Matemáticas, también por el profesor, me gustaba como dictaba sus clases, hablo del profesor de 2° de primaria, pues no tengo recuerdo del de primero, el choque fue cuando en 3° lo cambiaron, ahí aprendí a diferenciar entre el profesor y la materia, no me gustaba el profesor pero seguí con el amor a la matemática.

En tercer lugar me gustaba un poco menos que las anteriores Sociales, porque siempre he soñado con viajar, y creía y creo que debo conocer antes por lo menos en el papel...

4. ¿Cuáles fueron los profesores que marcaron positivamente su vida y cuáles eran las características de su práctica docente?

Mi docente de español en primaria fue la misma, y me enseñó no solo a amar la materia sino, que aun hoy en día tengo cosas y aptitudes que ella me enseñó y reforzó, como el valorar las amistades. Ella, era no solo una docente, era una madre para regañar y una amiga para disfrutar los mejores momentos, no solo dentro sino fuera del aula. Luego mi profesor de Español, pero en bachillerato, también me marco muchísimo, quizá por el parecido en la forma de ser con mi anterior y única docente de español, también era comprensivo, eso lo que reconozco todos las veces que lo recuerdo, fueron los únicos que no me criticaron sino que ayudaron a mejorar mi mal genio y esa personalidad autoritaria que aun sigo teniendo, pero gracias a ellos en menor medida.

Mi docente de filosofía en 10° y 11° también me enseñó a ser mas comprensiva y a no ofuscarme por todo, recuerdo que el fue quien hizo que mi relación de 5 años de amistad no se perdiera, cuando se entero nos dejo encerrados por 2 o 3 horas en un salón, y ahí arreglamos nuestra relación.

5. ¿Cuáles son las malas prácticas docentes que usted recuerda del colegio?

Uy, recuerdo que en primero de primaria un profesor que tenia la fama de que le pegaba a quien no aprendiera a su ritmo, intento hacerlo conmigo, pues según él yo no aprendía rápido, digo lo intentó porque al alzar la mano –me da pena pero bueno- le quite la barita con la que iba a pegarme, le pequé y luego la partí, no se como fui tan ágil tan solo tenia 5 años, lo cierto fue que me fui corriendo a la casa, al final mi

madre le pidió disculpas al profesor, pero le advirtió que no me pegara. Sinceramente eso me parece una practica demasiado baja, y que aun lamentablemente se sigue observando. También creo que el menospreciar a un estudiante es una practica de un no docente. Así como darle demasiadas relevancia a otro, creo que los extremos son malos.

6. ¿Qué diferencia sintió en su vida en cuanto la manera como se enseña en el colegio y la manera como se enseña en la universidad, cuando entró a estudiar comunicación social?

Una enseñanza que pasa de ser de pedestal a una de igualdad con respecto a los profesores. Con algunas excepciones claro esta, pero no en tu caso Milthon tu eres el claro ejemplo de los primero. Creo que obviamente es un paso de la adolescencia a la madurez educativa, nadie te presiona, es tu responsabilidad todo, estudias o no, ese es tu problema, pasa o no también lo es.

Cuando usted asistió a su primera clase de periodismo, ¿sintió que este era fácil o difícil? Diga porqué.

Fácil o difícil, es todo en la medida que quieras verlo, pero si ahí que definir, fácil, principalmente porque sabia como era la metodología de trabajo del docente, aunque luego la cambio a un portafolio, pero que de igual manera había trabajado con otro docente esta metodología. En términos generales fáciles, pero sin quitarles el gran aporte de los temas de la materia.

7. En su opinión ¿el periodista nace o se hace? Y ¿qué importancia tienen los profesores de periodismo en su formación profesional?

En mi caso me marcaron claramente los ejercicios en primaria, me gustaron, y eso hizo que me decidiera el curso de mi vida profesional, por tanto creo que puedo decir que nací con el gusto por el periodismo y que ahora me estoy haciendo, me estoy construyendo desde la academia. No se si sea valido pero, creo, que la parte empírica en el periodismo es aceptable, pero no la comparto, pues se puede hablar ante un micrófono fácilmente, per con que bases se desarrolla una actividad o investigación periodística seria, rigurosa y efectiva si se es un periodista empírico. Creo entonces que nacer y hacer va de la mano, pues si se nace pero no se cultiva se pierde, y si se hace y no se tiene ese sentimiento de pasión y cariño tampoco tiene sentido el periodismo.

8. ¿Considera usted que el portafolio académico facilita el aprendizaje de periodismo?

Claro, es una herramienta de fácil entendimiento, con la que nos identificamos inmediatamente. Es rápido, preciso y conciso.

9. En comparación con la pregunta anterior ¿Cómo era aprender periodismo antes de la aplicación del portafolio académico? Por favor, haga comparaciones de antes y después.

Antes: dábamos vueltas y mas vueltas para llegar al principio. Se gastaba mucho papel por consiguiente en postulados, conceptos y demás teorías que al final nunca leíamos si no que cortábamos y pegábamos, el volumen según también lo calificaban...jajaja.

Después: es algo preciso, sin rodeos. Se economiza muchoooooo papel... entendemos mas en menos tiempo. Y lo mas chévere es que ponemos en practica lo aprendido, no tenemos que esperar a graduarnos.

Universidad de Cartagena

Maestría en Educación

SUE CARIBE

**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO
ESCRITO EN EDUCACIÓN SUPERIOR”**

**Entrevista con estudiantes de Comunicación Social de la Universidad de
Cartagena**

Estudiante: MAURICIO ALEJANDRO MENDOZA GAVIRIA

1. Edad: *19 años*

Lugar de Nacimiento: *Cartagena, Bolívar*

Nivel socioeconómico: *2*

Barrio: *Nuevo Bosque*

Profesión de la madre: *Peluquera*

Profesión del padre: *Trabajador independiente*

Semestre que cursa: *Quinto semestre*

2. Cuáles fueron los momentos más importantes del colegio en su infancia y su adolescencia?

Creo que el paso de la primaria al bachillerato es un momento importante. También los concursos y los eventos escolares en los que participé.

3. ¿Cuáles eran las materias que más le gustaban en el colegio y por qué?

Me gustaba mucho la clase de español y de inglés. Porque me sentía cómodo con los temas y me iba muy bien.

4. ¿Cuáles fueron los profesores que marcaron positivamente su vida y cuáles eran las características de su práctica docente?

En el último año de colegio me marcó positivamente mi profesor de matemáticas. Esta era la clase en la que más me costaba sacar buenas notas, pero el profesor inspiraba confianza, si no entendíamos explicaba una y mil veces, antes de la clase nos hacía reír y eso me relajaba bastante. Daba bastantes oportunidades durante el periodo para contrarrestar la mala nota del examen.

5. ¿Cuáles son las malas prácticas docentes que usted recuerda del colegio?

En séptimo de bachillerato había una profesora de unos 70 años de edad que era muy estricta con los estudiantes, prácticamente nos obligaba a que nos aprendiéramos las potencias de memoria, nos hacía pasar el frente y mirando al techo nos preguntaba una por una cada una de las potencias, era un momento muy tensionante para mí porque nunca fui bueno en matemáticas. Ella era una persona muy déspota, nos trataba mal, pero como era una profesora con una gran trayectoria en la docencia no podíamos exigir un mejor trato. Un profesor no puede obligar a un estudiante a aprenderse algo de memoria.

6. ¿Qué diferencia sintió en su vida en cuanto la manera como se enseña en el colegio y la manera como se enseña en la universidad, cuando entró a estudiar comunicación social?

La diferencia es grande, en el colegio los profesores explican todo, son ellos los que proponen, disponen de los temas y la metodología de las clases. Los estudiantes dos semanas después de la explicación del profesor tratamos de repetir sus palabras, enseñanzas o procesos en evaluaciones que ponen a prueba nuestra capacidad receptiva. Por otra parte en la universidad todo depende del estudiante, el profesor sólo es un guía en el proceso de formación.

7. Cuando usted asistió a su primera clase de periodismo, ¿sintió que este era fácil o difícil? Diga porqué.

Me pareció algo fácil, pero que tiene su gente. En el periodismo hay que tener en cuenta un conjunto de detalles que dan como resultado un buen producto periodístico; La redacción, el tipo de noticia o el público para el cual se escribe. Muchos periodistas o estudiantes de periodismo no tienen en cuenta algunos de estos detalles y les resulta difícil desempeñarse.

8. En su opinión ¿el periodista nace o se hace? Y ¿qué importancia tienen los profesores de periodismo en su formación profesional?

Creo que el periodista puede nacer y también se puede hacer. Hay personas que son periodistas innatos, que desde un principio de su vida sabían cual sería su profesión. Por otra parte están los periodistas que se hacen, que ponen su empeño para aprender el oficio del periodismo.

Los profesores de periodismo son muy importantes porque dependiendo del tipo de formación o la metodología que utilicen va a depender el tipo de profesionales que este ayudando a formar. Si los profesores no nos dan buenas bases no vamos a tener como defendernos en nuestra labor.

9. ¿Considera usted que el portafolio académico facilita el aprendizaje de periodismo?

Creo que sí, el portafolio académico siempre me ha parecido una forma innovadora de aprender periodismo, porque en un solo trabajo mezclamos teoría con práctica.

10. En comparación con la pregunta anterior ¿Cómo era aprender periodismo antes de la aplicación del portafolio académico? Por favor, haga comparaciones de antes y después.

Antes del portafolio académico creo que aprendíamos de manera muy desorganizada, no sabíamos que hacer, ni por donde comenzar. Estudiábamos teoría y realizábamos productos periodísticos por aparte, además nos era difícil identificar casos en los que pudiéramos aplicar la teoría a la práctica.

Ahora después de trabajar con el portafolio ya tenemos más experiencia para desarrollar los pasos, pero creo que si aplicamos mucho el portafolio estaremos cayendo en la mecanización de las clases y de los trabajos.

C. Apartes de los portafolios académicos realizados por los estudiantes del curso Prensa y Manejo de Fuentes, en cuarto semestre del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Cartagena

- C.1. Portafolios académicos empleados
- C.2. Diagnósticos situacionales
- C.3. Problematicación
- C.4. Planteamiento de soluciones
- C.5. Registro de fuentes consultadas
- C.6. Relatos periodísticos informativos
- C.7. Artículos de opinión

C.1. Formatos de portafolios académicos empleados

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA - PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL
PRENSA Y MANEJO DE FUENTES - PORTAFOLIO ACADÉMICO I**

INSTRUCCIONES

1. El portafolio trata las siguientes lecturas: *“Formas de Comunicación que pueden ser Fuente Informativa”*, material compilado por el profesor./ *“Cómo Hacer Periodismo”*, RONDEROS, María Teresa; LEÓN, Juanita; SÁENZ, Mauricio; GRILLO, Andrés y GARCÍA, Claudia. Aguilar Editores. Capítulo 3: “Cómo Investigar la Historia. El arte de saber buscar”./ *“Periodismo de Investigación”*; REYES, Gerardo. Editorial Trillas. Capítulo 3: “El Saque”, Capítulo 4: “La Prueba de Olfato” y Capítulo 5: “Indagación”.
2. La redacción deberá cumplir las siguientes características: Oraciones de máximo 16 palabras; párrafos de máximo 6 oraciones; página de entre tres y cinco párrafos. Cuando sea pertinente use subtítulos con el propósito de agrupar ideas que apoyen una misma tesis.
3. Cuando entreguen el portafolio observe las siguientes pautas.
 - a. El trabajo debe estar anillado. En la portada deben figurar los nombres completos y los códigos de los integrantes. Deben anexar esta página después de la portada. El trabajo debe estar escrito en tipografía Times New Roman, 12 puntos, espacio sencillo.
 - b. Deben redactar un índice que relacione la actividad, los autores o el autor de cada una de ellas y la página donde está ubicado el trabajo.
 - c. No se aceptan actividades anexadas o por fuera del anillado.
4. El portafolio está conformado por Actividades Grupales, en Parejas e Individuales. Cada una de las actividades representa una nota, las cuales se computarán con miras a obtener un resultado final.
5. La fecha de entrega es el ____ de _____ de _____, a las 7.10 a.m.

PORTAFOLIO ACADÉMICO

1. En grupo. Deben llevar a cabo un SPRI. Este consiste en una herramienta que facilita organizar el pensamiento, a través de la formulación de una Situación, un Problema, una Resolución y la Información pertinente. Para desarrollar el SPRI, se necesita que el grupo seleccione un caso de periodismo escrito de acuerdo con la relación: fuentes informativas – investigación periodística. Identificado el caso periodístico se procede con: **a. Situarlo**, es decir, describir los rasgos y características más relevantes del mismo; **b. Desarrollar el Problema**, lo que implica interrogar el caso descrito en la situación, de acuerdo con los conceptos estudiados. Este punto exige la formulación de una pregunta problematizadora y, por lo menos, tres subpreguntas específicas; **c. Resolución**: se trata de postular las soluciones y alternativas a los problemas identificados, así mismo, desarrollar respuestas desde el punto de vista del estudiante; **d. Información**: dar cuenta de los autores estudiados, teorías, entrevistas a periodistas, piezas periodísticas y medios consultados que sean fuente del SPRI. De otra parte, dar información sobre experiencias, dar cuenta de las confrontaciones entre puntos de vista de los estudiantes que conforman el grupo.
2. Individual. Ejercicio de interpretación. Se trata de redactar una opinión fundamentada en los conceptos vistos, con miras a analizar lo que significa el caso estudiado. En máximo una hoja, se deben desarrollar de manera articulada las ideas, perspectivas, especulaciones, apuestas, sospechas, preguntas correspondientes a la actividad.
3. En parejas. Construyan un producto periodístico escrito que tenga las siguientes características:

Estructura:

Titulación completa (Antetítulo, Título, Subtítulo, Cuerpo e Intertítulos).

Estilo tipográfico: Tipo de letra: Times New Roman

Antetítulo: 10 puntos, subrayado.

Título: 16 puntos, negrita, mayúscula sostenida.

Subtítulo o sumario: 14 puntos, cursiva.

Intertítulos: 12 puntos, negrita.

Cuerpo: 12 puntos, normal.

Interlineado: Sencillo.

Extensión:

Mínimo dos cuartillas – Máximo cuatro cuartillas.

PRENSA Y MANEJO DE FUENTES - PORTAFOLIO ACADÉMICO II

1.- El portafolio trata las siguientes lecturas: *“El Ejercicio del Periodismo”*, GONZÁLEZ LONGORIA, Silvia. Editorial Trillas. Capítulo 8: “La Entrevista: ¿quién?; Capítulo 9: “La Crónica: ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?”; Capítulo 10: “El Reportaje: ¿por qué? / *“Cómo Hacer Periodismo”*, RONDEROS, María Teresa; LEÓN, Juanita; SÁENZ, Mauricio; GRILLO, Andrés y GARCÍA, Claudia. Aguilar Editores. Capítulo 4: “Cómo Armar la Historia. De la libreta de apuntes a un buen cuento”; Capítulo 5: “Cómo manejar los elementos de la historia. El camino para escribir un artículo memorable”; Capítulo 6: “Cómo redactar la historia. El ejercicio de escribir bien” Capítulo 7: “Cómo autoeditar la historia. El último brillo”.

2.- La redacción deberá cumplir las siguientes características: Oraciones de máximo 16 palabras; párrafos de máximo 6 oraciones; página de entre tres y cinco párrafos. Cuando sea pertinente use subtítulos con el propósito de agrupar ideas que apoyen una misma tesis.

3.- Cuando entreguen el portafolio observe las siguientes pautas.

a) El trabajo debe estar anillado. En la portada deben figurar los nombres completos y los códigos de los integrantes. Deben anexar esta página después de la portada. El trabajo debe estar escrito en tipografía Times New Roman, 12 puntos, espacio sencillo.

b) Deben redactar un índice que relacione la actividad, los autores o el autor de cada una de ellas y la página donde está ubicado el trabajo.

c) No se aceptan actividades anexadas o por fuera del anillado.

4.- El portafolio está conformado por Actividades Grupales, en Parejas e Individuales. Cada una de las actividades representa una nota, las cuales se computarán con miras a obtener un resultado final.

La fecha de entrega es el ____ de ____ de ____, a las 7.10 a.m.

PORTAFOLIO ACADÉMICO

En grupo. Deben llevar a cabo un SPRI. Este consiste en una herramienta que facilita organizar el pensamiento, a través de la formulación de una Situación, un Problema, una Resolución y la Información pertinente. Para desarrollar el SPRI, se necesita que el grupo seleccione un caso de periodismo escrito de acuerdo con la relación: géneros periodísticos – investigación periodística (La relevancia de géneros mayores para hacer investigación periodística sería). Identificado el caso periodístico se procede con: **a. Situarlo**, es decir, describir los rasgos y características más relevantes del mismo; **b. Desarrollar el Problema**, lo que implica interrogar el caso descrito en la situación, de acuerdo con los conceptos estudiados, lo que exige formular una gran pregunta problematizadora y, por lo menos, tres subpreguntas de investigación adicionales; **c. Resolución**: se trata de postular las soluciones y alternativas a los problemas identificados, así mismo, desarrollar respuestas desde el punto de vista del estudiante; **d. Información**: dar cuenta de los autores estudiados, teorías, entrevistas a periodistas, piezas periodísticas y medios consultados que sean fuente del SPRI. De otra parte, dar información sobre experiencias, dar cuenta de las confrontaciones entre puntos de vista de los estudiantes que conforman el grupo.

Individual. Ejercicio de interpretación y opinión. Se trata de redactar un *artículo de opinión, bien sea columna, editorial o crítica*, fundamentada en los conceptos vistos, con miras a analizar lo que significa el caso estudiado. En máximo una hoja, se deben desarrollar de manera articulada las ideas, perspectivas, especulaciones, apuestas, sospechas, preguntas correspondientes a la actividad. Titule.

En parejas. Construyan cualquiera de los siguientes productos periodísticos: crónica, perfil, entrevista o reportaje, que tenga las siguientes características:

Estructura: Titulación completa (Antetítulo, Título, Subtítulo, Cuerpo e Intertítulos).

Estilo tipográfico: Tipo de letra: Times New Roman

Antetítulo: 10 puntos, subrayado.

Título: 16 puntos, negrita, mayúscula sostenida.

Subtítulo o sumario: 14 puntos, cursiva.

Intertítulos: 12 puntos, negrita.

Cuerpo: 12 puntos, normal.

Interlineado: Sencillo.

Extensión: Mínimo dos cuartillas-Máximo cuatro cuartillas

Libro de apoyo: El Blanco Móvil, de Miguel Ángel Bastenier.

C.2. Diagnósticos situacionales

C.3. Problematización

C.4. Planteamiento de soluciones

C.5. Registro de fuentes consultadas

C.6. Relatos periodísticos informativos

C.7. Artículos de opinión