

*Estudio etnográfico del proceso de desarrollo de habilidades lecto - escritoras para el ejercicio periodístico en estudiantes de séptimo grado de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el Colegio La Candelaria.*

**Por**

**Laura Emilia Fonseca Duque**

**Centro de Investigación y Formación en Educación y Pedagogía - CIFE**

**Maestría en Educación**

**Tesis de Maestría**

**Directora: Anne-Marie Truscott De Mejía**

**Universidad De Los Andes**

**Bogotá, (Colombia) enero de 2009**

*A mi hijo y a mi familia,  
porque han sido mis grandes maestros.*

*Y a mis estudiantes,  
porque siendo mis maestros,  
también se convirtieron en mi familia*

## TABLA DE CONTENIDO

1.	Resumen.....	3
2.	Introducción:.....	4
2.1.	Justificación y contexto:.....	4
2.2.	Descripción de la innovación.....	5
2.3.	Propósitos generales y preguntas de investigación.....	10
3.	Marco teórico:.....	12
3.1.	La prensa y la formación escolar.....	12
3.2.	Aprender en lenguaje.....	14
4.	Metodología:.....	21
4.1.	Participantes:.....	24
4.2.	Métodos de recolección de datos:.....	25
4.2.1.	Etnografía del aula.....	26
4.2.2.	Lista de chequeo.....	27
4.2.3.	Matrices de análisis de la producción escrita.....	28
4.2.4.	Encuestas.....	29
4.2.5.	Entrevistas.....	30
4.3.	Métodos de Análisis de los datos:.....	30
5.	Resultados.....	34
5.1.	Consideraciones generales.....	34
5.2.	Presentación de resultados.....	35
5.2.1.	El caso de César Vera (13 Años).....	35
5.2.2.	El caso de Erick Correa (12 años).....	41
5.2.3.	El caso de Brandon Fonque (12 años).....	48
5.2.4.	El caso de María Fernanda Rodríguez (12 años).....	60
5.2.5.	El caso de Karol Rodríguez (12 años).....	66
6.	Discusión.....	78
6.1.	Primera pregunta de investigación: ¿Cuál ha sido el impacto de la innovación pedagógica antes descrita en el desarrollo de habilidades lecto-escritoras para la lectura y la producción de textos periodísticos dentro de los géneros de la entrevista, la noticia y la crónica, en los participantes?.....	78
6.2.	Segunda pregunta de investigación: ¿Cómo ha sido el proceso de desarrollo de habilidades lecto-escritoras para el manejo y la producción de textos en tres géneros discursivos periodísticos: noticia, entrevista y crónica, principalmente, de los participantes, durante el curso de tres periodos académicos, en un ambiente de aprendizaje colaborativo, construido desde una propuesta de innovación pedagógica en lenguaje?.....	80
6.3.	Tercera pregunta de investigación:¿Cómo han impactado el proceso de desarrollo de estas habilidades lecto – escritoras para el ejercicio periodístico, en los estudiantes de los participantes, las prácticas discursivas y las estrategias pedagógicas y de manejo de grupo, que yo orientaba como docente?.....	83
6.4.	Cuarta pregunta de investigación: ¿Cómo han afectado el proceso de desarrollo de las referidas habilidades lecto-escritoras para el ejercicio periodístico, en los participantes, los inconvenientes de tiempo, recursos, población y ambiente escolar en la implementación de la innovación pedagógica?.....	86
7.	Conclusiones.....	89
7.1.	Síntesis de los resultados.....	89
7.2.	Implicaciones pedagógicas.....	90
8.	Referencias.....	94
9.	Anexos.....	98
9.1.	ANEXO 1: Versión inicial de la matriz para análisis de muestras de escritura grupal.....	98
9.2.	ANEXO 2: Análisis de muestras de escritura en bitácora.....	99
9.3.	ANEXO 3: Entrevista semiestructurada a estudiantes.....	100
9.4.	ANEXO 4: Formato para el diseño de matrices.....	100
9.5.	ANEXO 5: Carta De Autorización.....	101
9.6.	ANEXO 6: Formato De Observaciones Etnográficas – Periodistas en formación.....	102
9.7.	ANEXO 7: Protocolos de trabajo en clase.....	103
9.8.	ANEXO 8: Muestra de bitácoras.....	104
9.9.	ANEXO 9: Muestra de Guía de Aprendizaje.....	105
9.10.	ANEXO 10: Muestra del Cronograma de actividades.....	106
9.11.	ANEXO 11: Muestra de Periódico.....	107

## 1. Resumen

La investigación emprendida y documentada en el presente texto posee una orientación cualitativa, congruente con el enfoque de teoría fundamentada<sup>1</sup> que orientó las metodologías del “estudio de caso” y de la etnografía para ofrecer una descripción detallada acerca del proceso de desarrollo de habilidades lecto-escritoras para el desempeño periodístico en una muestra de 5 estudiantes de los grados 701 y 702 del Colegio La Candelaria, en el año 2007.

Los estudiantes eran preadolescentes, entre los 11 y los 15 años de edad, habitantes, en su mayoría, de la localidad de Santafé y pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2. La selección de los participantes responde a una serie de criterios relacionados con el desempeño de los estudiantes y, para realizar el estudio, a partir de la metodología “teoría fundamentada” que promulga, con adecuación al contexto de la situación de estudio, la emergencia de las herramientas de recolección y análisis, con base en la observación y el registro de datos sistemáticos, me apoyé en una combinación entre los enfoques investigativos de la etnografía y el estudio de caso que posibilitaban distintos métodos de recolección de datos tales como: el registro sonoro de interacciones en clase; el análisis de la producción escrita de los estudiantes en sus bitácoras individuales y en sus guías de trabajo grupal, según matrices específicas; una serie de entrevistas; y, los registros y las observaciones etnográficas de mi Diario de Maestra. Los datos se recogieron desde el mes de febrero cuando comenzó la innovación, hasta el mes de octubre del año 2007, cuando se dio por culminado el proceso.

El análisis y la triangulación de la información recolectada sobre el desempeño de los estudiantes de la muestra y del grupo en general, los facilitadores y obstáculos del proceso y mis propias prácticas pedagógicas y estilos discursivos en el aula, me permitieron determinar cuál fue el impacto de la innovación, desde las prácticas reales en que se sustentaba, en el aprendizaje sobre tipologías textuales, géneros y formatos periodísticos y el desarrollo de habilidades para leer y producir textos periodísticos, en los participantes, y hacer extensivas algunas ideas consecuentes a la implementación de propuestas pedagógicas futuras en contextos similares, en las secciones de “discusión” y “conclusiones”.

---

<sup>1</sup> “Grounded theory”, como se le conoce en Inglés.

## **2. Introducción:**

### *2.1. Justificación y contexto:*

Nuestra misión, como formadores en el área del lenguaje, debe orientarse al fortalecimiento de habilidades comunicativas en nuestros estudiantes que les permitan desenvolverse con eficacia y coherencia en situaciones reales, en una sociedad que privilegia la brevedad y la contundencia de la información. Ahora bien, al reflexionar sobre la situación del español, en la institución donde me desempeñaba como docente, y considerando la situación global del bachillerato, constaté con preocupación cómo en esta asignatura los estudiantes registraban los más altos niveles de rezago respecto a lo esperable en el grado séptimo, de acuerdo con los estándares ministeriales. La principal causa que pude identificar se refiere a la carencia de espacios escolares y extraescolares para el diálogo, el debate, la negociación de intereses y la participación, tan necesarios para desplegar y fortalecer, con amplitud, sus fortalezas comunicativas.

En este orden de ideas, resultaba usual, cuando se les solicitaba referir verbalmente alguna situación, que se expresaran con extrema parquedad y, en ocasiones, tras desesperarse por encontrar más argumentos, cuando se trataba, por ejemplo, de debatir quién tenía la razón frente a una problemática de convivencia, optaban por el grito, el insulto y/o la agresión. En la dimensión de la escritura, la gran mayoría revelaba un manejo precario de la sintaxis, un repertorio lingüístico bastante estrecho y un alto grado de pobreza semántica en el manejo del mismo; sus escritos, aparte de la considerable brevedad, se concentraban en la repetición de “lugares comunes” y presentaban problemas de cohesión y de coherencia.

Tras analizar, en el marco de las reflexiones que como estudiante de la maestría y docente debía cursar, en mi práctica habitual, la situación descrita, a partir de las propuestas pedagógicas que yo misma había tratado de liderar y tras contrastarlas con las de mis colegas, encontré evidencia de que no resultaban suficientemente motivantes o tan sólo parcialmente eficaces, por las dificultades de continuidad que se explicaban desde la estrechez de tiempo que imponían la carga docente excesiva, la altísima atención que me demandaba el trámite de las problemáticas de convivencia, la anormalidad académica frecuente en la institución; el desinterés administrativo; y, las problemáticas personales y familiares de mis estudiantes tales como el escaso acompañamiento extraescolar y la creencia ampliamente difundida en las familias y en la

comunidad en general, acerca de la intrascendencia de la formación escolar como garante de mejores oportunidades para el futuro de estos niños y niñas, entre otras tantas razones que aquí ya no cabe mencionar. Por todo ello, decidí abocarme al diseño de una propuesta de innovación pedagógica que tratara de conjurar esta situación y me permitiera sistematizarla para determinar eficazmente su impacto.

Ahora bien, la situación comunicativa en el contexto de la sociedad actual urge no solamente la implementación de propuestas pedagógicas interesantes, más consecuentes con la realidad y las necesidades de los estudiantes, sino también eficaces en la medida en que les garanticen a los estudiantes atraídos por la brevedad y la multiplicación constante de información que los rodea, la posibilidad de aprender en contexto para comunicarse asertivamente, y, lo que resulta aún más crucial, para comprender las intencionalidades y las implicaciones de los mensajes que a diario reciben, principalmente de los medios de comunicación masiva, gracias a las plataformas tecnológicas actuales. El propósito de la formación debería ser entonces, ayudarles a reconocer en el lenguaje, y en los sistemas de comunicación en general, vehículos pertinentes para la interacción y la penetración en el tejido social, en contextos reales, cotidianos, auténticos. En razón de lo anterior, la innovación pedagógica “periodistas en formación”, que se encontraba en la base del presente estudio, tenía como objetivo central desarrollar en los estudiantes, del nivel séptimo de secundaria del Colegio Distrital La Candelaria, habilidades puntuales para leer y producir textos periodísticos, en un contexto de desempeño auténtico, mediante el trabajo con textos reales en formatos y géneros periodísticos, en un ambiente de aprendizaje colaborativo.

De modo consecuente, con este estudio busqué indagar de modo sistemático y riguroso en los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza/aprendizaje –el desempeño de mis estudiantes, mis prácticas pedagógicas y los factores propios del ambiente escolar y del aula que favorecían o dificultaban el proceso- para documentar el impacto de la innovación descrita en 5 casos de estudiantes, seleccionados de acuerdo a una serie de criterios, y así determinar si la propuesta resultaba o no congruente con el propósito enunciado.

## 2.2. *Descripción de la innovación*

Al aterrizar en el contexto educativo real, donde se inscribía mi labor como docente de Lengua Castellana y Literatura, en una institución educativa del sector oficial, confronté una serie de circunstancias que comprometen y condicionan el aprendizaje en lenguaje, desligándolo

a su vez de los propósitos que nutrían la propuesta de lineamientos curriculares (1998) y la Renovación Curricular (1984) del Ministerio de Educación Nacional. Para la mayoría de los colegas e integrantes de la comunidad educativa (directivos, padres y madres, estudiantes de grados superiores), el énfasis de nuestra pedagogía debía ser el mejoramiento de la caligrafía, la lectura oral, el dominio de las reglas ortográficas y gramaticales y la literatura, en cuanto mecanismo para la promoción del hábito lector.

Paralelamente, en mis estudiantes, fui descubriendo cómo se les dificultaba acoger otras propuestas pedagógicas que los invitaran a la discusión en grupo, a la reflexión libre, a la creación y al trabajo lector con otros textos, distintos a los literarios. Con frecuencia me comentaban que sentían que no “avanzábamos” porque casi no copiaban en su cuaderno y cada vez que yo tomaba un marcador para precisar un término o, quizás, matizar un ejemplo, se apresuraban a transcribir estos contenidos en sus cuadernos. De igual modo, me manifestaban su frustración por la brevedad y escasez de mis explicaciones, insatisfechos porque los indicadores de logro se construían sobre la base del trabajo con el lenguaje y no con los contenidos.

Inclusive, tras haber conceptualizado entre todos sobre algún tema puntual como el cuento de suspenso, la crónica roja, la poesía, solían preguntarme si debían memorizar estas definiciones para la evaluación. Asimismo, fui constatando que no estaban acostumbrados a contar con espacios para el debate organizado y, en muchas ocasiones, sus diferencias y conflictos se explicaban más desde la dificultad para apropiarse del lenguaje como sistema de significación para comunicarnos, designando el mundo y asignándole nuevos sentidos acorde con nuestros propósitos de interacción y desarrollo cultural, que desde los aspectos específicos de la convivencia. En este orden de ideas, concluía que los aprendizajes que los estudiantes podían generar no resultaban significativos, pues no podían establecer conexiones entre sus pre-saberes y el conocimiento nuevo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, según lo planteado por Ausubel (1969). Asimismo, tampoco les posibilitaban aumentar considerablemente su comprensión en lenguaje y la realización de desempeños para desarrollar sus habilidades comunicativas en contextos auténticos que desbordaran los límites del ámbito escolar.

Ahora bien, tras realizar un ejercicio de diagnóstico de intereses con mis estudiantes y emprender una revisión bibliográfica, consideré que dada la enorme trascendencia de los medios de comunicación en la configuración actual de nuestras sociedades, y entre estos, el doble rol de la prensa en cuanto “contribuye enormemente a la creación de la opinión pública” (Alsina, 1997, p. 239) y constituye, a la vez, “una estrategia didáctica adecuadísima para introducir al alumnado

en los laberintos de la sociedad de la información y del conocimiento” (Lomas & Vera, 2006, p.12), urgía la implementación de propuestas escolares que desde el lenguaje les permitieran a mis estudiantes comprender en contexto los mensajes de la prensa y producirlos consecuentemente, con adecuación a sus propios fines comunicativos. Por ello, le aposté a la creación de una comunidad de periodistas en formación en el grado séptimo del Colegio La Candelaria, que fomentase el desarrollo de habilidades lecto-escritoras para el ejercicio periodístico que pudiesen ser transferibles a otros contextos de significativa relevancia para mis estudiantes, mediante el aprendizaje y la experimentación directa con tipologías textuales, géneros y formatos característicos de la prensa, en una línea congruente con principios constructivistas y con la visión semántico-comunicativa del lenguaje. Gran parte de estas habilidades se asocian, según Hymes (1995), con la competencia comunicativa, que en palabras de Gumpertz se define “el conjunto de conocimientos y habilidades sociales que son precisos para la comunicación eficaz en contextos culturalmente significantes” (Gumperz, 1972, citado por Lomas & Vera, 2006, p. 14).

Se trataba de preadolescentes entre los 11 y los 15 años, distribuidos en dos cursos de nivel séptimo. El primero de estos contaba con 38 estudiantes y el segundo, con 33. Como en la primera práctica, pude percibir diferencias significativas en relación con el desarrollo del trabajo entre un grupo y otro. El primer grupo que acogía a los estudiantes más jóvenes tuvo menos dificultades para adaptarse a los requerimientos de la innovación pedagógica; sin embargo, durante los últimos meses, el otro grupo (702) del que también era directora de curso, evidenció avances significativos, incrementando su compromiso, demostrando que dominaban la estrategia básica de trabajo colaborativo y esforzándose por cumplir las metas; si bien al comienzo del semestre, entre julio y agosto del año 2007, tuvimos anormalidad académica por diversas situaciones –ajenas a la clase-. Después de todo, con el transcurrir del tiempo, el ser su directora, hecho que al comienzo no resultaba tan favorable porque me colmaban con demandas de tipo convivencial o relativas a su proceso escolar en general –aspectos que por supuesto eran atribuibles a la dirección de curso, de acuerdo con la estructura escolar-, si contribuyó a fomentar actitudes más positivas entre estudiantes desafiantes, pues con ellos lograba acercamientos más profundos, al involucrarme necesariamente en su vida personal y familiar, desde donde se explicaban gran parte de estas actitudes “desafiantes” hacia la escuela. Además, dentro del marco del trabajo en convivencia que se proponía en el espacio de dirección de curso, se enfatizaba la creación de un “pacto de convivencia interno” y ellos y ellas, espontáneamente, asumieron que



las reglas de la clase que habían establecido al comienzo constituían ese pacto y se referían al mismo para sancionar conductas de compañeros en otras clases, inclusive en la de “Cátedra Candelaria”, que era la otra asignatura a mi cargo.

En concreto, fueron cuatro horas semanales dedicadas al trabajo previsto (dos bloques de 110 minutos, cada uno) con cada grupo, para un total de 8 horas semanales (desde mi perspectiva). En un principio, durante el primer semestre, le aposté a una conformación de grupos variable, (de 3 a 5 estudiantes, en promedio) que rotaban quincenalmente y luego, mensualmente, para un total por curso de 10 grupos. Luego, durante el siguiente semestre, decidí aumentar el número de integrantes por grupo para poder dedicarle tiempo suficiente en cada clase al acompañamiento y monitoreo de todos los grupos, pues sólo durante las primeras semanas pude lograrlo.

Durante la primera fase todos tenían roles similares (periodistas). Hacia el final, de acuerdo a su nivel de desempeño se reasignaron roles entre editores, redactores y asistentes de redacción. Ya en la segunda fase, se diversificaron aún más y se constituyeron equipos que contaban por lo menos con un editor, un co-editor, un corresponsal, un reportero y un redactor de base. De entre los 10 editores y editoras por curso, seleccioné, según su desempeño en el primer semestre, a 6 (en 702) y a 8 (en 701) para que lideraran grupos de a 5 estudiantes (excepto un grupo que de nuevo resultó de 3 estudiantes). Los y las escogidos tuvieron la opción de seleccionar, a su vez, a otro compañero o compañera (en su mayoría eligieron a su antiguo co-editor), pero otros (los que tuvieron diferencias, prefirieron cambiar, inclusive por estudiantes con bajo nivel de compromiso). A los demás, sobre todo a los casos de alto desempeño también les di la opción de elegir compañeros y al resto lo ubiqué, tratando de equilibrar los grupos por niveles diversos de desempeño.

En relación con los desafíos puntuales de aprendizaje, se buscaba que realizaran desempeños periodísticos, trabajando principalmente la prensa y las revistas, en ocasiones, para aprender sobre las diferentes tipologías textuales (narración, descripción, argumentación, conversación, etc); los distintos formatos de textos periodísticos (noticia, entrevista, crónica y reportaje, principalmente); y, los géneros que los agrupan: informativo, de opinión y mixto. El trabajo de análisis de los textos periodísticos y la valoración posterior de la producción escrita de los estudiantes se apoyaban de forma no exhaustiva, acorde con el nivel de los estudiantes y la visión constructivista de su aprendizaje, en algunos principios básicos del análisis del discurso

periodístico que proponen autores como T. Van Dijk y Martínez Albertos (como se cita en Bueno, 2000).

Estos principios se refieren principalmente a la existencia de cuatro componentes fundamentales en el texto periodístico: el estilo, que debe ser “claro, conciso y directo” (Bueno, 2000, p. 240a); la estructura textual o retórica, que para el caso de la noticia, el texto periodístico con mayor difusión, consiste en “dar respuesta a las seis preguntas que hilvanan cualquier narración: quién, qué, cuándo, dónde, por qué y cómo” (Bueno, 2000, p. 240b); la macroestructura semántica, referida al conjunto de aquellas “visiones globales y coherentes de cualquier fenómeno externo o de experiencias internas” (Bueno, 2000, p.240c); y, la superestructura formal que se organiza “de acuerdo con unas estrategias preconcebidas: [...] resumen, planteamiento, complicación, resolución, evaluación y moraleja” (van Dijk, como se cita en Bueno, 2000, p. 240d).

Durante la primera fase del proyecto el producto final consistió en un periódico mural, cuyas secciones fueron trabajadas por grupos y ya, en la segunda fase, cada grupo debía producir un periódico facsímil. Con los mejores artículos se diseñaron periódicos que fueron diagramados por mí, impresos y distribuidos a los participantes y sus familias.

Cada sesión se organizaba sobre la base de un esquema general de planeación flexible, pues posibilitaba su adaptación, según los requerimientos del grupo y sus ritmos visibles de desempeño, aparte de las dificultades propias de la vida escolar como la anormalidad académica que se acentuó de modo particular, durante el segundo semestre. Por esta razón, las guías que se diseñaban para cada sesión de dos horas, con frecuencia fueron trabajadas, como mínimo en dos sesiones. Estas guías ofrecían indicaciones para abordar el trabajo con la prensa y los invitaban a hacerse preguntas de carácter autorreflexivo sobre el contenido y los elementos formales, en principio. Luego, a medida que ampliaban su comprensión sobre la base de su desempeño, las preguntas se volvieron más complejas y se realizaron ejercicios de identificación de tipologías textuales, clasificación de textos en géneros y determinación de las funciones que los distintos textos podían cumplir. Paralelamente, se les pedía que diligenciaran individualmente una “bitácora del periodista” donde fueron madurando sus reflexiones sobre el proceso, con el pretexto de recaudar hechos de su cotidianidad que ameritaran ser narrados por un periodista e incluyeran un breve comentario con su justificación.

Al principio, se buscó involucrar a los padres, madres y/o acudientes en el proceso, compartiendo con sus hijos y/o representados eventos y situaciones de la actualidad y de la vida

laboral y barrial que ameritaran la divulgación en prensa. Ya hacia el final del primer semestre, se les pedía también que se concentraran en los eventos de la clase y el colegio, más que en otros eventos de su vida personal y familiar. En la etapa final, comenzaron a preclasificar los hechos de sus bitácoras y, luego, a realizar mini-ejercicios de textos periodísticos tales como: noticia, entrevista y crónica, verificando en sus comentarios si cumplían con los requerimientos de construcción esperados. Por ejemplo, para el caso de la noticia, se les pedía que analizaran si sus hechos respondían las preguntas: qué- cómo –cuándo- quién - por qué – dónde.

En este orden de ideas, al comienzo de cada clase la primera indicación del trabajo colaborativo consistía en la co-evaluación del desempeño de cada cual en la realización de sus bitácoras (una por día). Esta actividad incluía el trabajo con unas convenciones propuestas por mí y ajustadas por el colectivo de estudiantes, desde el comienzo, para el trabajo de corrección ortográfica y gramatical. Luego, cada cual recibía de vuelta su bitácora y se aplicaba a la auto-corrección que suponía la traducción de las convenciones. Después, se ocupaban de las indicaciones puntuales de la guía que siempre incluían el trabajo con la prensa y el reporte por escrito de sus reflexiones, más el desarrollo de una serie de instrumentos auto y co-evaluativos que comenzaron como listas de chequeo y con el tiempo, mediante un trabajo conjunto con mis estudiantes, se fueron convirtiendo en matrices con distintos criterios y niveles de desempeño.

Finalmente, cabe afirmar que el proyecto también se constituyó en un “laboratorio de convivencia” que, más allá de las metas de aprendizaje en lenguaje para el desempeño periodístico, nos permitió experimentar con las posibilidades del trabajo en grupo, desde la formulación de un “pacto inicial” con normas propuestas por el colectivo de estudiantes (específicas para cada grado), que también se constituyeron en “indicadores” del desempeño en la dimensión colaborativa (V. Anexo 7).

### *2.3. Propósitos generales y preguntas de investigación*

Este estudio tuvo como objetivo determinar el impacto de la innovación descrita en el proceso de aprendizaje en contextos de desempeño periodístico auténtico para el desarrollo de habilidades para leer y producir textos periodísticos en los formatos de: noticia, entrevista, reportaje y crónica, dentro de los géneros informativo y de opinión, en los estudiantes de la muestra, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Consecuentemente, fue guiado por las siguientes preguntas:

- I. ¿Cuál ha sido el impacto de la innovación pedagógica antes descrita en el desarrollo de habilidades lecto-escritoras para la lectura y la producción de textos periodísticos dentro de los géneros de la entrevista, la noticia y la crónica, en los participantes?
- II. ¿Cómo ha sido el proceso de desarrollo de habilidades lecto-escritoras para el manejo y la producción de textos en tres géneros discursivos periodísticos: noticia, entrevista y crónica, principalmente, de los participantes, durante el curso de tres periodos académicos, en un ambiente de aprendizaje colaborativo, construido desde una propuesta de innovación pedagógica en lenguaje?
- III. ¿Cómo han impactado el proceso de desarrollo de estas habilidades lecto – escritoras para el ejercicio periodístico, en los estudiantes de los participantes, las prácticas discursivas y las estrategias pedagógicas y de manejo de grupo, que yo orientaba como docente?
- IV. ¿Cómo han afectado el proceso de desarrollo de las referidas habilidades lecto-escritoras para el ejercicio periodístico, en los participantes, los inconvenientes de tiempo, recursos, población y ambiente escolar en la implementación de la innovación pedagógica?

### 3. Marco teórico:

#### 3.1. *La prensa y la formación escolar*

En el campo de la formación en lenguaje, y con especial insistencia en el contexto comunicativo actual de nuestras sociedades se habla con insistencia de la trascendencia de los medios masivos de comunicación y de la necesidad de incorporarlos a las aulas para preparar a los jóvenes y a los niños, que resultan especialmente sensibles y vulnerables a su influencia, con visión crítica para el manejo de los mensajes de estos medios (Cascón, 1994; Del Teso, 1998; Alsina, 1997; Lomas, 2002; Morduchowicz, 2006). De acuerdo con León Cascón (1994), en su estudio sobre la comprensión de la prensa en la enseñanza secundaria y universitaria, los medios de comunicación

“frecuentemente se identifican como instrumentos culturales que sirven para promover o influir en las actitudes, para estimular la difusión de modelos de comportamiento o para fomentar la integración social. A través de estos medios percibimos la realidad de manera mucho más extensa, intensa e inmediata. [...] se les atribuye ese hipotético “cuarto poder” porque tienen en sus manos la fuerza y la capacidad de “hacer creer” e influir en las personas y en la configuración de la mentalidad” (Cascón, p. 9)

Sin embargo, aunque existen numerosos escritos que documentan experiencias con los aciertos y desaciertos que esta incorporación plantea en las aulas, en realidad resulta difícil encontrar estudios rigurosos que pongan en evidencia el impacto hacia los fines del aprendizaje de dichas experiencias y su efectividad a la hora de formar hábiles lectores de los mensajes de los medios y más aún, competentes productores de este tipo de mensajes con adecuación a sus propios fines comunicativos en los contextos que interesan a sus vidas y propósitos.

Entre estos pocos estudios se encuentra el de la Universidad Nacional de Colombia sobre “Escuela, Medios y Nuevas tecnologías” que buscaba “caracterizar la incorporación, uso y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones escolares de la ciudad [de Bogotá]” (Rodríguez, 2004, p. 186) para aportar elementos a la definición de políticas públicas en relación con el binomio comunicación/educación. La muestra involucraba 954 instituciones escolares de Bogotá (54% de ellas eran públicas, mientras el 46% restante, privadas) y entre los hallazgos más notables se encuentra el hecho de que la prensa era el segundo medio (después del video) más usado tanto en primaria como en secundaria; mientras, en términos de producción, se encuentra a la cabeza,

pues el 64% de las instituciones encuestadas produce algún tipo de medio impreso (periódico y/o revista). Ya en la dimensión cualitativa del análisis, se estudiaron al detalle 44 instituciones, de las cuales 33, reportaban algún tipo de práctica en prensa. En la caracterización final se indica que “los sentidos que animan las prácticas en prensa [se clasifican] en dos grupos: periódicos con propósitos de promoción e información institucional y periódicos de apoyo a procesos pedagógicos” (Rodríguez, 2004, p. 204). Entre estos últimos, los vínculos más estrechos en términos de producción y de aprovechamiento pedagógico se construían con y desde las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales, mientras los propósitos centrales se referían al “fortalecimiento de competencias comunicativas” y de la producción de textos” (Rodríguez, 2004, p. 205). Sin embargo, no se ofrece mayor grado de detalle acerca del impacto hacia los fines del aprendizaje en lenguaje y en general de estas iniciativas, por ello, entre las conclusiones del estudio, se señala la urgencia de que dichas prácticas “se inscriban en procesos más amplios de investigación pedagógica y de construcción del saber pedagógico (Rodríguez, 2004, p. 215)”

Sobre las experiencias, concretamente en relación con el uso de la prensa, cabe decir que se registra un buen número, que van desde la referencia anecdótica, hasta otras que implican una sistematización rigurosa y un seguimiento continuo, durante una porción amplia de tiempo, como el caso que refiere Roig Vila (1995) en relación con la organización de un boletín escolar que integraba una propuesta de formación en el cuidado de la salud y la utilización del recurso de la prensa en la primaria de una institución escolar. En relación con esta abundancia de experiencias y la predilección por la prensa que aparentemente indican, estudiosos como Cascón León (1994) justifican esta selección del medio escrito frente a los audiovisuales, cuya influencia resulta más marcada en los jóvenes y en los niños, cotidianamente, en la medida en que la prensa

“resulta más asequible intervenir sobre la información escrita, [...] permite, entre otras cosas, un mayor grado de especificidad de esa información a la vez que desarrolla un mejor hábito de lectura comprensiva. [Además] el hecho de que el periódico utilice un soporte, permite, a su vez, conocer los lenguajes y sublenguajes que utiliza (los titulares, las ilustraciones, la ubicación del texto, el género y estilo de la noticia...) haciendo más comprensible la información. Permite a su vez contrastar opiniones y versiones en diferentes diarios.” (Cascón, p. 10).

Según este último autor, la selección de este medio, también posibilita de modo más eficaz la formación de lectores críticos, mediante el desarrollo gradual de habilidades para descifrar los mensajes.

Por esta misma vía, otros autores como Lomas (2002) también ponderan el uso en las aulas de la prensa, en cuanto necesitamos aprender a actuar en contexto, a ser coherentes, a comunicar eficazmente lo que sentimos y deseamos (atendiendo a nuestros propósitos y a las características del auditorio); y, asimismo, requerimos entender lo que otros nos quieren decir o lo que leemos. Además, dado el advenimiento de la sociedad de la información (Pérez Tornero, 1997; Alsina, 1997) requerimos con especial acento, ser críticos ante el rol de los mismos medios de comunicación, desde la comprensión acerca de cómo se construyen sus propuestas; mientras urge que sepamos argumentar nuestras posturas para persuadir a otros sobre posibles cursos de acción; y, que seamos capaces de abstraer lo esencial de un texto o de una situación para dar alcance a nuestros propósitos, que desbordan la eficacia misma de la comunicación, pues necesitamos que el lenguaje transforme las situaciones, que haga cosas para nosotros, como Halliday y Hassan (1985) lo afirman.

De ahí que, en una línea consecuente, estos debieran ser logros ostensibles de la formación en lenguaje, aunque los derroteros que cada maestro decida tomar, de acuerdo a las dinámicas propias de su contexto, varíen. Pero, la auténtica transformación del aprendizaje en lenguaje debe partir de la reflexión decidida sobre las concepciones de lo que significa “aprender en lenguaje”. Por ello, siendo congruentes con desarrollos teóricos actuales sobre el aprendizaje, es necesario considerar las dimensiones de este proceso en lenguaje. Para ello, debemos concentrarnos en qué tipo de habilidades o desempeños se deben desarrollar para promover dicho aprendizaje. Así, en la sucesión, podremos analizar las prácticas pedagógicas que podrían favorecer en nuestros aprendices en lenguaje la realización de estas acciones y, finalmente, analizar los derroteros específicos de uso del lenguaje en la sociedad de la información, como es el caso de la prensa (Lomas, 2002).

### 3.2. *Aprender en lenguaje*

En la formación de todo ser humano, los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje resultan fundamentales para garantizar su inserción en el contexto sociocultural, su desempeño idóneo en situaciones comunicativas y su consolidación misma en cuanto ser racional pues el lenguaje posibilita la construcción del pensamiento (Vygotsky, 1934). De ahí, la preocupación compartida por maestros y pensadores de la educación, en relación con la formación en lenguaje de los seres humanos en procesos de aprendizaje: niños y jóvenes. Al respecto, por supuesto, la literatura que se ha producido es considerable y, asimismo, el lenguaje y su aprendizaje han sido

objeto de múltiples miradas, entre ellas la de la visión semántico - comunicativa que desde la Renovación Curricular del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1984), y, más adelante y de modo enfático, con la publicación de los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (MEN, 1998), donde se afirma dicho “enfoque” en función de la construcción de la significación. En términos generales, la literatura actual sobre aprendizaje sin detenerse puntualmente en el uso de los medios de comunicación, y más concretamente de la prensa, postula una serie de principios orientadores, fundados en hallazgos rigurosos sobre el modo en que la gente aprende y congruentes con la teoría holística del constructivismo. Por ello, al preguntarme acerca del modo en que podría favorecer el aprendizaje en lenguaje, con mis estudiantes del grado séptimo, decidí tomar una línea de acción congruente con los principios constructivistas que les posibilitara a mis ellos y ellas aprender de modo significativo para sus vidas. Es decir, desde y para el desarrollo de habilidades para leer y escribir en contextos auténticos y de esta manera desempeñarse progresivamente de modo cada vez más flexible en las situaciones comunicativas de su cotidiano devenir (en la línea de aprendizaje propuesta por Perkins, 1999), asignando y designando sentidos, haciéndose comprensibles para otros y comprendiéndolos, consecuentemente, en una situación comunicativa dada.

Entre estos principios, la literatura revisada plantea, en primer lugar, la dimensión significativa del aprendizaje, que se adquiere cuando los aprendices son inmersos en situaciones de desempeño auténtico donde experimentan realmente la necesidad de aprender (cfr. Ortega y Gasset, en Jurado, 2004) al establecer relaciones constructivas entre lo que han aprendido y el nuevo conocimiento que experimentan (Ausubel, 1968; Brown, Collins & Duguid, 1989; Gardner, 1991; Ordóñez, 2004) y la experiencia actual. En segundo lugar, la importancia de la interacción social para favorecer el aprendizaje en general, pero en particular, en la dimensión lingüística, pues es mediante procesos de negociación, argumentación y construcción consensuada con otros que se fortalecen las habilidades comunicativas fundamentales y se multiplican los procesos de significación de la realidad (Brown, Collins & Duguid, 1989; Brown & Campione, 1994).

Luego, al reflexionar sobre lo que se aprende cuando se aprende en lenguaje, podemos retomar a Chomsky (1977) y a Goodman (1995) cuando se ocupan de estudiar el fenómeno lingüístico en los niños. Para estos autores, los infantes internalizan las reglas del lenguaje mediante la experimentación o las inventan, fabricando hipótesis sobre el funcionamiento lingüístico. Estas reglas se refieren a la combinación, a la asociación y a la clasificación de una



serie de unidades lingüísticas, pero su aplicabilidad está dada por la necesidad de uso en contextos determinados. Por ello, resulta fundamental que en el aula nos ocupemos de trabajar con hechos comunicativos reales, lo cual implica la construcción de espacios favorables a la realización de desempeños auténticos<sup>2</sup> y no sólo porque debería ser la meta del aprendizaje en lenguaje según el citado documento de Lineamientos Curriculares del MEN (Pérez, 1998), sino porque esto nos pone en la línea del aprendizaje significativo que tiene lugar cuando los aprendices pueden establecer conexiones entre sus pre-saberes y el conocimiento nuevo, según lo planteado por Ausubel (1969).

De otra parte, aprender en lenguaje, también se relaciona con la capacidad de usarlo para ensanchar la comprensión que sobre el mundo tenemos; por consiguiente, estas acciones o desempeños auténticos deben ser, según Perkins (1999), desempeños de comprensión que le permitan al que aprende actuar flexiblemente en contextos reales de uso lingüístico, como en nuestro caso. Ello nos remite a las metas de lenguaje que indicábamos al comienzo, para actuar con coherencia, asertividad y eficacia ante cualquier demanda comunicativa real; asignando y designando sentidos, haciéndose comprensible para otros y comprendiéndolos, consecuentemente. Ahora, en un nivel de análisis más profundo y a pesar de ciertas visiones difundidas sobre el aprendizaje en lenguaje, debemos precisar que no puede constreñirse al desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la sumatoria de una serie de capacidades semánticas y sintácticas (Hymes, 1972) o de las cuatro habilidades comunicativas fundamentales, como Lomas (2002) afirma. Desde hace un tiempo, autores como Donn Byrne (1981), que se inscribían en la línea de la visión semántico- comunicativa, han insistido en la necesidad de considerar la integración de estas habilidades, de entrelazarlas continuamente para que en los contextos dados se utilicen de modo significativo y claramente orientadas hacia propósitos comunicativos, que a la luz de los desarrollos en mención sobre aprendizaje, deben ser auténticos.

En las mismas escuelas de formación periodística, el estudio de Gordon (1991) sobre la enseñanza del periodismo en tres grandes escuelas señala que, en cuanto a lineamientos pedagógicos, sobresale también esta necesaria dimensión auténtica del aprendizaje, en la medida

---

<sup>2</sup> En lenguaje, al considerar los derroteros específicos que hemos de tomar para aproximarnos a estas metas, definimos lo auténtico como Ordóñez (2004) lo hace en términos de aquello que nos aproxima a lo que los expertos en el área de desarrollo específico hacen. Por ejemplo, para el caso del lenguaje, pensamos en los desempeños de los periodistas, de los maestros, de los oradores, de los abogados y, en general, de todos aquellos que inscriben de modo específico su accionar en el ámbito del lenguaje.

en que para las tres corrientes de formación estudiadas, lo más importantes es “hacer trabajar a los alumnos como si ya estuvieran en una redacción periodística” (Gordon, 1991, p. 253).

De otra parte, en términos de lo que resulta significativo en el aprendizaje, la elección de los desempeños periodísticos podría resultar conveniente, pues según Alsina (1997) y Lomas (2002) el uso de medios de comunicación, tales como la prensa, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión de la comunicación como un hecho global y el desarrollo lingüístico de modo singular. Al respecto, cabe mencionar el estudio de María del Rosario Bueno (2000) sobre el discurso periodístico actual y los trabajos previos, citados por esta autora, de Teun van Dijk (1988) acerca de la inevitable asignación de sentidos en este discurso, más allá de la narración o la descripción, para el caso de la noticia, debido a la existencia de una “moraleja”, que el autor – periodista designa o extrapola del hecho noticioso, como elemento conclusivo y fundamental de la superestructura formal del texto periodístico <sup>3</sup>.

Según los autores consultados (Cascón, 1994; Del Teso, 1998; Alsina, 1997; Lomas, 2002; Morduchowicz, 2006), cuando los estudiantes se ejercitan en la labor periodística, no sólo aprenden sobre géneros periodísticos y tipologías y estructuras textuales, parámetros de redacción, nociones sobre diseño y diagramación, estrategias de manejo de audiencias, funciones comunicativas y principios de ética comunicativa; aprenden a orientar sus propósitos comunicativos según el tipo de audiencia, a analizar la información de actualidad y a participar en un debate informado; y, despliegan la escritura como un proceso creativo y dinámico que les permite construir conocimiento, como Ruiz (2004) también afirma, desde su propia experiencia en la promoción de la lectura y la escritura con niños de segundo grado. Además, el desarrollo de habilidades lecto-escritoras para el ejercicio periodístico, también fomenta una serie de habilidades cognitivas que les posibilitan su aprendizaje en otros contextos vitales y disciplinares. Por ello, cuando formulan una opinión despliegan sus capacidades de análisis, argumentación, deducción y comparación; mientras al ejercitarse en tareas de organización textual, despliegan habilidades para la inferencia, la clasificación, la categorización, la deducción, la inducción y la asociación. Asimismo, cuando sintetizan un hecho noticioso, afianzan operaciones lógicas como selección, omisión, generalización y abstracción (Del Teso, 1998).

---

<sup>3</sup> Para Van Dijk, la superestructura formal posibilita la organización del discurso en una serie de componentes secuencialmente establecidos. Para el caso periodístico, tendríamos: “Resumen, planteamiento, complicación, resolución, evaluación y moraleja” (como se cita en Bueno, 2000, p. 240)

En términos generales, gran parte de estas habilidades se asocian de acuerdo a la postura de Hymes (1995) con la competencia comunicativa, que alude entonces “a los conocimientos y destrezas que es necesario aprender para ser capaces de construir una interacción comunicativa eficaz y adecuada a contextos diferentes, con los recursos de las distintas variedades de la lengua, de sus géneros discursivos y de sus modelos textuales” (Lomas y Vera, p. 12, 2006). Además, el uso de la prensa en el contexto de la clase de lenguaje, favorece

“el establecimiento de relaciones novedosas entre el texto de la noticia y el contexto cultural [...] va unido a la asimilación de nuevas estructuras [...] necesarias para su comprensión y asimilación crítica [y...] favorece [...] la adquisición de otras destrezas [...] la selección de la información y la elaboración de resúmenes de acontecimientos, la discriminación entre sucesos o temas principales o secundarios, la distinción entre hechos y opiniones” (Lomas y Vera, p. 14).

Con las claridades precedentes acerca de la pertinencia del uso de la prensa en el aula y de las habilidades que podría potenciar, al cuestionarnos acerca de las estrategias que podrían favorecer el aprendizaje en esta dirección, resultan meritorios los aportes de Vygotsky (1934) sobre el desarrollo del lenguaje, porque nos ayudan a entender el rol del lenguaje en la formación del pensamiento y en el desarrollo cultural del ser humano. Este autor ruso afirmaba que el lenguaje era la herramienta cultural por excelencia y le asignaba un lugar fundamental a la interacción social como base del aprendizaje. Por ello, formuló su idea acerca de la existencia de una Zona de Desarrollo Próximo, donde se potencializa el aprendizaje, pues se ubica entre el límite de las propias capacidades de cada cual para resolver problemas, y aprender algo por sí mismo, y la frontera marcada por el contacto con esos otros que le permitirán desarrollar al máximo dichas capacidades.

En una línea de desarrollo consecuente con las ideas del autor ruso, surge el “aprendizaje en colaboración”, que busca capitalizar las ventajas de la interacción social para el aprendizaje. Autores como Brown y Campione (1994) al estudiar el modo en que la gente aprende, reseñan algunas implicaciones para la enseñanza y el diseño de ambientes de aprendizaje, enfatizando la importancia de favorecer el trabajo grupal y la camaradería, que contribuyen al desarrollo de un sentido de comunidad, donde varios se ocupan de resolver problemas, clarificándose unos a otros sus dudas y creando nuevas alternativas para darle alcance a las metas planteadas. Otros, como Bruffee (1999), destacan la importancia del trabajo en colaboración en cuanto los pares desarrollan mecanismos especiales para aprender que no se pueden construir en la interacción maestro-alumno. Para el caso del lenguaje, estas consideraciones resultan de gran importancia,

pues si la construcción de sentido parte de la negociación con el contexto (Halliday, 1985), el intercambio de ideas entre pares también debería concebirse como una alternativa altamente favorable al desarrollo lingüístico. Por ello, una variable a considerar es el hecho de que la estrategia de innovación sea un diseño congruente con el aprendizaje en colaboración. De hecho, si se busca promover el desempeño auténtico de forma congruente con los hallazgos constructivistas, al analizar los referentes reales del ejercicio periodístico, de acuerdo al estudio comparativo entre tres escuelas que se mencionó antes, Gordon (1991) encuentra que en las aulas de formación de periodistas profesionales se promueve ampliamente el trabajo colaborativo en la realización de labores periodísticas contextualizadas y auténticas, del mismo modo en que ocurriría en una sala de redacción de un periódico real.

Sin embargo, al promover la dimensión colaborativa del aprendizaje, varios autores señalan la importancia de discernirla de otras formas de aprendizaje en grupo como el caso del modelo cooperativo, pues mientras la meta, según la teoría, para el aprendizaje colaborativo es que los pares sean: “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás” (Johnson & Johnson, 1998, p.1a), y para que ello sea posible son: “los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje” (Johnson & Johnson, 1998, p.1b), en el modelo cooperativo, “es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener” (Johnson & Johnson, citados por Panitz, 2001, p. 2).

Finalmente, resultaba importante considerar el rol que la metacognición podría desempeñar para favorecer el aprendizaje en lenguaje, pues autores como Lent (2006) afirman la importancia de hacer a los aprendices responsables de su propio aprendizaje. Prueba de ello lo encontramos en el estudio de las investigadoras Gladys López y Esperanza Arciniegas (2003), donde la meta era ayudar a algunos estudiantes de segundo semestre a desarrollar estrategias para que asumieran conscientemente la lectura como proceso fundamental en la construcción de conocimiento y avanzaran en el control de sus procesos de aprendizaje y comprensión. La experiencia resulta congruente con el constructivismo, en cuanto capitaliza la evidencia encontrada en relación con la capacidad que tienen los expertos de monitorear su propio aprendizaje y predecir sus resultados o potencialidades (Bransford et al., 2000); es decir, la metacognición. Por ello, también era necesario indagar si el uso de estrategias tales como la auto-revisión permanente, la auto-evaluación y la co-evaluación, en nuestra aula de lenguaje en séptimo grado, habían logrado incrementar la comprensión de los estudiantes para el desempeño

periodístico, y, por consiguiente, promover su aprendizaje desde el lenguaje, pues la metacognición y el aprendizaje resultan procesos recíprocos que se nutren el uno al otro, constantemente.

Hasta aquí el contexto teórico de la innovación, que buscaba relacionar hallazgos previos y precisiones teóricas congruentes, acerca del modo en que los estudiantes ensanchan su comprensión en lenguaje y desarrollan habilidades lecto-escritoras propias del desempeño periodístico, que, de acuerdo con los hallazgos investigativos y algunos autores, también los predisponen para otros aprendizajes y para el desarrollo de otras habilidades transferibles a distintos campos significativos de su cotidianidad.

Esta revisión bibliográfica, de modo consecuente, orientó en primer lugar, la definición de aspectos puntuales del proyecto de innovación pedagógica, por cuanto también se buscaba promover el desarrollo de habilidades lecto-escritoras para el desempeño periodístico, en un grupo de estudiantes entre 11 y 15 años, inmersos en un ambiente de aprendizaje en colaboración, enfrentados a diversos tipos de textos periodísticos en situaciones auténticas, instados a definir sus contextos de uso y a ejercitarse en la reconstrucción analítica de los mismos y en la producción de nuevos textos periodísticos que respondieran a demandas comunicativas definidas. Luego, debo precisar que esta revisión también me permitió identificar los criterios pertinentes para la selección del enfoque metodológico que se describe en el capítulo siguiente y se constituyó en el marco referencial de análisis del impacto de la innovación misma, objeto del presente estudio. Sin embargo, como se detalla en las secciones “Discusión” y “Conclusiones”, en la confrontación necesaria entre los hallazgos de este estudio y el marco conceptual, algunos aspectos no se encontraron suficientemente documentados y, por consiguiente, merecieron especial atención en el análisis final. Es el caso de la relación entre las prácticas pedagógicas del docente, sus estilos discursivos y el aprendizaje en lenguaje de sus estudiantes, así como el impacto pedagógico real de ciertos factores que, si bien permean los procesos del aula y son propios de la dinámica escolar, no resultan del todo previsibles y, por lo tanto, controlables desde la planeación y la implementación de propuestas pedagógicas.

#### 4. Metodología:

En el artículo de Rodríguez (2004) que lleva por título “Escuela, Medios y Nuevas tecnologías”, y que recoge los resultados del estudio mencionado en el apartado “Marco conceptual”, se plantea, como una de las preguntas de investigación centrales, la indagación por las fortalezas asociadas a las prácticas de aula que incorporan el uso de los medios de comunicación. Para dar respuesta a esta y a otras preguntas que indagaban por los tipos de prácticas y los sentidos que sus propios actores les reconocían y/o asignaban, se optó por una metodología que articulaba

“estrategias propias de los estudios de mercado como la encuesta y el seguimiento telefónico, con métodos de carácter académico como la observación, la entrevista y los registros etnográficos y con alternativas de la investigación-acción en que los autores sociales [recibían] las lecturas [provenientes de los investigadores], las [analizaban y participaban] [...] en la construcción de las interpretaciones” (Rodríguez, 2004, p. 192)

Tomando en cuenta lo anterior, dado mi interés en la descripción de las prácticas propias de la innovación, y el desciframiento de los sentidos asignados por mi y por mis estudiantes – actores a dichas prácticas, y a partir de la revisión de otras investigaciones en educación que también optaban por la combinación de metodologías y por la interpretación a partir de la mirada de los involucrados (en este caso, yo misma, como instrumento principal de recolección de datos observables), opté por un diseño investigativo, consecuente con el paradigma que introduce en la investigación el enfoque “grounded theory” que promulga la emergencia de los métodos de análisis y recolección de los datos y de la “teoría”, o en este caso del conocimiento que es posible construir, a partir de la observación, el registro cuidadoso y la inmersión por etapas sucesivas en la experiencia investigativa (Dick, 2000). De acuerdo con Strauss y Corbin (1990), autores pioneros en la conceptualización de este enfoque investigativo, podría definirsele como:

“... inductively derived from the study of the phenomenon it represents. That is, discovered, developed, and provisionally verified through systematic data collection and analysis of data pertaining to that phenomenon. Therefore, data collection, analysis, and theory should stand in reciprocal relationship with each other. One does not begin with a theory, then prove it. Rather, one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge.” (Strauss and Corbin, 1990, como se cita en Pandit, 1996, p.)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> ... inductivamente derivado del estudio del fenómeno que representa. Es decir, descubierto, desarrollado, y provisionalmente verificado a través de la recolección sistemática de datos y el análisis de los datos relativos a dicho fenómeno. Por lo tanto, la recolección de datos, el análisis y la teoría deben estar recíprocamente relacionados entre sí. No se comienza con una teoría, para luego comprobarla. Por el contrario, se comienza con un área de estudio y lo que es relevante para esta área, es lo que debe emerger” (Traducción propia)

Adicionalmente, este tipo de enfoque plantea como rumbo específico en la revisión bibliográfica, que precede a la construcción del marco teórico, la búsqueda de estudio investigativos semejantes a aquel que se desea implementar, donde las categorías de análisis emerjan del proceso mismo de investigación y, por ello, en la construcción del marco conceptual del presente estudio, opté por indagar y reseñar otros estudios semejantes, propios del contexto educativo y del aprendizaje en lenguaje. Ahora bien, en términos generales, la integración de métodos y el rol del investigador como actor y como principal instrumento de recolección de datos (Merriam, 2002) en la situación que es objeto de estudio son características comunes a la investigación cualitativa. Dentro de este amplio espectro distintos autores identifican varios tipos posibles de enfoques cualitativos, pero en ciencias humanas y sociales, y específicamente en educación, durante las dos últimas décadas, además del enfoque: “grounded theory” o teoría fundamentada, pero concomitantes con este último, han merecido una atención especial la etnografía y el estudio de caso (Dick, 2000; Laws & McLeod, 2006; Merriam, 2002; Myers, 1997; Tellis, 1997).

Los dos últimos: etnografía y estudio de caso, resultan ser concomitantes con la perspectiva de “teoría fundamentada” pues se pueden ir perfilando, a lo largo de la etapa de observación, por cuanto posibilitan el diseño de instrumentos de recolección de datos y de análisis que permiten develar la complejidad de la situación, en este caso, del aula donde la investigadora también cumple un rol y deviene en la fuente principal de los datos, en cuanto observadora y etnógrafa de una realidad que también le es propia. Por lo anterior, el enfoque “emergente” de mi investigación resultó ser, en busca de la mejor adecuación al contexto y a mi rol de privilegio como observadora y participante, un tipo de estudio cualitativo que a través del “estudio de caso” y desde la perspectiva etnográfica – descriptiva, me permitiera evaluar el grado de impacto de la innovación. Las razones de esta escogencia también se apoyan en la revisión de literatura sobre la investigación en el campo de la educación en lenguaje que ponen de relieve la necesidad de que el maestro reconozca su rol como mediador en el aula, no sólo como mediador entre los saberes de los estudiantes y el conocimiento, sino también como actor del proceso de aprendizaje en sí, capaz de repercutir inconsciente o conscientemente desde el tipo de prácticas discursivas que construye con sus estudiantes (Kingler & Romero, 1998; Díaz, 1998) y desde el modo en que gestiona las formas de aprender o construir sentido en el aula, en lo que se denomina la consolidación de “zonas de sentido” (Díaz, 1998). Además, la investigación en

educación afronta un desafío global mayor en el sentido de que resulta muy difícil delimitar, de acuerdo con Rockwell y Ezpeleta (1983), el objeto de estudio. Por todo ello, el aporte del maestro-investigador resulta de capital y singular importancia, pese a los escollos que supone por ética y metodología el observarse a uno mismo, dada la complejidad de la cotidianidad escolar, no existe otro observador y analista más privilegiado que el propio docente que experimenta como nadie los condicionamientos materiales, espaciales y humanos de su práctica cotidiana (Díaz, 1998).

En este orden de ideas, la etnografía, asumida como una herramienta metodológica, que consta de “un conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevista abierta, análisis cualitativo, descripción narrativa)” (Paradise, 1994, p. 73), me permitió reconstruir las particularidades cotidianas del aula que condicionaban el proceso de aprendizaje, y, a la vez, visualizar mi rol como maestra y orientadora en dicho proceso. Sin embargo, fue la combinación de esta herramienta con la implementación de la metodología del estudio de caso, orientada al análisis sistemático y detallado del proceso de desarrollo de habilidades lecto-escritoras para el desempeño periodístico en los estudiantes de la muestra, lo que me permitió determinar, desde la dimensión cualitativa, el grado de impacto de la innovación pedagógica descrita.

Esta investigación cualitativa de carácter descriptivo, se nutrió de las posibilidades que la mirada etnográfica inaugura en el espacio escolar: por cuanto me constituía en parte del proceso que pretendía describir y como investigadora y maestra desarrollé la capacidad de detectar, en medio de las críticas demandas de los tiempos escolares, singularidades y situaciones significativas relativas al aprendizaje lecto-escritor en contextos de desempeño periodístico, que lo comprometen y en ocasiones, lo amenazan.

Aunado a lo anterior y en razón de la necesidad de evaluar la propuesta de innovación mediante la caracterización de los procesos de desarrollo lectoescritor en relación con el manejo de los textos periodísticos y los géneros discursivos que los agrupan, de los estudiantes de la muestra, durante el curso de dicha innovación, me propuse analizar las muestras de producción escrita según unas matrices que se diseñaron al término de la primera fase de la innovación pedagógica descrita (V. Anexos). De este modo, estaría en condiciones de determinar las fortalezas de la propuesta y señalar los aspectos que requieran ser reevaluados para hacerla extensible a otros espacios de aprendizaje en lenguaje.



#### 4.1. *Participantes:*

Al finalizar la intervención, tenía 65 estudiantes distribuidos en los cursos 701 y 702. Sus edades oscilaban entre los 11 y los 15 años. Las producciones grupales fueron consideradas en su totalidad, para describir en términos generales el proceso, y se encontraban en 34 portafolios de aprendizaje (que recogían los productos de la primera y segunda fase: guías reflexivas, borradores de artículos, protocolos internos de trabajo y evaluaciones grupales de la experiencia y el aprendizaje). Sin embargo, se focalizó la atención en los productos de aquellos grupos que involucraban la participación de alguno de los cinco estudiantes seleccionados para el estudio de caso, por cuanto estas muestras grupales constituían la evidencia del trabajo en colaboración y su análisis permitió determinar cómo ha contribuido la experiencia colaborativa al desarrollo de las habilidades lecto-escritoras en relación con el manejo de los textos periodísticos y los géneros discursivos que los agrupan. Una atención particular, mereció, por supuesto, el trabajo individual de reflexión y análisis de estos seis estudiantes, que se había venido adelantando en la llamada “bitácora del periodista”, así como los productos periodísticos.

En consecuencia, estos seis estudiantes fueron objeto de un seguimiento especial de acuerdo a la metodología "estudio de caso". Se seleccionaron de acuerdo a dos criterios. En primer lugar, por su alto desempeño y compromiso en el desarrollo del proyecto, consideré los casos de Karol Rodríguez<sup>5</sup> (12 años) y Cesar Vera (13 años), quienes asumieron el ejercicio cotidiano de la bitácora y el liderazgo editorial en sus grupos respectivos con constancia y dedicación, aunque su grado de conciencia escritora no resultaba tan alto como el de los otros estudiantes que responden al segundo criterio de selección: aquellos que si bien no asumieron cotidianamente las exigencias del proceso, sí revelaron en los escasos productos que aportaron un gran desarrollo en términos de conciencia escritora, es este el caso entonces de: Brandon Fonque (12 años), María Fernanda Gonzalez (12 años) y Erick Correa (13 años). Por supuesto, estos criterios se fundaban en mis registros y en los procesos evaluativos que se llevaron a cabo durante el transcurso de la innovación.

El último caso, exhibía unos matices especiales por cuanto se trataba de una estudiante que presentaba serias dificultades para acoplarse a la dinámica de trabajo colaborativo: L... P... (12 años), por su altísima inasistencia (una sesión de clase por semana, en promedio) y por ciertas

---

<sup>5</sup> Los padres y/o acudientes de los estudiantes de la muestra firmaron unos “formatos de autorización”, donde daban su consentimiento para la publicación de los registros orales y escritos de sus hijos, así como de sus nombres, para efectos del presente estudio. Una muestra de dichos formatos se incluye en la sección de anexos.

diferencias personales sostenidas con compañeros y compañeras de clase. Sin embargo, se esforzaba por diligenciar sus bitácoras y cada vez que se le solicitaba rendir cuentas por su trabajo demostraba que se encontraba al día en este desempeño individual, pero su trabajo fue escasamente compartido con sus pares y tuvo un desempeño mínimo en la realización de textos periodísticos, aunque se desatacaba por la variedad y cantidad de información que recogía e incorporaba a sus bitácoras. Durante el último mes, lastimosamente sus ausencias se hicieron más prolongadas, pretextando motivos de salud e inconvenientes familiares y hacia el final se retiró indefinidamente.

Todos los estudiantes fueron informados de los alcances de la propuesta y, de igual modo, sus padres y/o acudientes, en la primera reunión del año. Sin embargo, se enviaron cartas de autorización para solicitar permisos específicos (Anexo 4), en el caso de las muestras de corte individual, durante el mes de agosto, al comenzar la etapa de recolección de esas muestras. De esas autorizaciones sólo 5 fueron contestadas, pues la de la última estudiante en mención (L... P...) nunca fue devuelta. Entre las que sí fueron entregadas, se destaca el caso de César Vera, quien la devolvió firmada por su acudiente, pero verbalmente manifestó que no deseaba realizar la entrevista y ser grabado, de modo aislado al resto de sus compañeros. Por consiguiente, aunque todos fueron grabados en las sesiones de clase, sólo se realizaron 4 entrevistas y aunque se menciona el caso de L... P..., no se incluyen muestras de su trabajo y se omiten en la sección de resultados los detalles puntuales de su caso.

#### 4.2. *Métodos de recolección de datos:*

A continuación se relacionan los instrumentos utilizados en el presente estudio. El detalle respectivo, se encuentra inmediatamente después, ampliando la información relevante al uso y al tipo de instrumento específico.

- Recolección de evidencia de la producción escrita de los estudiantes de la muestra y análisis, de acuerdo con unas matrices diseñadas según se describe más adelante (V. Anexo 1).
- Muestras del Diario de Maestra, donde se llevaron registros etnográficos y observaciones, que se analizaron de acuerdo a las siguientes categorías iniciales: limitaciones de la implementación en términos de tiempo, recursos, población y ambiente escolar; concepciones sobre el aprendizaje en lenguaje; aprendizajes logrados que han propiciado cambios en el curso de la implementación; percepciones

sobre la dinámica del trabajo en colaboración; y, seguimiento de la planeación de la innovación.

- Entrevistas semi-estructuradas a los cuatro estudiantes que lo permitieron: Karol Rodríguez, Brandon Fonque, María Fernanda González y Erick Correa. (V. Anexo 3)
- Registros orales de las discusiones grupales de los estudiantes para verificar las prácticas discursivas asociadas, el tipo de interacciones y hasta qué punto la dinámica del trabajo en colaboración favoreció o no el desarrollo del trabajo grupal e individual. Estos registros se cotejaron con las observaciones etnográficas en el Diario de Maestra y en el instrumento respectivo.
- Registros sonoros de las clases en general e instrumento de observaciones etnográficas para clasificar la información relevante sobre el desarrollo de dichas sesiones (Anexo 6).

#### 4.2.1. *Etnografía del aula*

El proceso de recolección de datos estuvo orientado por la revisión de experiencias e investigaciones similares en el campo de la investigación educativa. En primer lugar, dado que esta investigación en lenguaje es de carácter descriptivo, me involucra como observadora participante (maestra) e investigadora y se apoya, en particular, en la metodología del estudio de caso; por ello se buscó que la revisión bibliográfica pusiera de relieve los alcances, las limitaciones y las implicaciones de la investigación en lenguaje en contextos de enseñanza básica, cuando es el mismo docente quien emprende el ejercicio formal de sistematizar su práctica y asumir la mirada investigativa. Por ello, la perspectiva etnográfica resulta ser altamente pertinente, en cuanto posibilita el ensanchamiento de la mirada investigadora que se ocupa de describir cuidadosamente algunos casos específicos de aprendizaje en lenguaje, en un contexto investigativo en el que la mirada del maestro resulta ser la misma del investigador. Por consiguiente, se requiere que en cuanto tal, aprenda a descubrirse a si mismo en el aula, a auto-observarse y a analizar críticamente el modo en el que su accionar impacta positiva o negativamente el proceso de aprendizaje lecto-escritor de los estudiantes en el aula, en particular, de aquellos que son protagonistas de los estudios de caso.

Las razones que fundamentan las afirmaciones anteriores, se encuentran en los trabajos de reconocidos etnógrafas e investigadoras educativas como Rockwell (1995), Rueda (1998), Treviño (1998), Paradise (1994), Klinger (1998), Romero (1998), Díaz (1998) y Candela (1999).

Estas autoras, en su mayoría, coinciden en afirmar que los estudios que se llevan a cabo desde una perspectiva etnográfica, en el campo de la educación posibilitan la caracterización de los contextos reales de la educación, las dinámicas cotidianas, los contextos comunicativos y la identificación de problemáticas específicas que la mirada de la investigación cualitativa que ha hecho carrera en otras disciplinas y saberes no alcanza a recoger en toda su complejidad (Rockwell, 1983). El punto de inflexión, en este orden de ideas, que aporta la mirada etnográfica es la puesta en relieve del rol del maestro como investigador que documenta sus propias acciones de forma sistemática y cotidiana y crea conciencia en torno a las interacciones discursivas que se construyen gracias a su acción intencional o no, en el aula. (Rockwell, 1983).

En respuesta a lo anterior, en cuanto investigadora del proceso de aprendizaje lecto-escritor en mis estudiantes de séptimo grado, tras la revisión bibliográfica y la primera fase de la innovación pedagógica que tuvo lugar entre los meses de febrero y julio del año 2007, procedí, en la segunda fase de la innovación, al diseño de instrumentos de investigación acordes con los propósitos de la investigación descriptiva con enfoque “grounded theory”, la metodología del estudio de caso y la perspectiva etnográfica. Por ello, el proceso que se detalla a continuación hizo parte de la dinámica misma de la innovación y los instrumentos se construyeron conjuntamente con los estudiantes involucrados en el proceso.

#### 4.2.2. *Lista de chequeo*

Para comenzar, durante la primera fase de la innovación pedagógica, se trabajó en el diseño y la implementación de unos instrumentos primarios de recolección de datos, orientados a la evaluación del impacto de la innovación en el aprendizaje lecto-escritor de los estudiantes. Estos primeros instrumentos consistían en "listas de chequeo" (*checklist*) que les permitían a los estudiantes sondear si habían alcanzado o no una serie de metas de desempeño durante el desarrollo de las sesiones del proyecto. El diseño de estas listas de chequeo fue mi responsabilidad durante buena parte de la fase; sin embargo, hacia el final, cuando los y las estudiantes se encontraban más maduros y conscientes de las implicaciones del proceso, los insté a participar en su formulación. Resultó ser un ejercicio mucho más consistente e interesante, pues ellos y ellas se esforzaron por plantear metas de desempeño acordes con lo que podían y creían hacer en el aula, más allá de lo que yo proponía hacer. Un ejemplo de esta lista, propuesta por los mismos estudiantes, es como sigue:

1. Logramos responder todas las preguntas de la guía (SI/NO)
2. Todos participaron en el grupo con ideas (SI/NO)

3. Teníamos materiales para trabajar: periódico, carpetas (SI/NO)
4. Hicimos y comentamos las bitácoras de todos (SI/NO)

Otros planteaban aspectos más específicos en relación con el aprendizaje periodístico:

1. Entendimos qué es una noticia (SI/NO)
2. Investigamos para nuestra sección del periódico (SI/NO)

#### 4.2.3. *Matrices de análisis de la producción escrita*

Como docente e investigadora, me replanteé la metodología de investigación que debía empezar a utilizar de modo formal en la fase dos del proyecto de innovación y decidí que si bien el ejercicio de las listas de chequeo había ayudado a mis estudiantes a visibilizar su potencial autoevaluativo, aún se hacía necesario ayudarlos mucho más a crear conciencia sobre un proceso de formación que estaba siendo conducido desde la mirada investigativa. Por ello, retomé las matrices de evaluación de la producción lecto-escritora que diseñé, basándome originalmente en la propuesta de desglosar por niveles de desempeño: “Muy adecuado”, “Adecuado”, “Inadecuado”, que se encuentra en los trabajos de Martínez et. al. (2004) en la etapa de planeación de todo el proceso (Anexo 1), y comencé a integrarlas al trabajo en aula para familiarizarlos con este instrumento de análisis. Este proceso comenzó en agosto y a finales de septiembre, comencé a pedirles que las modificaran de acuerdo a lo que creían que ellos realmente hacían y podían aprender en el aula. Sin embargo, la mayoría evidenciaba muchos problemas de comprensión al usar las matrices para evaluar la producción de sus compañeros y compañeras y, mucho más difícil se les hacía este proceso si les sollicitaba que lo emprendieran con su producción personal. Por ello, fueron pocos los estudiantes que avanzaron en la apropiación del instrumento ello, me dio lugar a considerar que debía concederles un margen más amplio de diseño. En este orden de ideas, me limité a proponer unas categorías más sencillas y a pedirles que plantearan los criterios. De nuevo, el ejercicio resultó demandante, pero la mayoría se aventuró a proponer y ante las dificultades de comprensión, opté por trabajar en equipo con los editores y editoras, haciéndoles preguntas y dándoles opciones de criterios, que en algunos casos fueron tomadas muy literalmente y, en otros, permitieron la formulación de criterios muy creativos que, inclusive, desbordaban las categorías que les había propuesto (V. Anexo 5).

Esta negociación con las matrices fue posible gracias a la mirada etnográfica que asumí progresivamente, desde el comienzo de la segunda fase. La revisión de experiencias como las que citan Edwards y Mercer (1987) me ayudó a visibilizar mi situación como docente y a comprender hasta qué punto resultaba fundamental para la investigación comprender cuáles eran las prácticas discursivas que tenían lugar en el aula y cómo resultaban no sólo de la interacción entre los estudiantes, sino también de mi interacción con ellos, pues conjuntamente posibilitaban la construcción de sentidos.

Estas evidencias que resultan congruentes con los hallazgos investigativos de los estudios de Edwards (1983 : citado en Edwards y Mercer, 1987) sobre lenguaje, fueron posibles gracias al diseño de instrumentos de carácter etnográfico tales como: el diario de campo y el registro sonoro de observaciones y de sesiones completas o parciales en el aula donde interactuábamos cotidianamente con los estudiantes, pues sólo fueron puestos al tanto de la posibilidad de grabar los estudiantes que hacían parte del estudio de caso, y con el tiempo, hasta yo misma "olvidé" las presencia de la grabadora y actué de modo mucho más fluido y espontáneo. Estas grabaciones tuvieron lugar durante los meses de septiembre y octubre, con un promedio de una hora semanal. En ocasiones, grabé clases completas, pero la mayoría de las veces, sólo parte de ellas, principalmente cuando debían tener lugar interacciones discursivas en los grupos, conmigo presente.

#### 4.2.4. *Encuestas*

En cuanto al diseño y a la implementación de otro tipo de instrumentos, me basé en los presupuestos de la investigación cualitativa y, tras la primera fase del proyecto, cuando los registros en el diario (que durante esa etapa, se trataba de un instrumento que privilegiaba la mirada "hacia afuera") me permitieron identificar una serie de categorías macro (aprendizaje individual, conciencia periodística, aprendizaje colaborativo, relación con el grupo en general, relación con la maestra, usos de los recursos) para el diseño de instrumentos de investigación, propuse una encuesta de pregunta abierta que constituía la evaluación de la primera fase. Luego, en la segunda fase, esta encuesta se transformó sustantivamente, gracias a la mirada etnográfica que me ayudó a situarme en el aula como un actor más. Las nuevas categorías formuladas fueron orientadas de modo más concreto a los aprendizajes que se esperaban construir en el aula. A continuación se incluyen el cuestionario que respondieron los estudiantes y el que yo misma respondí.

¿Qué aprendí durante el proceso, de cada uno de mis compañeros de grupo?  
¿Qué es una noticia?  
¿Qué es una entrevista?  
¿Qué es un artículo de opinión?  
¿Qué es un reportaje?  
¿Qué es una crónica?  
¿Cuáles fueron mis fortalezas y debilidades?

#### 4.2.5. Entrevistas

Finalmente, cuando ya contaba con instrumentos para evaluar la producción escrita de los protagonistas del estudio de caso (matrices), categorías de análisis para las observaciones etnográficas y encuestas, procedí a la realización de entrevistas a los 4 estudiantes que lo permitieron (todos excepto César), formulándoles preguntas que se derivaban de las categorías: tipo de interacciones en los grupos, tipo de interacciones con otros grupos, con la maestra, desarrollo de habilidades periodísticas, conciencia sobre la relación entre el periodismo y el aprendizaje en lenguaje y del análisis de las observaciones etnográficas y los cuestionarios. El modelo de entrevista se incluye en el Anexo 3, exhibía el carácter de "semiestructurada" y, por lo tanto, posibilitaba ampliar e inclusive modificar las preguntas, añadiendo otras cuando la situación lo ameritase.

Estas entrevistas tuvieron lugar durante las dos últimas semanas del proyecto de innovación pedagógica, (segunda y tercera semana de octubre de 2007). A partir de ese momento, me concentré en continuar analizando los registros y las observaciones etnográficas y en utilizar las matrices, que fueron apropiadas y trabajadas por los estudiantes para evaluar la producción escrita hasta el momento. El diseño de las preguntas buscaba tratar de rescatar los aspectos ocultos de la práctica en las categorías ya señaladas.

#### 4.3. Métodos de Análisis de los datos:

En esta sección se explica cómo se procedió al análisis de los datos y las razones que justifican la escogencia de determinada herramienta, de forma congruente con el enfoque de la "teoría fundamentada", que en el presente estudio se integra con el "estudio de caso" y la "etnografía". En términos generales se realizó un análisis comparativo entre los cinco estudios de caso y se procedió a la triangulación de la información recolectada para reconstruir en lo

posible las complejas interrelaciones entre las complejidades cotidianas del aula, mis prácticas pedagógicas y el proceso mismo de aprendizaje de mis estudiantes.

La primera pregunta, referida a la caracterización del proceso de desarrollo lectoescritor, por cuanto integraba toda la complejidad del proceso, se contestó con base en la triangulación de toda la información disponible, a partir de un primer análisis de la producción escrita de los estudiantes, los registros de las discusiones, las entrevistas a estudiantes sobre el desarrollo del proyecto, sus percepciones y aprendizajes, los registros sonoros de las clases y su categorización en el instrumento de observaciones etnográficas; y, los registros en el Diario de Maestra (que se refieren al seguimiento de la planeación y al balance de la innovación).

La siguiente pregunta, que también aludía al proceso en su dimensión más holística, se contestó triangulando la información proveniente del análisis de la producción escrita de los estudiantes; los registros en el Diario de Maestra y el instrumento de observaciones etnográficas; y, la revisión en secuencia histórica del proceso, con base en las carpetas de grupo.

La tercera pregunta, concerniente al impacto de mis prácticas pedagógicas y de manejo de grupo y mis estilos discursivos, se contestó gracias al análisis de los registros sonoros de algunas clases, las reflexiones orales y escritas del Diario de Maestra; el análisis de los registros etnográficos; y, las evaluaciones de la experiencia que hicieron los estudiantes de la muestra por escrito y en las entrevistas que concedieron.

La última pregunta, referente a todos aquellos factores no previstos en el diseño de la innovación pero que necesariamente afectan el proceso de enseñanza/aprendizaje en la cotidianidad escolar, se contestó con base en los registros etnográficos (instrumento y Diario de Maestra) y en las entrevistas a los estudiantes.

Este desglose en el análisis, para cada uno de los interrogantes que guiaban la investigación es congruente con la perspectiva “grounded approach”, las categorías de análisis fueron emergiendo a lo largo del proceso. Así, a medida que se implementaba la observación etnográfica, busqué apoyarme en nueva bibliografía que orientara el uso que debía hacer del gran cúmulo de información que venía registrando. Por ello se planteó la relevancia de analizar mis estrategias pedagógicas y las prácticas discursivas que orientaba porque mi rol revelaba una preponderancia muy significativa en el desarrollo de la innovación. Por tal razón, al momento de analizar y presentar los resultados, de cada estudio de caso, busco triangular toda la información recolectada en relación con mi rol y con los otros factores que comprometían el proceso: de ahí que la mirada sobre la experiencia misma de cada estudiante y sus reportes sonoros y escritos se



desplace continuamente hacia mi accionar como docente y hacia los otros elementos del entorno que afectaron de modo positivo y a veces negativo el desempeño de cada estudiante de la muestra durante el transcurso de la innovación. Lo anterior, de forma congruente con la postura de los estudios etnográficos en el campo educativo, pues como afirman Makhoul y Ramírez (1991), “dado que el lenguaje es una de las herramientas de transmisión y construcción de conocimiento más importante, dentro y fuera del aula”, (como se cita en Kingler y Romero, p. 164a), a partir de sutiles detalles del diálogo es posible analizar la manera en la que el lenguaje del docente fomenta o limita las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Según estas mismas autores, entre otras cosas, “el tipo de preguntas que realizan los docentes, facilita o inhibe la elaboración del pensamiento y determina el tipo de información que el alumno focaliza para su aprendizaje” (como se cita en Kingler y Romero, p. 164b).

Esta postura de análisis y presentación de los resultados se corresponde con los estudios del tipo “grounded theory” que combinan la etnografía y el estudio de caso, para comprender el impacto de la innovación, integrando la perspectiva de mis estudiantes, la que yo poseía como maestra y como agente del proceso y la que fui construyendo como investigadora. Así, aunque poseía algunos referentes de códigos iniciales, que de acuerdo a la definición de Glaser (1978), se denominan “códigos sustantivos [porque] surgen directamente a partir de los datos empíricos originales” (Glaser, 1978, como se cita en Cuñat, 2007, p. 6); el proceso de codificación y abstracción hasta llegar a la construcción de categorías centrales, permaneció abierto a modificaciones. Lo anterior en razón de que a medida que se realizaba el estudio, como sucede en las investigaciones con el enfoque de la “teoría fundamentada”, pude constatar que requería mayor información, de una parte, y, de otra, debía procesar de forma más selectiva la información ya obtenida, y por ello opté por la incorporación de nuevos instrumentos de recolección de datos y el fortalecimiento, por ejemplo, de la mirada etnográfica para visualizar con mayor claridad mi rol como docente en el proceso y el que los factores externos al mismo podían estar desempeñando. Asimismo, para el manejo selectivo que requería de la información, opté por elegir muestras aleatorias de la producción escrita de mis estudiantes de forma quincenal y no semanal, pues mi análisis me indicaba que no se evidenciaban cambios realmente significativos entre muestras semanales.

En este orden de ideas, debo decir que la misma revisión teórica inicial resultó insuficiente y requirió de ajustes, tras la búsqueda de otros referentes teóricos e investigativos que me ayudaran a delimitar mejor el fenómeno que estaba tratando de estudiar, con los matices

particulares que se iban revelando y ante la emergencia constante de nuevos aspectos que complejizaban o afectaban los siguientes referentes de las categorías de análisis que previamente establecí o “códigos sustantivos”: desempeño lecto-escritor en el contexto periodístico; condiciones y posibilidades del aprendizaje colaborativo; fortalezas, de una parte y dificultades, por la otra, en la implementación de la propuesta de innovación pedagógica.

Con el desarrollo del proceso y del estudio, en su primera fase de recolección y análisis de información, se refinaron y ajustaron estos códigos, mediante la combinación de los procesos de codificación axial<sup>6</sup> y codificación selectiva<sup>7</sup> para identificar una serie de categorías de análisis específicas dentro del horizonte del estudio, y relativas a las preguntas de la investigación, a partir de la información recolectada. La categoría central se constituyó en “desarrollo lecto-escritor para el desempeño periodístico en los cinco estudiantes participantes”, mientras las otras categorías directamente relacionadas con esta categoría central, eran:

- Impacto de la innovación en el aprendizaje para el desempeño periodístico
- Andamiaje entre pares (dado que el aprendizaje colaborativo resultaba ser una categoría muy abstracta)
- Mil rol como docente en el aprendizaje, con tres sub-categorías:
  - Estilos Discursivos
  - Estrategias pedagógicas
  - Actitudes hacia el conocimiento y el aprendizaje
- La innovación como “laboratorio para la convivencia”

En el próximo apartado se presentan los resultados de cada uno de los cinco estudios de caso y se responden, consecuentemente, las preguntas de investigación formuladas, de acuerdo con estas categorías emergentes, previamente reseñadas.

---

<sup>6</sup> De acuerdo con Cuñat (2007), la codificación axial relaciona códigos entre sí, en particular, las relaciones de tipo causal.

<sup>7</sup> La codificación selectiva conduce a la selección de una categoría nuclear o central, mientras todas las demás categorías se caracterizan en relación con esta categoría primordial.

## 5. Resultados

### 5.1. Consideraciones generales

En esta sección se presentan los resultados del estudio, a partir del análisis detallado de los 5 casos de estudiantes de la muestra. Para ello, me baso en los datos que pude obtener de los instrumentos de investigación, y triangulo la información, tratando de reconstruir el proceso de desarrollo de habilidades lecto-escritoras para la lectura y la producción de textos periodísticos dentro de los géneros de la entrevista, la noticia y la crónica en estos estudiantes, durante el transcurso de 8 meses de innovación pedagógica (desde febrero hasta octubre del año 2007) , aportando descripciones consistentes de las prácticas discursivas y las estrategias pedagógicas y de manejo de grupo, emprendidas por mí, como docente; así como, de esa otra serie de factores que comprometieron el desarrollo de la innovación tales como: inconvenientes de tiempo y condiciones particulares en términos de recursos, población y ambiente escolar.

Ahora bien, las fuentes de datos para esta presentación de resultados son de dos tipos principalmente: las que fueron construidas gracias a mi intervención y las que provienen de los estudiantes mismos. Entre las primeras se cuentan los registros en mi Diario de Maestra y las grabaciones de 6 sesiones de trabajo (entre agosto y octubre) que al transcribirse y organizarse en el “instrumento de observaciones etnográficas” me permitieron contextualizar cada etapa del proceso de la innovación, en términos del tipo de prácticas discursivas y de estrategias pedagógicas que yo orientaba, así como visibilizar los otros factores que comprometieron el proceso y realizar seguimiento a mi propio grado de evolución de conciencia sobre los alcances y las limitaciones del mismo. Ahora bien, el segundo tipo de fuentes lo constituían los productos en sí de la innovación pedagógica: en primer lugar las denominadas “bitácoras”, cuya selección de muestras aunque se había planteado quincenalmente, se realizó mes a mes, seleccionando un promedio entre 8 y 10 registros pues durante los dos primeros meses no se evidenciaban cambios significativos en dichas muestras y más aún, mientras se apropiaban del dinamismo de la innovación, los estudiantes no lograban producir todos los registros requeridos; así mismo, se usaron las muestras de trabajo periodístico (borradores y textos que fueron elaborados por los estudiantes de la muestra), las encuestas o evaluaciones escritas que realizaron del proceso y las grabaciones de entrevistas que 3 de ellos pudieron aportar hacia el final. Las guías de trabajo grupal que constituyen la evidencia de la actividad colaborativa, base de la innovación pedagógica, se usaron como referencia para reconstruir parte del proceso de construcción

colectiva de conocimiento y de las negociaciones de sentidos y estrategias de coordinación e interacción grupal que tuvieron lugar, así como de las falencias que también se presentaron y que comprometieron el desarrollo mismo de la innovación.

Esta presentación de resultados, a través de la relatoría de los aspectos más significativos del proceso sienta las bases para la comprensión del apartado final “Discusión” donde dichos resultados de cada estudio de caso se ponen en diálogo entre sí, con las preguntas de investigación y con el marco teórico.

## 5.2. *Presentación de resultados*

Los resultados se presentan caso por caso, a partir de la exposición analítica de los datos obtenidos de los distintos instrumentos de recolección de la información para caracterizar el desarrollo del proyecto y particularizar el desempeño de cada uno de los cinco estudiantes de la muestra durante las dos fases que lo componían. En la sección de “Discusión”, estos resultados se comparan y contrastan con las cuatro preguntas de investigación.

### 5.2.1. *El caso de César Vera (13 Años)*

César era un estudiante del grado 702, cuya dirección de curso se encontraba a mi cargo. Por lo general se mostraba retraído, pero se destacaba por su alto grado de compromiso con las exigencias escolares y por tal razón, solía ocupar el primer puesto. Sin embargo, cuando durante el desarrollo de alguna clase se le reclamaba para realizar una actividad grupal o se le exigía desempeñarse en posiciones de liderazgo, mostraba un alto grado de apatía y, por lo general, se abocaba al desarrollo individual de la tarea asignada.

Durante el curso del proyecto, potenciar a César como líder y fortalecer sus competencias para el trabajo con sus pares se constituyó en un gran desafío conjunto. Como atributos adicionales de su personalidad, se destacaba su empatía por las necesidades y los problemas de los demás; en particular, parecían afectarlo en un grado significativo los problemas de convivencia.

### *Análisis de bitácoras*

En las primeras etapas del proceso, durante los meses de febrero y marzo, consecuentemente con la orientación dada en clase, los registros en bitácora de César evidenciaban un alto grado de apoyo paterno en la síntesis del hecho noticioso y en la

elaboración del comentario; sin embargo, la selección de temas parecía alinearse con los intereses y las preocupaciones de César pues de 8 registros analizados, 6 se referían a hechos de violencia (homicidios), mientras sólo 1 se refería a un evento deportivo positivo y otro, constituía una denuncia social. En este punto, dado que la instrucción fue claramente atendida y más aún, de modo completamente literal, en el sentido de apoyarse en sus acudientes para ubicar estos “hechos noticiosos”, pues resulta evidente que el acudiente escribía con su puño y letra las entradas a la bitácora, no se puede construir un análisis consistente de la producción escrita de César, ni siquiera determinar hasta qué punto intervino en la elaboración de los comentarios, aunque, por sus reportes orales en clase, se pudo constatar que acompañaba a su acudiente durante la elaboración de estos registros. Los hechos si bien resultan interesantes, no aportan información suficientemente detallada, parecen, por tanto, “titulares” de prensa y los comentarios, quizás por el liderazgo del acudiente, exhiben un tono moralizante o ejemplarizante que convierte al hecho noticioso en un pretexto más que en el referente del comentario. Entre los ejemplos posibles que se seleccionaron de la muestra nos encontramos con el siguiente:

*Hechos: (Marzo 13) “Un hombre borracho con muchos celos con su esposa llegó a la casa y le prendió fuego con su familia dentro muriendo calcinados sus dos pequeños hijos y dejando herida a su esposa y suegra.”*

*Comentario: “Es para que los problemas los resolvamos dialogando calmados y no lleguemos a la violencia”*

En estos registros se evidencia la preferencia arriba señalada por hechos noticiosos relativos a episodios de violencia y el tono moralizante en el comentario.

Hacia el mes de abril, se analizaron 16 registros y de nuevo se evidencia la intervención total del acudiente en los primeros 10, mientras en los últimos 6 ya se reconoce la caligrafía de César, tras un llamado de atención escrito que realicé previamente “está bien que te ayuden pero el análisis y la letra deben ser tuyos”. Entre estos registros la mitad de nuevo aluden a hechos de violencia, aunque más variados, pues ya no se refieren sólo a homicidios. La mitad restante corresponde a otras realidades, algunos positivos y se reconocen mayoritariamente hechos deportivos.

Hacia el mes de mayo, en la muestra seleccionada, de nuevo se registra ayuda paterna en la escritura, pero los comentarios, según el mismo estudiante reporta, fueron formulados por él mismo y este cambio de estilo discursivo se puede observar en las siguientes entradas de bitácora:

*Hecho (mayo 7): “IRAN sigue su producción de energía atómica y de [ilegible] pruebas nucleares”.*

*Comentario: “Las Naciones Unidas piden suspender las pruebas y dejar inspeccionar las plantas nucleares”*

En este ejemplo se aprecia cómo la información inicial, si bien es muy interesante y actual, no ilustra de modo suficiente y el comentario, parece ser otra información relevante, asumida por el estudiante como un “comentario” válido que complementa y/o enfatiza la gravedad del hecho noticioso.

Ya en el mes de junio, se aprecia un giro hacia lo significativo en los registros de César. En primer lugar, que son escritos y contruidos por él, de forma exclusiva, y, en segundo, que se refieren a aspectos impactantes que hacen parte de su vida escolar.

*Hecho noticioso (junio 9): “En la salida del colegio 2 niñas de grado noveno casi todo Estos días se an peleado a la salida varios estudiantes las siguen a la pista en donde pelean”*

*Comentario: Esto es muy grave porque ellas estan haciendo quedar mal la institución*

Esta entrada tipo “comentario”, fue comentada con una pregunta mía: “¿por qué un periodista debe hablar de esto? Y en el ejercicio de clase donde se esperaba socializar los aspectos más significativos de las bitácoras que realizaba cada uno, al monitorear los grupos pude recoger más percepciones de compañeros de César y del propio César acerca de la trascendencia de estos eventos en el colegio. A manera de conclusión, el grupo comenzó a plantear la posibilidad de escribir en su sección del periódico “Reportando al colegio” (como ellos mismos lo denominaron) artículos sobre el tema de las peleas en la institución o en los extramuros de la misma. La presencia de errores ortográficos constituye, a la vez, otra de las evidencias en apoyo de la autoría de César de estos registros.

Las restantes entradas de la muestra de este mes se refieren a eventos deportivos y se evidencia el interés de César por el comentario deportivo como texto periodístico, así como su habilidad para incorporar la estructura discursiva de este tipo de comentarios, como se aprecia en la siguiente muestra:

*Hecho noticioso (Junio 6): “En el partido de buelta gremio le gano la clasificacion a santos de brasil no importa que halla perdido 3 x 1 porque el gol de visitante vale por 2.*

*Comentario: “Me parese muy bien que Gremio de porto alegre, brasil, clasificara a la final de la copa El equipo a demostrado una buena campaña”*

Estas entradas sobre eventos deportivos también denotan un uso más cuidadoso de las reglas gramaticales y ortográficas, así como una sintaxis similar a la del comentario deportivo de la prensa de mayor circulación. Lo anterior posiblemente se explique desde el interés particular del estudiante por escribir de la mejor manera posible para transmitirnos su afición futbolística y persuadirnos de su habilidad periodística para comunicar y comentar este tipo de informaciones. Sin embargo, hacia mediados del mes comenté la bitácora con la pregunta: ¿Por qué no aprovechas la bitácora para consultar sobre tu sección? Aunque no atendió plenamente la instrucción, en sus bitácoras subsecuentes sí comenzó a cubrir de nuevo una variedad más amplia de temas sobre hechos de violencia, pero también sobre actualidad nacional política y económica.

### *Análisis del trabajo grupal y de los textos periodísticos*

Durante el curso del proyecto, pude constatar las dificultades que César experimentaba para consolidarse su liderazgo y coordinar las acciones del grupo. En mi diario, con frecuencia, comentaba al respecto: “César: muy parco, veo a sus compañeros un poco más decididos a hablar, él tiende a concentrarse en sí mismo, a veces le delega responsabilidades a A.... Prefiere responder por el trabajo de todos, así no pueda hacerlo tan bien como si lo hiciera solo.” (Diario, Agosto 22) Sin embargo, sus esfuerzos también eran evidentes, por ejemplo, los temas de su sección, “Reportando el colegio”, los trabajaba directamente en los borradores preparatorios en las sesiones de trabajo. La orientación general para esta sección había sido dada por mí, así que aunque ellos escogían el tema y el nombre, se esperaba que trataran de escribir principalmente reportajes ampliamente documentados, en lo posible. En el machote o borrador de la sección, César como editor del grupo, desde comienzos de julio, planeó la estructura general de la misma y formuló los títulos y los temas que deberían ser cubiertos por el grupo. Luego, permitió que sus compañeros escogiesen cuál les gustaría desarrollar. Él escogió el artículo “Reportajes a los profesores”, donde pensaba incorporar entrevistas a 3 docentes, y yo era una de ellos.

Lamentablemente debido a varias situaciones que afectaron la normalidad académica, como se señala en mi Diario de Maestra: paro laboral, eventos deportivos y culturales de diversa índole e inconvenientes de acceso a las aulas, la mayoría de los grupos, incluido el de César, no pudieron concluir el ejercicio de su sección y el único producto de esta fase del proyecto, en este caso, es una entrevista que César diseñó y realizó, donde yo soy la entrevistada. Esta primera entrevista parece seguir la secuencia que habíamos analizado en clase, por cuanto comenzaba con un saludo y luego seguían algunas preguntas de contextualización, mientras las que revestían

mayor profundidad se dejaban para el final. Dicha “progresión” en la realización de una entrevista fue identificada tras varios ejercicios de análisis con los grupos y en una sesión de plenaria de clase, con base en la revisión de varias entrevistas y la observación de algunas televisadas, como tarea individual. Sin embargo, aunque me esforcé por instarlos a realizar por sí mismos el análisis, al revisar mis notas en el diario, reconozco que mis conocimientos previos sobre el tema constituían un referente ineludible y, a la larga, procuraba que mis estudiantes construyeran su versión de “la estructura de una entrevista”, utilizando un lenguaje similar al mío: “introducción con cortesía”, “preguntas de contexto”, “preguntas analíticas/profundas” y despedida. En este punto, no podría afirmar que para mis estudiantes este tipo de “orientación” resultase significativo para su aprendizaje. Sin embargo, llama la atención como César, más allá de la aceptación de un modo específico de nombrar las partes de dicha estructura, parece recurrir a dicha estructura de manera fluida, imitando, en parte, pero también dando alcance al propósito comunicativo que parecía haberse planteado, como se aprecia en las preguntas de la muestra:

*“P.1. ¿Quién es usted?”*

*P. 2. ¿Cuál ha sido su mayor logro en la vida?”*

*P. 3. ¿A los cuántos años comensa su profesión?”*

*P. 4. ¿Que opina de los colegios privados?”*

*P. 5. ¿A los cuántos años desea terminar su labor?”*

*P. 6. ¿Es feliz con lo que hace?”*

Esta primera entrevista también me permitió sondear su habilidad en la selección de la información, pues aunque mis respuestas solían ser medianamente extensas, César consignaba sólo lo que él consideraba más importante y así resultaba ser, en gran parte. Hacia el final del proyecto, como ejercicio para su periódico grupal debían producir otras entrevistas y esta vez, César optó por “simular” conversaciones con personajes de la actualidad, atendiendo a una pauta que en mis interacciones con los grupos, según los registros orales (6 en total) de las clases, solía transmitir a los estudiantes para resolver el tema relativo a la carencia de potenciales entrevistados, en el sentido de pedirles que imaginaran a quién desearían entrevistar y que tras indagar de modo suficiente sobre el personaje de su elección, crearan una entrevista simulada. Sin embargo, quizás por ceñirse muy estrictamente a la pauta dada, César optó por construir entrevistas que evidencian rasgos notables de fuentes periodísticas formales, al grado en que resulta difícil afirmar que él realmente las diseñó en su totalidad. Por consiguiente, su primera



entrevista revela muchos más rasgos de su estilo y habilidades para escribir textos periodísticos, que las últimas que realizó o transcribió, como se puede apreciar en la siguiente muestra textual de su última entrevista a un candidato a la alcaldía de Bogotá de esa época:

*“P: ¿Habrà Transmilenio por la 7 y la 26?”*

*R/ta.: No ni por la septima ni por la 26, mejor si se puede en la Av 68 o la Av Boyacá.”*

#### *Análisis de instrumentos de recolección de datos (encuestas, matrices y entrevista)*

En la encuesta de César del primer periodo (marzo, 2007), destaca el hecho de que está “leyendo mucho mejor porque en esto hay que leer mucho y de tanto leer se aprende”. En relación con la estrategia de trabajo colaborativo, se limita a mencionar que aprendió que “es muy importante trabajar en grupo”.

Luego, en la encuesta de finalización de la primera fase del proyecto (junio) ya se encuentran evidencias más significativas del grado de comprensión que había estado desarrollando en relación con la dinámica de trabajo, el lenguaje y el periodismo. Dada la relevancia para el análisis, incluyo aquí la transcripción literal de este insumo:

- 1. Que aprendi de cada uno de mis compañeros de grupo? Yo Editor Cesar Vera trabaje primero con E... y M..., E.... nunca hacia nada se la pasaba hablando con las amigas en cambio M... si trabaja, a lo ultimo fue un buen trabajo, pudimos aser el periodico.*
- 2. Que es una noticia? Es una narración de cosas que estan pasando en ese momento en el lugar puede ser grave.*
- 3. Que es una entrevista? Es cuando se habla con una persona importante o que le ha pasado algo.*
- 4. Que es un artículo de opinión? Es donde uno da una opinión a otras personas sobre lo que ha ocurrido*
- 5. Que es un reportaje? Es cuando presentan una noticia importante y que todo el mundo va a ver ej: como lo de las torres gemelas*
- 6. Que es una crónica? Es lo que habla de algo importante esta pasando en un sitio con alguien o con las cosas como el fútbol.*
- 7. Cuales fueron mis fortalezas y debilidades? Cumpli con lo del periodico y gui responsable trabaje bien. Algunos dias moleste y no hize nada.*

8. *¿A que me comprometo? Me comprometo a cumplir mejor con los trabajos y tratar de no molestar.*

Se observa que prevalece el uso prácticamente nulo de la acentuación y el intercambio de grafemas entre letras con gran afinidad fonética como la “c” y la “s”, la “j” y la “g”. Sin embargo, asimismo se observa que en sus afirmaciones hay un grado mucho más alto de apropiación de la dinámica de trabajo, de su rol como editor y, asimismo, un manejo mucho más consciente del discurso básico del periodismo. Se destaca, de igual modo, su esmero por observar cierto rigor en la puntuación, pero se mantiene la omisión del signo interrogativo de apertura, que resulta ser un rasgo común a buena parte del grupo de estudiantes, al parecer por apropiación de la sintaxis inglesa.

En general sus respuestas parecen apoyarse más en su propia experiencia con estos textos periodísticos que en los procesos de conceptualización que se promovían en el aula. De ahí la asociación de “reportaje” con “las torres gemelas” y de crónica con “fútbol, pues es probable que ya estuviese familiarizado con los mismos en situaciones como la del ataque terrorista al *World Trade Center* (para el caso del reportaje) y con la ampliamente difundida crónica futbolística. En el caso de la noticia, llama la atención la homologación, bastante común en nuestro medio, de este género periodístico con un tipo de hecho “grave”, “violento”, “luctuoso”, aún pese a que durante las sesiones se buscaba desde diversos ángulos el promover la búsqueda de noticias distintas, amables, divertidas, sorprendidas, gratas en su entorno cotidiano. Finalmente, llama la atención el hecho de que haya propuesto una pregunta propia, en una clara muestra de apelación a su conciencia de estudiante, pues tras admitir sus fallas (que fueron muy esporádicas), este estudiante dedicado y altamente comprometido, opta por cuestionarse acerca de sus compromisos como un mecanismo para apaciguar su malestar por esos posibles errores en que ha incurrido, pero, a la vez, como una evidencia de su capacidad metacognitiva de diseñar correctivos para optimizar su proceso individual de aprendizaje.

5.2.2. *El caso de Erick Correa (12 años)*

Erick se destacaba por su alto desempeño académico y por su entusiasmo para asumir posiciones de liderazgo. Su desempeño le posibilitaba ubicarse casi siempre entre los cinco mejores estudiantes del curso 702 (a mi cargo). Además, su empatía con la mayoría de estudiantes era evidente y su disposición para asumir tareas de gran responsabilidad era notable.

Sin embargo, durante el proceso del proyecto, pude observar en él ciertos rasgos problemáticos, atribuibles a un posible trastorno deficitario de atención con hiperactividad. Su caso fue remitido a orientación psicológica, instancia que enfatizó la necesidad de asignarle tareas de alta responsabilidad y de mantenerlo ocupado con tareas exigentes, pero de corta duración. Como docente me esforcé por implementar estas estrategias, que, de hecho, resultaban útiles para la orientación misma del proyecto. Así, durante la segunda fase procuré fijar tiempos cortos y proponer una división de actividades por tiempos, para cada una de las sesiones, que durante la primera fase no estaba planteada.

#### *Análisis de bitácoras:*

Los registros de Erick se caracterizaron por el tipo de comentario ejemplarizante que solía acompañar el hecho noticioso seleccionado. Erick parecía tener muy claro, desde el comienzo del proceso, que la labor periodística podía y debía cumplir una función social que le confería sentido a la publicación del hecho noticioso en cuanto pretexto para crear un precedente o ejemplarizar al público en diversos aspectos. Así, en una de sus primeras entradas de bitácora:

*Hechos: “En arco (Nueva [ilegible]) un doble acrobático va a hacer un salto en un carro pero todo sale mal el carro salta de una rampla llena de fuego y hay una fila de carros adelante se clava en ellos y salta y cae al pavimento asiendo que quede el techo estripado cuando sale tiene un fuerte dolor en su espalda es que tiene 2 vertebras gravemente lastimadas...”*

*Comentario: “Que en este deporte no haga estos trajicos asidentes que le pasan a ellos mismos y la campaña mia que no arriesguen tanto sus vidas nunca y tener en cuenta lo que les va a pasar”*

Aquí encontramos por primera vez el uso de la palabra “campaña” que constituye la marca textual del estilo discursivo de Erick por excelencia y confirma la tendencia de este estudiante a atribuirle al texto periodístico una intencionalidad de gran impacto social. Este rasgo se mantiene aún cuando no utilice el término expresamente, como en este caso:

*Hecho: “En un concurso de poker el que resista mas en su silla se lleva el premio en las graderías hay un toro de tonelada y media sale furioso los mira y se ba contra ellos 3 salen corriendo y 2 estan en peligro la mujer es casi corneada y el señor lo alsa en los aires y arastrado asiendo que le cuelgue de su mejilla y un cuarto de su oreja para arriba le cuelga con su oreja cuando se va a torar”*

Comentario: “Esta noticia me pareció importante que como estas personas ban e arietar sus vidas en un juego como este porque uno de ellos casi pierde su vida por un momento ese dia reconocio lo que hacia”

Ya al explicar la importancia atribuible a esta noticia, se evidencia su interés por identificar lo que Van Dijk (1988) denomina la “moraleja” en el discurso de la noticia. En relación con su manejo de reglas ortográficas y gramaticales se reconoce la falta casi absoluta de acentuación y de signos de puntuación, si bien la construcción gramatical denota un esfuerzo por conciliar sus hábitos para el “registro oral” con los requerimientos del texto escrito: principio y desenlace en su comentario, entre otros.

Sin embargo, como en la mayoría de los casos, llama la atención la preferencia de Erick por hechos noticiosos de violencia y/o sufrimiento, pero, en su caso, esta tendencia parece justificarse en la necesidad de usarlos como pretextos eficaces para apelar a la conciencia del público y ejemplarizarlo. Quizás por esta misma razón, al contrario de sus compañeros, quienes cada vez más se esforzaban por sintetizar, Erick procuraba ofrecer gran cantidad de detalles en la presentación de sus hechos noticiosos. Hacia finales de marzo, encontramos este registro en su bitácora:

*Hecho: “En puerto cortes un obrero cae de un andamio de 15 pisos a un cable de alto voltaje y recibe una carga fuerte en su cuerpo asiendo que quede su ropa chamuscada, su blusa y se queme su espalda, peatonos le ayudan dandole un tronco y no le yega 1 de ellos sube a ayudarle y le presta atención mientras llegan los bomberos se [ilegible] en 2 semanas despues.”*

*Comentario: “Me a parecido una noticia interesante porque como un señor como este no lleve protección alguna mi campaña que a todos los obreros les den mantenimiento en sus andamios y seguridad en su cuerpos y ante una caida tener arneses donde esten asiendo la construcción o pintada de alguna casa.”*

Aquí nuevamente encontramos el uso de la palabra “campaña” y además, se puede constatar como Erick se identifica en la dimensión significativa del aprendizaje con este texto, proponiendo alternativas reales y consistentes con el problema que se deduce de la noticia, a partir de un bagaje importante de conceptos previos sobre el tema. De otra parte, llama la atención el hecho de que comienza a usar más acentos y a cuidar mucho más algunos aspectos ortográficos que, en la revisión general de bitácoras, sus compañeros y yo misma le señalábamos con frecuencia. Por consiguiente, en este punto es posible afirmar que Erick estaba ampliando su

comprensión en relación con el manejo de estos aspectos formales gracias a la estrategia de corrección y auto-corrección.

Ya en el mes de mayo, aunque mantiene su tendencia a seleccionar eficaces pretextos que justificaran la intencionalidad comunicativa” aleccionante” del texto periodístico, se evidencia cierto grado de evolución en la apropiación del comentario como un espacio para construir opinión y reflexionar sobre los alcances de la labor periodística, de acuerdo a registros como los siguientes:

*Hecho: En [ilegible] un aspirante a un doble acrobatico salta a su tejado y lo esperando su hermano al momento que salta ba con muy poco impulso cuando salta suelta su bicicleta y se intenta cojer en el techo y no logra cojerse y se pega en su mentón cojiendo de 5 mts asia abajo en el piso de madera de la casa quedando inconciente por 5m con sufrió daño leve solo magullones.”*

*Comentario: “Me parecio un poco irresponsable por parte de adolescente aser algo tan riesgoso y si protecciones alguna y tiene que ser mas responsable. A la procima el tiene que ser mas responsable”*

Y este otro, que le resultaba altamente significativo, por referirse a un niño:

*Hecho: “Un niño de 13 años se disparo en la boca con el rebolber de su pare, les dejo una carta pidiendoles perdón por sus malas notas en el colegio, lo trataron de salbar pero fallecio.”*

*Comentario: “Que los apoyen, los entiendan y les den amor para no llegar asta estas muertes”*

El tono del comentario es casi apodíctico, lo cual pone de relieve el grado de relevancia y pertinencia de la noticia para Erick. Sin embargo, así como enfatizaba el tono ejemplarizante y sus juicios cuando las noticias tenían un corte significativo, como en este caso precedente, también revelaba una capacidad notable para desplegar sus habilidades de inferencia y crítica, y en ocasiones en sus análisis, evaluaba dos posibles perspectivas frente a una situación, reconociendo las fortalezas de cada una, en un auténtico despliegue de pensamiento crítico:

*Hecho: “En valla [subrayado por Erick] se publicaron en sitios públicos, periódicos, TV, etc los bioladores de niños, niñas, mujeres etc que fueron capturados y presos de la justicia”*

*Comentario: “Que no lo agan por una parte por que sufren los familiares de las bictimas y si pa que se sepan quienes son”*

Hacia el mes de junio, como se verá para el caso de otros estudios de caso, Erick comenzó a variar el rango de sus preferencias y las noticias de corte violento y/o dramático se fueron equilibrando con otras de corte más optimista como esta, a propósito de la sección periodística que le correspondía elaborar “El rincón de los ratones de Biblioteca”, donde ellos tenían la posibilidad de escoger libremente el tipo de material que querían reseñar o construir:

*Hecho: “Las babas del diablo” [comillas de Erick] “Se trata de que un muchacho de 16 años comienza a relatar su vida desde que recuerda hasta que muere”*

*Comentario: “Esto me gusta porque la historia de él es interesante y trata sobre historias que le sucederán”*

Al respecto, cabe destacar que Erick acogió la pauta dada por mí de capitalizar el uso de la bitácora para construir sus secciones del periódico y aunque el tema resulte más optimista, se observa que los comentarios son mucho más escuetos y se evidencia menor compromiso significativo de Erick con los temas. Sin embargo, al parecer y tras revisar sus registros posteriores también se observa cómo sus comentarios se fueron tornando escuetos, aún si el tema era oscuro, violento o dramático. Como en el siguiente registro, donde se evidencia el esfuerzo por recoger los detalles de la noticia, mientras se logra un máximo de síntesis en el comentario:

*Hecho: Cali*

*“Varias familias de los diputados del Valle están dolidas por la aparición de carteles que dicen: viudas ambiciosas, como una referencia a que la esposa del diputado sobreviviente aspira a un cargo y a los rumores de otra candidatura.”*

*Comentario: “Que sigan adelante con mucho valor”*

En registros posteriores, Erick reseña un hecho, el caso del Profesor Moncayo, que cautivó poderosamente la atención de los medios y que también fue cubierto por Karol, con especial atención, como se verá más adelante:

*Hecho: “El Profesor Moncayo descansa en Fusagasuga tras la gran caminata de lado a lado de la carretera por el secuestro en todo el mundo”*

*Comentario: “Que descanse muy bien que lo que está haciendo es muy bien por su hijo y todos los demás”*

En sus últimos registros, continúa la tendencia de ocuparse de temas de relevancia nacional y sus comentarios dan cuenta de una mayor sofisticación analítica y crítica, como en los siguientes apartes del mes de septiembre:

*Hecho: 67 lotes (1876 hectáreas) que fueron espropiadas al narcotraficante leonidas Vargas y que el gobierno destino para desplazados por la violencia en puerto Lopez”*

*Comentario: “ Que los dagnificados por esto le busquen refugio a todos ellos”*

*[...]*

*Hecho: “Comenzaron las negociaciones entre el gobierno y los trabajadores estatales para concertar el aumento de salario para las personas que laboran en el sector público”*

*Comentario: “Que terminen el paro rápido para que no se perjudiquen y se aumenten todo sus salarios”*

#### *Análisis de instrumentos de recolección de datos (encuestas, matrices y entrevista)*

En la primera encuesta, se observa, a partir de la primera pregunta, que su percepción del aprendizaje está más ligada al aspecto formal del periódico que a su contenido: “Hemos aprendido a conocer el periódico como está dividido que es cada parte de este”. Luego, en la siguiente pregunta, cuando afirma “si estamos leyendo mejor y escribiendo mejor porque con los buenos consejos que entre nosotros nos damos es preciso”, se puede identificar un nivel importante de valoración del trabajo grupal. Sin embargo, al concluir la siguiente fase, manifiesta un grado importante de decepción al respecto, que parece guardar relación con un descenso importante en la cantidad de su producción escrita, como se analiza más adelante.

De su encuesta final de la primera fase (V. Encuesta 2), se destacan comentarios tales como “he aprendido a respetar y poder trabajar en grupo” en la sección donde se les indagaba por sus aprendizajes. Sin embargo, cuando se le indaga por lo que aprendió de sus compañeros contesta “que no hacen nada y al respecto no e aprendido nada”. Al respecto, llama la atención su grado de conciencia, pues reconoce que entre las habilidades que le faltan se cuenta “trabajar en grupo y no trabajar solo”, mientras afirma que trabajando juntos no ha aprendido “nada” pues su compañeros y compañeras “se mantien[en] afuera y dentro del salón sin haser nada”. Entre las sugerencias, se destaca la que dirige a sus compañeros para que desarrollen las condiciones de un “buen periodista”: “que dejandole un trabajo y ellos quieran y que cojan buen juicio para trabajar”; y, la que me plantea como docente para fortalecer al grupo “ponerlos a trabajar y que no molesten”. En estas afirmaciones se identifica una tendencia a asociar la calidad del aprendizaje con el grado de motivación y de interés, y a ponderar el rol de la maestra como autoridad capaz de imponer el trabajo y la disciplina en el aula.

Ya en la última encuesta, se observa en sus respuestas, cierto grado de avance en el trabajo grupal:

1. *“aprendí a relacionarme y poder trabajar en clases”. (aprendizaje con compañeros)*
2. *“son relatos echos importantes”. (noticia)*
3. *Reportaje que se le ase a sierto personaje (entrevista)*
4. *Es donde las personas opinan de algo o alguna cosa (artículo de opinión)*
5. *Es una persona que ba donde hay echos, cosas, asidentes [ilegible] suceden (reportaje)*
6. *es una serie de reportajes uno tras otro (crónica)*
7. *mi trabajo es siempre apresurado y entrego todo casi a tiempo (fortalezas personales)*
8. *mi comportamiento, apresuración en las cosas (debilidades personales)*
9. *A comportarme bien y no fastidiar tanto (compromiso)*

En términos comparativos, al finalizar el proceso y la segunda fase, se evidencia un giro importante en la actitud de Erick hacia el trabajo grupal, su desencanto parece haber aminorado y pondera el hecho de haber aprendido a relacionarse con compañeros. Con respecto a su grado de comprensión de los géneros periodísticos trabajados, se observa un grado significativo de aproximación a sus características y propósitos básicos –sobre todo en relación con la noticia, que fue el género más trabajado-, aunque también se percibe la confusión entre reportaje, crónica y entrevista. Llama la atención, sin embargo, la insistencia en un tipo de “hecho” de considerable gravedad como el objeto de la cobertura periodística.

#### *Análisis del trabajo grupal y con los textos periodísticos:*

En la fase inicial, Erick como editor asumió el diseño del machote de su periódico y produjo un tipo de texto más descriptivo que gráfico, como se había indicado. Este “machote” exhibe una rigurosa secuencia temporal en el desarrollo y la presentación de la sección elegida “juegos”. Sin embargo, también se evidencia la escasa o nula participación de sus otros compañeros de equipo. Por esta época, a Erick se le observa trabajando en soledad o, en ocasiones, distribuyendo el trabajo con su compañera J. P., quien pese a su ausentismo constante, durante las pocas ocasiones en las que sí se hizo presente, se preocupaba por fortalecer sinergias con Erick, mientras exhibía altísimos niveles de compromiso y un muy buen desempeño lecto-escritor. En mi Diario de Maestra, comento lo siguiente: “[...]de nuevo tuve problemas con Erick y su grupo,



pues él sólo estaba desarrollando la guía. Tuve que retirarle el material y asignarle una hoja en blanco, mientras los instaba a trabajar como grupo. Las tensiones eran fuertes” (Abril 9, 2007).

Luego, en el desarrollo de las guías de trabajo, se les solicitó que formularan una serie de metas de trabajo, tarea que también decidió asumir de modo solitario. Entre estas metas formuladas se reconoce su esfuerzo por usar giros lingüísticos más “sofisticados” o propios de un registro mucho más alto en términos de formación. Es el caso del uso de la expresión “a base”, sustitutiva de “con base en”:

*Meta de trabajo: “Modificar los juegos a base del español”... “Hacer nuevos juegos a base del castellano”.*

Aquí también se observa que posee un repertorio de sinónimos, pues evita conscientemente el redundar al referirse a nuestra lengua materna.

### 5.2.3. *El caso de Brandon Fonque (12 años)*

Brandon fue un caso especial, dada su relación de amistad y colegaje con María Fernanda y sus dificultades manifiestas con el trabajo colaborativo, el liderazgo del equipo y la disciplina misma que requería el proceso. Sin embargo, su desempeño reveló matices muy interesantes que me obligaron a plantearme como docente el hecho de que mi orientación del aula promovía más que el trabajo colaborativo, cierto tipo de “trabajo cooperativo” donde yo era la única responsable de asignar roles, del seguimiento al desempeño de todos y, a la larga, de garantizar las condiciones ambientales y pedagógicas necesarias -desde mi perspectiva- al aprendizaje de mis estudiantes. Estas dilucidaciones surgen a partir de mi reflexión sobre los casos de Brandon y María Fernanda, quienes pese a desafiar las reglas de trabajo que bajo mi guía se habían consolidado en el aula, lograron altos niveles de desempeño, afianzando dinámicas colaborativas entre ellos y con sus tutores y/o acudientes, en ocasiones. Si bien, los casos no resultan equiparables pues sus logros en relación con la producción de textos periodísticos difieren: mientras María Fernanda logra altísimos niveles de desempeño en la escritura, Brandon demuestra un grado importante de sofisticación cognitiva en el análisis y en el desarrollo de su percepción sobre la dinámica de trabajo y el ambiente de aprendizaje que fuimos construyendo.

### *Análisis de instrumentos de recolección de datos (encuestas, matrices y entrevista)*

A diferencia de César, Brandon, Erick, María Fernanda y Karol si accedieron a las entrevistas. Lastimosamente, por la época en que se realizaron, se encontraban en evaluaciones

de fin de período y no era posible sustraerlos de otros espacios de clase. Por consiguiente, tuvieron lugar durante la última parte de nuestras clases, condicionadas a las interrupciones constantes de los demás estudiantes, al ruido generalizado y a la dispersión que todo ello causaba en los propios entrevistados. A continuación transcribo los apartes más interesantes de la entrevista de Brandon:

En relación con sus aprendizajes, Brandon afirma que aprendió a “ser más compañerista, socialista con los amigos [sociable], no ser tan individual, ser más recreativo, o sea dando opiniones, dando ideas, ayudando a explicar]. En este punto yo lo interpelo preguntándole: ¿has aprendido algo sobre periodismo? Su respuesta manifiesta su grado de comprensión en aspectos cruciales del texto periodístico como la objetividad de la información y sobre el rol del periodista: “no se pueden hacer noticias que no sean verdaderas, ser reales. Un periódico se hace siendo responsable”.

Cuando se le pregunta acerca de las “condiciones del buen periodista” comenta que visualiza a un periodista. “diciendo verdades, o sea noticias verdaderas, no decir mentiras, ser aseado (ordenado). No decir cosas que no sean reales. Ser responsable en todas las ocasiones del periodismo.” Como se puede apreciar, de nuevo enfatiza el valor de la responsabilidad y con frecuencia, durante los espacios de las sesiones en los que acompañaba a su grupo y en los tres comités editoriales que pudimos realizar, Brandon deploraba la falta de este valor en si mismo y en los demás y era la principal causa atribuible al retraso en el trabajo. Sin embargo, es justamente este valor el que señala cuando se le pregunta acerca de cuáles fueron las condiciones de este “buen periodista” que logró cultivar; mientras entre las “condiciones faltantes” se revela cierto grado de inconsistencia relativa al valor de la responsabilidad cuando destaca el “ser más sociable con los compañeros y ser más responsable con los trabajos y entregarlos puntualmente” y, más adelante, “no distraerme con cualquier cosa, ser más explicable [claro al explicarle a otros]. Tras esta afirmación, yo lo interpele con un “para eso sería chévere que te hubieras apoyado en el grupo”. Luego, cuando se le pregunta acerca de la utilidad del trabajo grupal para su aprendizaje contesta “fue muy favorable para ser más compañerista y menos individual” y aquí podríamos identificar otra inconsistencia similar a la anterior, manifiesta en relación con el trabajo con sus pares, pero parece estar condicionada a mi interpeleación previa.

Ya en la sección de preguntas puntuales sobre la estrategia de trabajo con sus pares, cuando se le pregunta si le ha ayudado a incrementar sus habilidades para leer, contesta afirmativamente

porque “cuando uno lee lo lee mas de corrido y va captando las cosas [...] como unas preguntas y como un resumen”. Señala también que prefiere leer cuentos y cuándo lo indago acerca del periodismo contesta que en la actualidad lee mucho más “noticias y entrevistas”. En relación con la escritura, también se manifiesta positivamente cuando afirma que escribe más gracias a este esquema de trabajo “porque mis compañeros me corrigen y luego [me corrijo]”. Ese último aspecto relativo a la estrategia de co-corrección y autocorrección también se presta a controversia, pues al analizar sus bitácoras y el conjunto de su producción escrita se encuentra muy escasa evidencia en apoyo de esta afirmación. Salvo en las ocasiones en que lo interpelaba al respecto y yo misma efectuaba el intercambio de carpetas entre pares a efectos de esta co-corrección. La auto-corrección, de otra parte, sólo tuvo lugar en una ocasión cuando opté por acompañarlo mientras revisaba el texto que en esa ocasión yo había corregido, usando una serie de convenciones para indicar el tipo de error ortográfico o gramatical implicado.

Luego, al indagarlo acerca de lo que ha aprendido de sus compañeros comenta “a ser sociables, no son individualistas, me pueden corregir cuando escribo... lo que esté mal, ayudarme”. De ahí que podamos afirmar que reconocía las potencialidades del andamiaje entre pares, pese al escaso aprovechamiento de este proceso que el análisis de su caso pone en evidencia. Por esta vía, también les reconoce una serie de atributos facilitadores del trabajo periodístico: “responsables, no dejan un trabajo al azar, opinan, todos, todos se ayudan”. Sin embargo, cuando le solicité que ampliara su respuesta, identificando a aquellos compañeros en quienes reconocía mejor estos rasgos señaló únicamente a María Fernanda, co-editora de su grupo por ser “optimista” y porque “no escribe por escribir”. Entre los rasgos que aún le hacen falta, Brandon aporta una visión interesante sobre el modo en que ella ejercía el liderazgo –que curiosamente él detentaba como editor del grupo, pero que como la misma María Fernanda reconocería, le costaba abandonar en el trato con sus compañeros-, al afirmar que no debía ser “tan mandadora, [ mandona], pero da ejemplo y le sugiere “no gritarle tanto a los demás. Debería hablar como una líder y no gritar. Los líderes no gritan: dialogan”. Su aporte final también denota una percepción mucho más sofisticada del liderazgo que a la misma María Fernanda y a otros editores – líderes les costaba asimilar por cuanto asociaban liderazgo con imposición. Acto seguido, merecen destacarse sus comentarios en relación con el desempeño del curso, favorables en la medida en que consideraba que aprendió mucho porque “todos daban opiniones”, pero reconoce que había problemas por la falta de responsabilidad y de compañerismo. Entre las sugerencias para conjurar esta situación para el desarrollo de proyectos futuros comenta la

necesidad de hablar y de negociar. Entre los problemas de la estrategia pedagógica señala que “a veces uno hace el trabajo y otros se quedan ahí parados y sin hacer nada”; situación que podría solventarse si la maestra “habla más y le da consejos a los grupos”.

En cuanto a su desarrollo de matrices de análisis de la producción escrita, llama la atención la conexión entre los atributos de una buena noticia: verosímil, actual, interesante, importante –es decir, los aspectos propios del contenido- y los rasgos estructurales de este texto periodístico (Van Dijk, 1988) en cuanto responde las seis preguntas fundamentales: qué, cómo, quién, cuándo, dónde, por qué. Por consiguiente, su ejercicio consiste en desglosar estas cualidades o condiciones, para el aspecto de “estructura”, evidenciando una comprensión parcial del concepto, pero la misma sofisticación en el razonamiento de María Fernanda, al ir reduciendo atributos en los niveles inferiores de desempeño “Adecuado”, e “Inadecuado”.

#### *Análisis del trabajo con los pares y de textos periodísticos:*

Su preocupación por el compañerismo en cuanto aspecto crucial para consolidar la estrategia del trabajo en el aula también se evidenciaba en los comités editoriales en los que participó, cuando se desempeñó como editor durante el segundo bimestre del año. Ante la pregunta ¿cómo va su trabajo?, contestó en Mayo 24: “[los compañeros] hablan mucho, pero trabajan”. Como sugerencia de mejoramiento planteó en esta ocasión la necesidad de “esforzarse [como editor] por conocer a sus compañeros”. En el siguiente comité indicó que faltaba apoyo entre compañeros y que todos debían repartirse las responsabilidades”.

#### *Análisis de Bitácoras:*

Sus primeras entradas revelan un alto grado de preocupación por la redacción y por la fidelidad en el manejo de las fuentes noticiosas. La pauta que se dio durante el primer mes en el sentido de apoyarse en un adulto en casa, se evidencia en el trabajo de Brandon de selección y transcripción de los hechos noticiosos. Sin embargo, en el análisis que se desglosa en “comentarios” se reconoce el trabajo en exclusiva de este estudiante y su esfuerzo por construir vínculos significativos entre su realidad inmediata, sus pre-saberes y los hechos que debía analizar. Brandon sitúa estos eventos en su contexto:

*Hecho (Febrero): “Chávez cambia tres fichas para profundizar su revolución. En Venezuela expertos coinciden en los nuevos ministros [...] fueron escogidos por su cercanía con las*

*ideas socialistas y también por su juventud con miras a un largo proceso. A la [o]posición no le gusta el “vice””*

*Comentario: nosotros los colombianos no sabemos lo que Chávez quiera hacer con Colombia. Yo creo que él no es un presidente más bien creo que él es un guerrillero por que un presidente arregla los problemas no los daña peor como el presidente Chávez.*

Parece probable que estas percepciones sobre el ambiente político se corresponden con las percepciones de adultos cercanos a Brandon; sin embargo se nota el esfuerzo por acercar estas realidades más complejas a su propia esfera comprensiva.

La siguiente entrada confirma la necesaria dimensión significativa del aprendizaje, pues Brandon logra establecer un vínculo importante con un hecho noticioso con el que se siente identificado como infante:

*Hecho (Febrero 22): “padre[s] que le hacen conejo al icbf: Adultos que llevan a los niños quemados a hospitales dan datos falsos para evitar multas”*

*Comentario: “Los papás como tendrán corazón y valentía para hacer con sus hijos lo que esta [n] haciendo”*

En relación con su manejo de aspectos formales se evidencia de una parte el cuidado por asignar tildes (en ocasiones) y por utilizar mayúsculas al inicio de frases; sin embargo, hay omisión de letras que produce errores de concordancia, pero, al parecer, se deben más a faltas de atención que al desconocimiento de las reglas gramaticales implícitas. Es por esta razón que se podría afirmar que en estas entradas se contó con menos apoyo paterno que en las primeras semanas. Paralelamente, se evidencia el esfuerzo de Brandon por sintetizar. Lo que en otros compañeros resulta en el uso exclusivo de los titulares de prensa, como es el caso de Karol, en él si implica el trabajo de usar el titular más la selección de lo más relevante de la información. Lo anterior también se puede verificar en la siguiente entrada:

*Hecho: “ En la sección de deportes en el tiempo dice que Santa Fe vuelve a comenzar en campeonato: **la base del 2006** , que jugó la libertadores pero lo logró entrar a las finales en ninguno de los dos torneos, recibe ahora un baño de juventud.*

*Comentario: Yo solo quiero que santafesitolindo salga campeón de este campeonato que viene porque es el mejor de el fútbol colombiano y de todos los equipos.*

En estas entradas también se puede constatar el esfuerzo por usar marcadores textuales de lugar (Sección, periódico) en la citación de sus fuentes. Además, llama la atención el uso del color rojo para resaltar lo que él consideraba más importante y el grado de afinidad con la noticia que comprometía su objetividad en la formulación del comentario.

Durante la primera fase del proyecto, Brandon, de modo similar a César también se ocupó con especial atención de los temas deportivos. Así, dado el alto valor y la disposición de este estudiante para establecer conexiones significativas con estos temas, gran parte de sus análisis más interesantes se encuentran en los comentarios de los hechos deportivos, como se puede apreciar en la siguiente entrada del mes de marzo:

*Hecho: “En el tiempo dice que Luis Fernando Montoya piden que le degen volver a dirigir logra respirar sin ventilador mecanico por cinco [esta palabra fue resaltada por Brandon con esfero rojo en el original] horas. Cada dia sale a todar en la silla especial por los alrededores de su finca. Ahora dedica sus horas a un nuevo partido entregar juguetes a niños pobres.*

*Comentario: “Si el ya puede respirar sin ventilador por cinco [de nuevo resalta la palabra] ojala que Luis Fernando Montoya cumpla con sus sueños y sus metas pero mientras tanto se dedica a dar juguetes a niños pobres.”*

A partir de este mes (marzo), Brandon resalta palabras de sus hechos noticiosos, por elección propia. Este hecho parece evidenciar un mayor grado de comprensión de la superestructura del texto noticioso, pero, a su vez, un mayor grado de conciencia lectora pues las palabras resaltadas, como en la entrada anterior, poseen un peso significativo en la noticia que Brandon identifica y por ello destaca.

Hacia mediados del mes de marzo, la disposición de Brandon para opinar lo lleva a explorar otros usos comunicativos del texto del comentario, que van más allá del ejercicio descriptivo y en ocasiones argumentativo que realizaba. Una muestra significativa la encontramos en el siguiente registro:

*Hecho: “Polemica por la niña a la que le detuvieron el crecimiento. [espacio introducido por el estudiante]*

*Le retiraron el utero y las glándulas mamarias y esta en un fuerte tratamiento hormonal para que no se desarrolle. Padres tomaron la desición para su hija de 9 [número resaltado en rojo] Años. que sufre parálisis cerebral.*

Comentario: “A todos los que escucharan esta noticiase podrian muy tristes por-que es un niñita nada mas dios quiera que cuidaran a esa niña porque ella no tiene culpa alguna y te pedimos que la cuides”

En esta entrada, además del esfuerzo por imitar a la superestructura de la noticia (titular y cuerpo de la noticia claramente diferenciables) se evidencia la intencionalidad de Brandon de otorgarle la función apelativa a su comentario: hacia un “público” y hacia Dios. Este rasgo también pone de manifiesto el grado de sofisticación de su pensamiento de lo comunicativo, en cuanto busca proyectar cierto tipo de auditorio y adecuar su discurso consecuentemente.

Ya a finales de mes, otro interés específico de Brandon comenzó a manifestarse: los automóviles. Así, se reconocen varias entradas extraídas de la sección de “vehículos” y, como en el caso de los hechos noticiosos deportivos, también se evidencia su esfuerzo por construir conexiones significativas y por producir comentarios con intencionalidades comunicativas definidas y hacia un tipo de auditorio específico, como es posible deducir del siguiente registro:

*Hecho: “En la sección de vehículos dice: ¿A dónde va la plata de los impuestos? La mayoría de los ciudadanos no concen el destino de la sobretasa de la gasolina y los impuestos”*

*Comentario: “Como es posible que los que hechan la gasolina y la que la reciben no saben Así A donde va la plata que pagan o resiven.”*

Hacia esta época, con los grupos ya se había experimentado de modo amplio con el periódico y sus secciones y la mayoría reconocía cada una de las mismas y las características generales del tipo de información que contenían. En estos registros llama la atención cómo Brandon demuestra un mayor grado de comprensión en relación con la importancia de señalar la sección respectiva, pese a que hasta ese momento sólo se exigía la relación de la fecha de ocurrencia del hecho noticioso y de la fuente sólo se pedía el nombre sin mayores detalles. Esta tendencia la conservaría hasta la finalización del proyecto, durante el mes de octubre.

Luego, en el comentario, también resulta encomiable el modo en que elabora y afirma una postura crítica frente al tema del desconocimiento ciudadano acerca de la destinación de este impuesto a la gasolina.

Hacia el mes de mayo, tras el regreso de semana santa, Brandon comienza a interesarse por noticias de corte distinto y a variar el repertorio de sus registros en bitácora. Por tal razón, encontramos hechos de las secciones de “nación”, de la portada, de “vida y salud”, entre otras. Sin embargo, quizás por su falta de interés previa en estos temas, sus habilidades para seleccionar la información, analizar y criticar se despliegan con menor flexibilidad, como se puede apreciar en el registro siguiente:

*Hecho: “En la sección de primera […ilegible] dice: se acaba mi vida política: Apolinar. Van 3 [resaltado en rojo] alcaldes de grandes capitales en lios, con el de villabo, destituido, y barranquilla preso.”*

*Comentario: “nosotros los colombianos no debemos ser tan exigentes con los alcaldes porque ya muy pocos alcaldes que dan ya en la política”*

En la relación del comentario se evidencia el uso exclusivo de un titular de prensa, por consiguiente, quizás por su escasa familiaridad con el tema, prefirió no profundizar en la noticia y/o no esforzarse en su análisis y en la selección requerida de la información. Luego, en el comentario, se corrobora de nuevo su escasa experimentación con el tema que se manifiesta en un conocimiento precario del mismo. Hecho, este último, que compromete su capacidad crítica frente al contexto; aunque, evaluado de modo aislado, el comentario parezca sensato y coherente.

Sin embargo, su disposición apelativa hacia un auditorio específico se mantiene y en ocasiones, fuerza el sentido mismo de los hechos noticiosos que reseña para vehicular intencionalidades y opiniones que le resultan más significativas, como en el siguiente registro de fines del mes de mayo:

*Hecho: “En la misma sección de salud y vida El ciberespacio se especializo en bebés. Los blog dedicados al embarazo y la criacia [crianza] se multiplican cada vez más no es necesario ser un experto en internet para tener uno.”*

*Comentario: “Yo creo que al igual que una persona o un ser humano tiene derecho a vivir y ha nacer para que viva un nuevo mundo por que nadien tiene derecho a quitarle la vida a un ser vivo ni a un ser humano ni a plantas”*



De nuevo se verifica el uso exclusivo de un titular y de un subtítulo en la relación del hecho noticioso. Luego, en el comentario, aunque pueda parecer evidente su escaso acercamiento al tema, como en el caso anterior, en esta ocasión resulta interesante el hecho de que Brandon aprovecha el contexto de esta noticia para ventilar su opinión frente a un tema que se estaba debatiendo en el colegio, a propósito del proyecto de educación sexual: el aborto.

Otro ejemplo interesante de estas “asociaciones” forzosas pero altamente significativas para Brandon, lo encontramos en este registro de mayo:

*Hecho: “en la sexión de bogota dice. Toque de queda para menores en tres grandes localidades. El alcalde Garzón tomo la desición para frenar los indices de violencia en esos sectores viven el 30 [cifra resaltada en rojo] por ciento de la población en bogota.”*

*Comentario: “yo creo que el alcalde luis eduardo garzon tiene que llevarlos a la carcel a los papás a pagar 24 [cifra en rojo] de cárcel por dejarlos ir a esas minitecas porque el 30 [cifra en rojo] son descuidados.”*

En este registro de nuevo nos encontramos con la relación de los titulares de la noticia y con un análisis en el comentario que de nuevo trasciende el nivel argumentativo para apelar a un potencial lector acerca de la pertinencia de aplicar algún tipo de sanción a los padres de los menores; sin embargo, la lectura de la cifra (30%) resulta equívoca, aunque Brandon la utiliza como recurso para magnificar la pertinencia de la medida punitiva que ha propuesto.

Hacia el final de la primera fase del proyecto (junio), tuvimos la ocasión de profundizar con el grupo en las conceptualizaciones que habían ido construyendo acerca de los distintos géneros periodísticos y sus formatos. Así, como tarea para el tiempo de receso se les solicitó buscar ejemplos representativos de los géneros más trabajados: opinión, con los formatos reportaje y entrevista, y noticia, con el formato del mismo nombre. Luego, se les solicitaba que trataran de explicar (definir) con sus propias palabras cada uno de estos formatos específicos. El trabajo de Brandon se destaca entre los demás trabajos por el grado de elaboración personal que logra. La siguiente muestra de escritura corresponde a la noticia:

*Ejemplo: “una noticia es una comunicación de un reporte importante por ejemplo la inundación en los departamentos que llueve cada vez mas y mas o tambien una noticia de desnutrición en choco o algunos mas lugares del pais o del mundo.”*

*Explicación: “La noticia es para que el medio de comunicación mas importante pueda explicar porque es la desnutrición y como podemos ayudar y la inundación de otros departamentos no se sabe porque llueve tan duro y porque se inunda tanto esos lugares”*

Como mencionaba antes, en estos textos llama la atención el esfuerzo por construir conceptos propios y significativos. Para Brandon no parece posible definir la noticia con independencia de ejemplos concretos que vigoricen el concepto y que le otorguen al texto periodístico una finalidad comunicativa de gran trascendencia en el lector en tanto se compone de indagación, denuncia y movilización frente a una realidad acuciante. Como etapa inicial en el proceso de conceptualización, considero que este estudiante, pese a no lograr una abstracción profunda, si consigue construir un tipo de concepto que satisface sus expectativas acerca de lo que una noticia y, más aún, la función misma del periodismo “deberían ser.

Este tono apelativo permanece en sus comentarios y al parecer orienta su criterio al seleccionar noticias que conciten el interés de un gran auditorio por su contenido de denuncia, durante la segunda fase del proyecto, así a finales de julio escribe en su bitácora:

*Hecho: “En la sección de salud y vida dice que hay mas de un niño que muere de desnutrición en choco los niños mueren de hambre en choco.”*

*Comentario: “Yo creo que la politica tiene que tomar mas en cerio estas cosas como la muerte de niños inocentes”*

En esta ocasión, sin embargo, la denuncia y la intención apelativa se orientan específicamente hacia un tipo de auditorio que él denomina “la política” o “los políticos”, por metonimia. Más adelante, en el mes de agosto, su preferencia por noticias que despertaran la sensibilidad social se fue acentuando y a partir de este momento y hasta la finalización del proyecto no volvió a ocuparse de las noticias que al comienzo captaban su atención: las de corte deportivo y las propias del mercado de vehículos. Este cambio de preferencias parece haber sido motivado por la orientación misma del proyecto que buscaba promover la lectura del periódico en su integralidad y el análisis y la discusión grupal de textos periodísticos cuyas temáticas suscitaban reacciones importantes en los estudiantes. De ahí que los hechos noticiosos de la sección “nación” que resultó ser la favorita de Brandon, fuesen los más comentados en clase.

Como muestra relevante encontramos este comentario, a propósito de un hecho noticioso sobre el asesinato de algunos miembros de la escolta policial de labriegos erradicadores manuales de cultivos ilícitos, por parte de la guerrilla de las FARC:

*“Yo no estoy de acuerdo con la farc porque tiene muchos reenes y matan muchos reenes muertos y la pregunta que se hace todo el mundo es sera que la farc no tendra corazo para las familias de los secuestrados que tiene la farc”*

Si comparamos la construcción gramatical de este texto y el manejo de reglas ortográficas, observamos que la tendencia de Brandon a omitir palabras en este caso se acentúa y además presenta usos reiterativos o pleonásticos de palabras que podrían fácilmente atribuirse a un problema atencional; sin embargo, pude constatar que este tipo de “errores” gramaticales y ortográficos se acentuaban en proporción directa a su grado de identificación con la noticia. En términos generales, salvo si mediaba mi intervención, Brandon no realizaba el ejercicio de auto-corrección gramatical y ortográfica sugerido al comienzo de cada clase; de hecho se mostraba reticente a intercambiar carpetas con sus compañeros, a excepción de María Fernanda, pero aún si lo hacía o bien recibía muy pocas correcciones o bien no emprendía el ejercicio de “traducción” de convenciones que se buscaba que realizase para fomentar conciencia acerca de su manejo de las reglas ortográficas y gramaticales.

De hecho, el comentario resulta mucho más extenso que el promedio de sus comentarios, así que se podría afirmar que él deseaba comunicar mucho más frente a un hecho semejante y que, posiblemente, los aspectos formales del lenguaje no ameritaban tanta observación como la expresión contundente de sus ideas. Al repasar la transcripción de las grabaciones de las sesiones de aula y su entrevista, encontré que así como en lo escrito, en el plano oral también se atropellaba al tratar de expresar sus ideas sobre temas que cautivaban fuertemente su atención. En su caso, se podría entonces afirmar que el proyecto le permitió espacios cotidianos y amplios para expresar sus percepciones frente a un buen número de situaciones del orden nacional que lo impactaban y conmovían, mientras resulta plausible que dicho interés también hubiese sido auspiciado por el proyecto.

En apoyo de esta idea, rescato un comentario de mi Diario de Maestra sobre la multiplicidad de registros en bitácoras a propósito de la “marcha del profesor Moncayo” por la liberación de su hijo secuestrado por la guerrilla. Situaciones de este corte se constituyeron en un pretexto valioso

para propiciar discusiones en clase y se usaron como detonantes en los ejercicios de búsqueda de información específica que implementé como estrategia de motivación durante la segunda fase y que cautivó, inclusive, la atención de estudiantes con tendencia a la apatía, pues la ampliación del titular que yo proponía como “desafío de la semana” representaba una buena nota individual y grupal.

#### *Análisis de los textos periodísticos de Brandon:*

Durante la fase conclusiva del proyecto, cuando los grupos debían construir un periódico íntegro, Brandon, al igual que María Fernanda, optó por elaborarlo de forma individual y aunque difería en gran parte de la propuesta de machote que ella, como editora, había realizado, el trabajo de Brandon recogía sus intereses centrales: juegos de palabras dentro de los contextos temáticos del deporte y la fauna. La caracterización del periódico parece responder a un grado importante de conocimiento acerca de la estructura y la organización general de un diario: nombra cada una de las secciones, inclusive la portada, si bien por desplazamiento metonímico las denomina de acuerdo a su contenido: “Sopas de letras”, “Adivinanzas”, “Crucigrama”; y, construye un índice donde indica hasta la página de finalización. Llama la atención la “editorial” de su periódico: “Selva deportiva” donde justifica el nombre del mismo:

*“[...] es un medio de comunidad que se puede cada día mas practicar para perfeccionarlo, no como un ser tan perfecto si no como uno que lo pueda hacer bien. Y también ese título es para ser más amigable y en ves de ser muy individual y en ves de ser uno pueden ser más de uno o más de dos. La palabra selva significa los animales también son como seres humanos y la palabra deportiva significa que nadie es más que nadie en el juego”.*

En este texto reconocemos un nivel de desempeño adecuado en términos de “estructura”, pues se preocupa por atender a la superestructura de un tipo de “editorial” de diario escolar que habíamos trabajado en clase donde se explicaba el título del mismo. En cuanto a su contenido, varios aspectos llaman la atención, tales como: la denominación de su diario como “medio de comunidad”, pues como ya era recurrente insiste una vez más en apelar a su auditorio y en persuadirlo de la importancia de contribuir al perfeccionamiento de este medio de expresión. Por esta misma vía, la preocupación que luego manifiesta en la entrevista final con respecto al individualismo como el obstáculo más significativo del trabajo colaborativo, cobra especial importancia cuando afirma que el título busca ser “más amigable en vez de ser muy individual”. Por consiguiente, esta evidencia podría apoyar la afirmación en el sentido de que para Brandon el

ejercicio periodístico atendía la finalidad de fortalecer los lazos de comunidad y el trabajo en equipo y que la estrategia del proyecto fue asumida más como el fin que como el medio.

#### 5.2.4. *El caso de María Fernanda (12 años)*

Este caso, como los anteriores y el que le sigue, tuvo particularidades notables que la mirada etnográfica valida y posibilita; sin embargo, entre sus compañeros, María Fernanda se destacó por su esfuerzo para consolidarse como líder, pese a que, por petición suya, durante la última fase no se desempeñó como editora porque, según argumentó, no le gustaba tener que “mandar” a sus compañeros. Aunado a lo anterior, desplegó un grado muy significativo de identificación con la labor periodística que favoreció en grado sumo su desempeño y sus últimos productos corroboran ampliamente esta idea. Sin embargo, su resistencia al trabajo colaborativo y al necesario “andamiaje entre pares” que se buscaba promover, llaman la atención en tanto parecen controvertir la idea de base en el diseño del proyecto de aula.

#### *Análisis de bitácoras*

Desde el comienzo, María Fernanda prefirió la variedad en la selección de sus hechos noticiosos. Esta estudiante poseía referentes amplios y significativos sobre las noticias de actualidad y un bagaje de conocimientos importante, debido, en gran parte, al apoyo paterno que recibía. En la elaboración de los comentarios, estas ideas encuentran sustento pues demostraba una gran facilidad para establecer conexiones entre los hechos noticiosos que reseñaba y otras realidades inmediatas del contexto nacional o regional e, inclusive, de su propio contexto vital. Entre el grupo de muestras analizadas durante el primer mes del proyecto, se destaca la siguiente entrada:

*Hecho (marzo 1): “El próximo jueves 2 de febrero del 2006, Bogotá volverá a rodar. Durante 13 horas, sin carros particulares. En el 2005 se redujo en un 70% la polución por emisiones de combustible a partir del medio día.”*

*Comentario: “Me parece muy importante esta noticia ya que podemos disminuir la destrucción de la capa de ozono”*

Su comentario, dentro del esquema de trabajo colaborativo fue también comentado por uno de sus compañeros en tono elogioso y, es probable, que este hecho aunado a mi refuerzo positivo en clase, como se refiere en mi Diario de Maestra, ya que ella “[solía] reaccionar con

notable entusiasmo y con la determinación de seguir mejorando, ante los elogios que recibía por su trabajo” (Diario, septiembre 17)

En otros registros, también encontramos evidencia de su capacidad de análisis y de su interés por temas de relevancia más amplia:

*Hecho (marzo 14): “Libro al viento, un privilegio de todo Bogotá. Este exitoso programa, que empezó a desarrollarse en 2009 y que ya ha publicado dos millones de libros y 28 títulos distintos, fue una de las razones por las cuales unesco designó a Bogotá como capital mundial del libro.”*

*Comentario: “Me parece muy interesante esta noticia por que esta campaña ha sido muy buena ya que han creado el hábito de lectura en la gente y de acercarla a los libros, y hacer diversas actividades en base a los libros.”*

Al comparar sus registros, se observa además una tendencia muy marcada a usar marcadores del tipo: “me parece”, “muy importante”, “muy interesante”. Esta tendencia también es compartida por Karol, como se verá en el último aparte de esta sección de análisis de resultados. De otra parte, ella parecía deducir la relevancia de sus noticias, a partir de una evaluación realmente importante de su carácter trascendente para la esfera nacional, dando muestras de sus presaberes, y del modo en que aunados a su capacidad crítica, le permitían elaborar juicios mucho más sofisticados que el resto de los compañeros de la muestra, como se puede observar en el siguiente registro de su bitácora:

*Hecho (marzo 15): “Viejos empleados de san Juan de Dios son testigos de una historia de dolor trazada en 450.000 millones de pesos. El hospital está en total abandono.”*

*Comentario: “El hospital san Juan de Dios es fundamental para la red hospitalaria del distrito de Bogotá y espero que esto se tenga en cuenta a la hora de solucionar el problema que enfrenta en la actualidad”*

Asimismo, como también se pudo identificar en el caso de Karol, demostraba un interés particular por ciertos temas, a los que realizaba un amplio seguimiento, como los reporteros lo hacen en la vida real:

*Hecho: “Que las relaciones entre el estado Hebreo y la Europa Vieja han sido siempre tensas, pero los europeos consideran a Israel el mayor peligro para la paz mundial”*

*Comentario: “Es exagerado considerar a Israel un peligro para la paz mundial, pues no parece posible que algún día utilice su armamento para atacar a Europa”*

Luego, a propósito del mismo tema, en marzo 23, reseña:

*Hecho: Encuesta de Europa asegura que israel es el mayor peligro para la paz mundial. Un 59% de europeos lo asegura”*

*Comentario: “Me parece muy interesante esta noticia ya que israel es un peligro para la paz mundial”*

A pesar de que la contradicción es notable, al punto de haber transformado su propio juicio frente al tema, parece que deberse a un asocio entre hechos que la conminó a someter su juicio al juicio que el periódico promulgaba. Sin embargo, su capacidad de análisis crítico seguía desplegándose y el uso de ciertas palabras daba cuenta de esta sofisticación, como en el siguiente registro cuando califica las acciones subversivas con el adjetivo “brutalidad”:

*Hecho (abril 7): “Bomba afecta a policia en el departamento de cali dejo a un taxista muerto q dicen que fueron las farc.*

*Comentario: Me parece que es muy injusto que las farc ataquen con tal brutalidad sin tener piedad”*

En el siguiente registro, esta misma sofisticación analítica, le posibilita construir una sutil distinción semántica:

*Hecho (abril 11): “Jesús no camino sobre el agua” Tampoco convirtio el agua en vino en la bodas de cana ni detuvo tempestad en el mar de Galilea. Para los especialistas en las sagradas escrituras, afirmaciones como las que se revelan en “El Evangelio según judas, son falsas”*

*Comentario: “No todo lo que aparece en el libro debe ser visto como probable, pero si como posible”*

Hacia, abril su tendencia a experimentar con distintas noticias, se complementa con un esfuerzo evidente para introducir variaciones en el estilo del comentario, pues ahora lo utiliza para completar las noticias

*Hecho (Abril 12). El ex ministro Araújo Noguera se entregaría en pocos días. El anuncio lo hace su hijo Sergio, quien dice que el lío judicial de su familia es una acción contra el presidente y la costa.*

*Comentario: La costa ha sufrido una fractura muy grande y el ex ministro Araujo va pasar el resto de su vida luchando por al autodeterminación y la autonomía costeña.*

En otro registro, se demuestra su capacidad para construir análisis a profundidad y postular su opinión cuando los hechos la conmueven profundamente:

*Hecho (Abril 12): “Bomba afecta a policía en departamento de Cali dejó a un taxista herido y dicen que fue obra de las Farc.*

*Comentario: “Me parece que es muy injusto que las Farc ataquen con tal brutalidad sin tener piedad de esta gente”*

Hacia fines de mes la tendencia a preferir noticias que le posibiliten conexiones significativas con sus intereses y pre-saberes se acentúa y por ello sus comentarios resultan ser mucho más profundos, como se puede apreciar en la siguiente entrada:

*Hecho (Abril 23): “I.C.B.F. venden bienestarina a gente del choco*

*Comentarios: me parece muy injusto por la bienestarina la deben entregar gratuitamente”*

En otras ocasiones, en el esfuerzo por establecer conexiones se arriesga a formular opiniones fundadas en comprensiones parciales e incorrectas, como la que sigue sobre la ética médica:

*Hecho (Mayo 12): “Abren investigaciones a Cafesalud por muerte de un paciente porque el celador no lo dejó entrar”*

*Comentario: “Por la falta de Etica medica paso esto. El celador tuvo la culpa por dejarlo entrar”*

Más adelante, llama la atención como comienza a adjetivar los hechos de violencia como “exagerados”, cuando al parecer no existen razones suficientes para justificarlos, de acuerdo a su percepción y a su constante tendencia a explicar los eventos noticiosos que relataba. Este último rasgo es el más característico de su estilo. Para corroborar lo anterior, se incluyen algunas entradas de bitácora:

*Hecho (mayo 21): “Muere niño de 13 años por coger unas naranjas de un finca le pegaron un valaso”*

*Comentario: “Me parece muy exagerado que por una naranja lo aigan matado”*

En esta entrada también se registra un uso ortográfico equívoco que resulta común a los estudiantes de la muestra y a buena parte del resto de los estudiantes: la asociación meramente fonética con la palabra escrita, así los vicios de pronunciación se transforman en palabras plenas de significado.

*Hecho (junio 7): “Asesinan a Motociclista por atropellar a su hijo. Lo asesinaron a mano armada:”*

*Comentario: Me parece muy exagerado que por atropellar a su hijo lo hubiera matado.”*



En la progresión, cada vez se aprecia con mayor contundencia la preocupación de María Fernanda por registrar hechos de violencia, para explicarlos desde una perspectiva moral:

*Hecho (Junio 30): “Padre mata a su hijo a golpes por no hacerle caso de irse a acostar a las 5:00 de la tarde”*

*Comentario: “Me parece que este señor es muy macabro al matar a su propio hijo”*

En estos últimos registros se aprecia la misma tendencia moralista y explicativa:

*Hecho (Agosto 3): “Niño del Cauca se ahoga por que sus padres lo ponían a aguantar hambre.*

*Comentario: “Me parece que este niño habría sido muy infeliz con estos padres tan crueles”.*

A partir de este momento (agosto), María Fernanda no continuaría realizando el ejercicio cotidiano de la bitácora, aunque seguiría fuertemente comprometida con el trabajo grupal y el desarrollo del periódico. Esta situación se vincula directamente con un llamado de atención de mi parte (Diario, agosto 5) sobre su conducta y el de algunos de sus compañeros que jugaron con bolas de papel durante una clase. Ante su reticencia a aceptar el memorando de editor en jefe (yo misma) que le correspondía y su salida intempestiva de clase, se le exigió como sanción pedagógica, asistir a la siguiente clase con alguno de sus padres para conjurar la mala nota que mantendría hasta entonces. Aunque cumplió con la exigencia, a partir de ese momento, abandonó por completo el ejercicio de la bitácora, si bien sus textos periodísticos demostraron a la larga un grado importante de madurez acerca de su uso comunicativo.

### *Análisis del trabajo grupal*

Por su parte, María Fernanda refirió problemas con su grupo pues “no nos entendemos mucho”. Sugirió comprometerse a “respetar la opinión de sus compañeros”. Esta última idea es congruente con la percepción que Brandon tuvo de María Fernanda como líder /editora del grupo en la última fase del proyecto, cuando señalaba que su mayor defecto era “ser mandona”. Por lo tanto, se podría afirmar que María Fernanda había logrado acrecentar su grado de conciencia acerca del modo en que se relacionaba con otros y el modo en que conducía los procesos de aprendizaje.

A propósito del instrumento “*Rejilla de autoevaluación de la producción escrita*”, en el caso de María Fernanda, se encuentra evidencia de su capacidad para inferir instrucciones y adaptarse a los requerimientos del contexto, pues aunque solo se trabajó como ejemplo de clase el aspecto

“Estructura de la noticia”, ella, a diferencia de sus compañeros Brandon y Karol si completó los otros aspectos “Contenido” y “aspectos formales”, tratando de suprimir cualidades en el desglose por niveles, de tal manera que si en el aspecto “Contenido”, Nivel “Muy adecuado” señalaba cómo la noticia era “interesante, actual e importante”, en el siguiente nivel “Adecuado” señalaba cómo era solamente “actual e interesante” y luego, en el último nivel, “Inadecuado” señalaba como única cualidad, el atributo “interesante”. Esta selección de atributos deducibles fue realizada bajo su criterio y parece responder a una visión crítica de la noticia que fue objeto de debate durante varias sesiones en cuanto evento atractivo, interesante, pero no siempre “importante” o “relevante” para el contexto, como el caso de las noticias ligadas con la farándula. A este respecto también llama la atención el desglose creativo que realiza del criterio “aspectos formales” en la rejilla, pues aunque sólo poseía la siguiente información: “Aspectos formales: usos ortográficos y gramaticales, presentación”, el nivel “inadecuado”, ella lo caracteriza así: “hoja sucia y no tiene ortografía ni gramática”. En términos generales, en sus trabajos se observa esta preocupación consistente por el orden y la pulcritud.

#### *Análisis de textos periodísticos*

El trabajo periodístico de María Fernanda resulta ser excepcionalmente creativo y diligente. Su periódico, pese a ser una elaboración exclusivamente individual (o quizás por ello) es una muestra notable en varios aspectos tales como: variedad, profundidad en el análisis, uso y relación de fuentes, estética, jerarquización de la información y selección de la misma en congruencia con los intereses personales de esta estudiante y con su preocupación puntual por responder a un auditorio específico (estudiantes y comunidad del sector La Candelaria), a partir de una finalidad comunicativa congruente, en palabras de la misma María Fernanda: “Comunicándote Candelaria nace a partir de varias personas que quieren expresarse y comunicarse, gracias a la participación de... y de los estudiantes de...y la mía para recoger sus opiniones, además de las de algunos profesores”. En las 21 secciones que componen su periódico, se evidencia este esfuerzo por recoger opiniones, saberes, expresiones y sentires de este público y a la vez protagonista que ella señala.

Sin embargo, aunque en la realización de sus ejercicios de bitácora se reconoce el esfuerzo por seleccionar noticias, sintetizarlas y analizarlas, en sus productos noticiosos finales se evidencian transcripciones casi fieles de fuentes noticiosas, mientras en la elaboración de textos periodísticos en formatos y géneros distintos como es el caso de la crónica, el reportaje y el

artículo de opinión sí se hace patente el esfuerzo por desplegar sus habilidades para la indagación, el análisis y la argumentación, en términos de contenido, y para la jerarquización, selección, clasificación y organización textual, en términos formales. Estos rasgos se aprecian, por ejemplo, en su reportaje sobre las tribus urbanas “hip hop”, pues intercala entre el texto de síntesis, que parece en algunos apartes una transcripción textual de otra fuente, sus propias opiniones sobre el tema: “El Hip Hop es importante por que da los medios necesarios para entrar en un pensamiento distinto al que la sociedad nos esta imponiendo; por que mucha gente lo ve como una moda y no se detiene a pensar si es lo que verdaderamente les gusta y si es el ideal común por el cual van ha luchar talvez una gran parte de su vida”.

En este aparte también se corrobora un rasgo de estilo que se volvió común entre gran parte de los estudiantes, como pauta de construcción textual pero también como apelación al lector, y que parece derivarse de la orientación general impartida por mí en el sentido de señalar en sus comentarios de “bitácora” la importancia o trascendencia del texto noticioso o periodístico reseñado. Otra evidencia en apoyo de esta idea se encuentra hacia el final del mismo texto cuando María Fernanda de nuevo apela al marcador textual “es importante”: [...] por que algunas personas la han tomado como una forma de vida y de subsistencia pero por engrandecer la cultura no por enriquecerse gracias a ella.”

#### 5.2.5. *El caso de Karol Rodríguez (12 años)*

Karol se destacó por su constancia y dedicación. Sus esfuerzos para mantener al día su bitácora del periodista eran evidentes; sin embargo su desarrollo competencial para leer y escribir textos periodísticos discurrió a un ritmo distinto en comparación con los otros estudios de caso, pues mientras Brandon, María Fernanda, César y Erick se aventuraron con mayor seguridad hacia la redacción de textos periodísticos, Karol manifestó dificultades en el proceso y aunque sus bitácoras si denotan avances importantes, sus productos finales resultan parcos e insuficientes como indicadores auténticos de sus capacidades y desempeño. De otra parte, como todos ellos, Karol también experimentó los desafíos y la incertidumbre del liderazgo, pero, en su caso, resultaron menos visibles sus estrategias para conjurar los problemas y hasta el final mantuvo ciertas posturas difíciles de conciliar con sus compañeros acerca de su rol como editora y sus percepciones sobre el trabajo colaborativo.

#### *Análisis de bitácoras*

Las primeras muestras de Karol, de acuerdo al Diario de Maestra, pues los registros de febrero se le perdieron a esta estudiante, se caracterizaban por su esfuerzo en transcribir lo esencial de las noticias para formular comentarios, en una línea similar a los de algunos de sus compañeros de los estudios de caso, es decir en un tono apologético e inclusive de denuncia. Además, Karol construía titulares propios para sus noticias y los escribía en letras capitales y con marcador sobre los textos de “hecho y comentario”, situación que dificultaba la lectura de sus registros de bitácora y que, a pesar de los continuos llamados de atención, mantuvo hasta el final del proceso. Durante el transcurso del proyecto pude reconocer en Karol un alto nivel de inseguridad en sus propias capacidades que podía explicar sus esfuerzos por “ocultar” sus propios escritos y por afirmar su liderazgo como editora ante sus propios compañeros. Por lo mismo, no resulta sorprendente que pese a haber trabajado sistemáticamente en los preliminares de la producción de su periódico grupal, nunca se hubiese elaborado el producto final.

En este orden de ideas, hacia mediados del mes de marzo, nos encontramos con registros como el siguiente, donde se aprecia la capacidad inventiva de Karol en la construcción del titular “La Niña” para el siguiente evento:

*Hecho: “un señor de un bus atropello a la niña estando el semaforo en rojo por andar haciendo carreras en la [ilegible]”.*

*Comentario: “que ese señor lo metieron a la carcel y si alguien vio la placa que lo denuncian”*

Como diagnóstico inicial de su manejo de las reglas ortográficas y gramaticales, se puede afirmar que aparte de la carencia de signos ortográficos y gramaticales que señalen las pausas o los giros en el discurso, se verifican problemas de concordancia en el uso de los tiempos verbales. Sin embargo, como se menciona arriba, tanto en la selección del hecho noticioso como en el comentario, se evidencia la capacidad de Karol para construir lazos significativos con su propia realidad, con sus intereses (en cuanto niña, se aprecia su identificación con la víctima del lamentable suceso que refiere) y su disposición para conferirles a los hechos reseñados una connotación social, de denuncia o apología.

Por las razones anteriores, al revisar el conjunto de registros de bitácora, se observa su preferencia por temas violentos que comprometan a la infancia. Más adelante, en el mismo mes de marzo, por ejemplo, es posible verificar que por semana, de 7 registros en su bitácora, 5 en promedio, se refieren a situaciones de este tipo que comprometen o amenazan la vida y la integridad de algún menor. De ahí su preocupación por usar estos textos para formular denuncias

que ponen en evidencia su disgusto y su desencanto como niña ante el sufrimiento de sus semejantes. Por ejemplo, con el titular “Niña Aogada”:

*Hecho: “q' una niña de 3 años fue aogada en una piscina. Donde ella estudiava. X creer q' podia jugar. Por que habian muchas pelotas”*

*Comentario: “q' el señor esta muy triste por la irresponsabilidad del gardin. No debio poner una piscina. Sabiendo que iban a trabajar con menores de edad”*

En este texto ya se aprecia una tendencia bastante común del lenguaje escrito informal – que Karol mantendría y que sus compañeros nunca consideraron un error: el uso de contracciones - que son propias de la lengua inglesa- y de símbolos matemáticos homologables a la transcripción fonética de ciertas palabras como “por”, representada por el signo “X”. Sin embargo, también se aprecia el esfuerzo por corregir la carencia de signos ortográficos y gramaticales, incorporando puntos seguidos para separar frases. Así, aunque las frases no parecen tener autonomía semántica, si se reconoce el efecto de la co-corrección de sus pares y la que yo misma ejercía al señalarle la carencia de estos signos y, si bien los puntos resultan excesivos, al leer con detenimiento se alcanza a percibir que las frases si ameritan algún tipo de pausa gramatical (una coma, en varios casos).

Hacia fin de mes, registra otro hecho de violencia contra niños asignando el titular: “Víctimas mas niños”, que denota su grado de conciencia acerca de la recurrencia de estos hechos en el panorama noticioso y, a la vez, su desencanto personal por esta causa.

Ya en el mes de abril, comienza a evidenciarse una variación significativa en la selección de temas, pues resultan menos violentos, aunque siguen siendo altamente relevantes para sus intereses como preadolescente escolar, como se aprecia en este registro, al que ella puso por título “Colegios”:

*Hecho: “en los colegios ha aumentado el alchool y de fumar hasta los de 8 años han comenzado”*

*Comentario: “Pues me parece muy mal y eso es un ejemplo de los adultos. Por que yo no creo que antes fumen”*

Este registro confirma un giro de tendencia temática hacia otro tipo de situaciones que atañen a la vida de los más jóvenes, pero también evidencia un despliegue mucho mayor de análisis crítico de las realidades que el hecho noticioso designa, en la reflexión acerca de como el consumo prematuro de este tipo de sustancias en los más jóvenes sería atribuible al “mal

ejemplo” de los adultos, porque de lo contrario, su razonamiento plantea que no habría otra razón que lo explicase.

Durante los meses siguientes reconocemos en los registros de Karol, la intensificación de este giro temático, sin que por ello abandone su interés por los temas relativos a la infancia y a la juventud. De hecho, como la mayoría de sus compañeros incorpora temas propios de la realidad nacional en su sentido más amplio, pero se esfuerza mucho más por conferirles un carácter significativo, como se puede apreciar en este registro de mediados de abril:

*Hecho: “que el SENA ai cupos se llevan a la gente por que necesitan enpleados en otro pais.”*

*Comentario: “que es muy chevere porque mi mama se la llevaran alla y varias personas”*

Al ampliar esta información con la estudiante, dados los problemas de concordancia del comentario, supe que su mamá aún estaba con ella, pero que el hecho noticioso constituía un buen pretexto para expresar su deseo de mejoramiento profesional y personal para ella.

Sin embargo, los temas relativos a la vida escolar de niños y jóvenes siguen siendo recurrentes, como se puede apreciar en esta entrada de finales de mes, que ella tituló “tragedia”:

*Hecho: “que en el colegio a un niño lo cortaron y se fue al hospital por quitarle un celular que [ilegible]”*

*Comentario: “pues es asombrozo por quitarle un celular de 60.000 pesos por culpa de esos niños el niño está en el hospital con emoragia”*

En este punto del proceso, la recurrencia en ciertos errores ortográficos que resulta aún más evidente, como parece lógico, cuando utiliza expresiones que no le resultan tan familiares como “hemorragia”, llama mi atención por la escasa evidencia de co-corrección de parte de sus compañeros de grupo, en un punto del proceso, en que según mi Diario de Maestra, la co-corrección debía funcionar porque la heterocorrección que yo realizaba me desbordaba, en tanto buscaba, ante todo, rotar por todos los grupos y dedicarles durante el escaso tiempo de la clase la misma atención a todos.

A pesar de esta situación, la orientación del proyecto era, ante todo, favorecer el despliegue de las habilidades lecto-escritoras de los estudiantes promoviendo el máximo de expresividad en ellos y ellas, hecho que, por supuesto, conllevaba el riesgo de enfrentarlos a la necesidad de experimentar con vocabulario y construcciones gramaticales novedosos o al menos más distantes de su cotidianidad. Por consiguiente, como consigno en varios apartes de mi Diario de Maestra, tanto por razones de tiempo como por no afectar la motivación de mis estudiantes, opté por

evitar, en lo posible, la “sanción” de los errores gramaticales y mas bien, instarlos a leer sus propios escritos cuando se presentaran problemas de ilegibilidad que eran frecuentes en el caso de Karol por el uso de estos titulares que escribía sobre los textos con marcador. Quizás por ello, ella misma logró crear conciencia al respecto y a partir de mayo, abandonó el uso del marcador para optar por el esfero que posibilitaba de mejor modo la lectura de los textos de fondo, aunque el titular en sí, ahora resultase menos legible.

De otra parte, los escritos de Karol realmente llamaban la atención por su alto contenido significativo y por el tono “coloquial” de los mismos, en cuanto imitaban el registro del discurso oral acogiendo el uso de “muletillas” típicas del habla como “que”, “pues” y “ojalá” como marcadores discursivos al comienzo de los textos; el uso de adjetivos como “chévere”, “mal”, “bien/muy bien”, “grave”, entre otros; y finalmente, la recurrencia a la expresión “me parece” para denotar hasta qué punto ella se apropia del comentario que formula, dando a entender, inclusive que considera posible que los demás formulen pareceres distintos frente a los mismos hechos noticiosos. Otro aspecto que llama mucho la atención de su producción escrita consiste en como hacia mediados del mes de mayo, opta por retomar una noticia que había cautivado poderosamente su atención, cual si estuviese comprometida en un reportaje de largo aliento sobre el tema. Se trata del caso de la niña que se ahogó en una piscina de pelotas en un jardín, con el titular “Investigación”, Karol refiere:

*Hecho: “que hasta ahora estan investigando el caso de la niña que se ahogo en la piscina llena de pelotas”*

*Comentario: “pues me parece injusto porque eso lo devieron investigar desde un principio”*

En este registro, se aprecia inclusive, mayor dominio de las reglas ortográficas, pues si comparamos con la entrada anterior sobre el mismo tema, Karol omitió el uso de la “h” en la palabra “ahogó” y, en otros registros, solía confundir la “n” con la “m” cuando precedía a las consonantes “v” o “b” ; si bien continúa la falta de acentuación. De otra parte, el comentario también denota el seguimiento que el hecho amerita para ella y cuánto deplora el que el caso no haya merecido la atención debida.

Más adelante, mantiene su predilección por estas delicadas temáticas, pero se percibe en el “comentario”, como profundiza en el tono de denuncia mientras se esfuerza por formular análisis conducentes a la búsqueda de alternativas concretas de solución o prevención frente a las problemáticas que reseña, como se puede apreciar en el siguiente registro:

*Hecho: “Una señora dejo enserrado al niño de 4 años nadie sabe como ocurrio el incendio. El niño murio.”*

*Comentario: “pues me parece grave, las madres deverian pensar bien. No dejar niños pequeños solos.”*

Otro comentario de corte similar, se encuentra asociado a un hecho que también denuncia una problemática de la infancia:

*Hecho: “la profesora dice que la niña esta muy enferma porque esta contaminando el aire por tantas industrias”*

*Comentario: “pues que no pongan industrias en esa ciudad porque los niños van a terminar muy mal”*

En el registro anterior, además del tono sentencioso de su comentario -que pone de relieve su interés y preocupación consistentes y posiblemente la necesidad de asignarle, como en el caso de Erick, una función social “ejemplarizante” al periodismo-, se aprecia también la carencia de información relevante para reconstruir el sentido de la noticia. Por esta época, ya comenzábamos a trabajar en la estructura de la noticia que respondía a una serie de preguntas fundamentales: qué-quién- cómo-cuándo-dónde-por qué; sin embargo, pese a mi insistencia en estos aspectos, la relación de hechos noticiosos de Karol solía ser parcial, pero es en la construcción de los comentarios donde se evidenciaba su grado de avance en el despliegue de habilidades lecto-escritoras para el análisis de textos periodísticos, y se justificaba aún más la importancia de recurrir a situaciones que resultasen relevantes o significativas para el contexto de los estudiantes, pues es justamente en el establecimiento de este tipo de conexiones que se reconoce la mayor profundidad analítica en Karol, como en esta otra entrada de finales de mayo:

*Hecho: “ en los celulares va a salir mas barato la llamada a larga distancia”*

*Comentario: “pues me parece muy bien porque varia gente como yo tienen personas en otros paises.”*

Pese a las evidencias de la dimensión significativa de su aprendizaje, por la orientación del proceso, que como se ha afirmado, buscaba desarrollar en ellos y ellas habilidades lecto-escritoras para la producción periodística, en mis comentarios a los registros de bitácora de Karol, aparecían con frecuencia interpelaciones acerca de la importancia periodística de los hechos reseñados con el fin de ampliar en mis estudiantes, y particularmente en Karol, su grado de conciencia frente a la razón de ser de la labor periodística, pese a las interesantes evidencias de los usos y sentidos que estudiantes como Karol y Erick parecían asignarle. Sin embargo, en el



proceso de releer estos registros para efectuar el análisis de resultados de esta sección, considero que, de algún modo, con mis preguntas condicioné a Karol y es probable, que dada la inseguridad de ella en sus propias capacidades, hubiese sentido que sus esfuerzos críticos, analíticos y selectivos en el manejo de la información no eran ampliamente valorados. Un caso representativo del trabajo de Karol, donde ella logra construir un comentario ampliamente crítico y significativo ameritó otro comentario de mi parte donde no se evidencia la valoración del mismo pues parece mas bien un reclamo por no explicitar la relevancia periodística del mismo:

*Hecho: “En toca Boyaca salieron en silencio por un muerte, toda la ciudad hasta el colegio. Habia sido por secuestro”*

*Comentario: “pues me parece chevere para que los secuestradores sepan que en nuestro país no queremos muertes, violaciones, secuestros”*

Al revisar, como mencionaba arriba, el registro de Karol y mi comentario al margen, considero que la relevancia periodística del hecho si era manifiesta para Karol, sólo que lo enunciaba en un tono ejemplarizante y de denuncia.

En otros registros, como el que sigue, se evidencia también la búsqueda de Karol por la relevancia del hecho noticioso, por su sentido; en tanto para justificar, de algún modo, el que fuese considerado como “noticia”, ella parecía conferirle una función social de “advertencia”, de “denuncia”:

*Hecho: “6 mineros atrapados por derrumbe y aun no han encontrado los 6 mineros. El derrumbe fue causado por la lluvia”*

*Comentario: “ojala que encuentren a esos señores. Porque pobre gente y sus familias también”*

Durante los meses de julio y agosto, se evidencia otro giro en la selección temática, pues aunque mantiene su interés por las noticias que atañen a la infancia y a la juventud, comienza a relacionar hechos menos dramáticos, más optimistas, que en ocasiones no guardan relación evidente con el campo de su interés, razón por la cual ella opta por construir esa conexión, en un gesto altamente significativo:

*Hecho (julio 19): “imagenes de colicion entre galaxias. Por [ilegible] capturan esta imagen por un telescopio enviado para explorar”*

*Comentario: “Pues me parece genial para que le enseñen a los niños y en un futuro sepan sobre el 9 planeta”*

La relación que Karol establece no resulta sólo altamente significativa con sus intereses, si no también con sus presaberes, pues el dato referente al “novenio” planeta no se explicitaba en la noticia original.

Como análisis final, se percibe en sus últimos registros (entre los meses de julio y agosto), una tendencia más marcada hacia la relación de hechos noticiosos de relevancia nacional, pero el esfuerzo por establecer conexiones significativas se mantiene. De hecho, a pesar de mi insistencia en formular comentarios que justificaran la relevancia periodística de los hechos que relacionaba, Karol también usaba el mismo tono ejemplarizante que caracterizaba sus registros sobre la infancia y la juventud. En ocasiones también, más que la intención de ejemplarizar, en un giro altamente subjetivo, por lo tanto, significativo, ella aprovechaba el espacio del comentario para expresar sin recurrir al tono moralizante o ejemplarizante, sus deseos más auténticos, como en la siguiente entrada, a propósito de la noticia referente a la marcha del Profesor Víctor Moncayo por la liberación de su hijo secuestrado, hecho que captó poderosamente la atención mediática hacia mediados del año 2007 y que se constituyó en un excelente pretexto pedagógico en el proyecto, pues por las controversias que suscitó, posibilitaba interesantes debates entre los estudiantes y en las plenarias de grupo:

*Hecho: “el Profesor Moncayo subió el cerro de Monserrate a siegas no para resar si no para demostrar que no hablaba mentiras”*

*Comentario: “Ojala encuentre al hijo y den los cuerpos de los diputados”*

Como se puede apreciar, ella está manifestando sus deseos, mientras, a partir de sus presaberes, establece conexiones entre las motivaciones del Prof. Moncayo y el panorama general del secuestro en Colombia que, recién por esos días, se hallaba aún más ensombrecido por el asesinato en cautiverio de un grupo de diputados del Valle del Cauca.

Ya en otros registros, como el siguiente, se aprecia de nuevo y con una contundencia determinante su deseo de ejemplarizar, y más aún, aleccionar a su público lector potencial, a partir del hecho relacionado:

*Hecho (agosto 23): “Capturados 3 policías. 1 por fraude. El 2 participó en un secuestro de un campesino y el último por atracar un taxi.”*

*Comentario. “Con esos amigos para que enemigos. Ahora en Colombia no sabes quien es amigo o enemigo.”*

Para concluir esta sección de análisis del trabajo de bitácora de Karol, debo mencionar que por diversas razones, ella no continuó durante los meses de septiembre y octubre con este

ejercicio clave para el proceso de desarrollo lecto-escritor, de acuerdo a la orientación del proyecto. Entre estas razones, según las planillas y mi Diario de Maestra, Karol argüía que dado que usaba un cuaderno para llevar los registros, y no una carpeta con hojas de block, como se había indicado, al haber agotado las hojas del mismo, había decidido empezar a usar hojas sueltas, que fácilmente perdía. Lamentablemente, nunca tuve acceso a estos registros, pero reflexionando acerca del proceso de Karol y de su inseguridad, puedo afirmar que quizás nunca fueron realizados, ya que por la época de septiembre y octubre, la falta de motivación en Karol era evidente y, al parecer, era atribuible a sus dificultades para coordinar su grupo de trabajo como editora y ejercer el liderazgo necesario para elaborar los productos requeridos. Situación que se revisa con mayor detalle en el apartado siguiente.

### *Análisis del trabajo grupal*

En el comité editorial de mayo 24, Karol refirió que la guía grupal sobre géneros y formatos periodísticos se había perdido hacia el final de la clase, mientras que de las dos redactoras sólo una trabajaba de forma consistente. En esa ocasión, los demás editores le sugirieron que cuestionara a los demás por su falta de responsabilidad y les recordara que como grupo, de algún modo dependían del trabajo de todos para sacar adelante su sección del periódico. En junio 19, Karol fue la única editora que refirió “no poseer artículos en desarrollo en su grupo, ni las ideas-semilla”, ni la investigación de reportería requerida”.

La sección del periódico que en la primera fase del proceso debía producir, como hecho notable, fue realizada por las dos redactoras del grupo de Karol, pero en compañía de otras dos estudiantes (una de ellas, editora de otro grupo), y por iniciativa personal; si bien, la idea-semilla si la habían desarrollado conjuntamente con Karol y con el asistente de redacción, según estas estudiantes, Karol no poseía la determinación necesaria para dirigir el trabajo y no los motivaba eficazmente como grupo. Sin embargo, durante las rondas de clase por los grupos, yo misma pude observar, según los registros de mi Diario de Maestra, que Karol se esforzaba por distribuir tareas entre sus compañeros y por realizar las actividades de co-corrección, pero con frecuencia se le veía frustrada por el incumplimiento de sus compañeros con la realización de las bitácoras, hecho que además de imposibilitar la actividad de co-corrección, retrasaba el trabajo, pues, como la mayoría de estudiantes que no realizaban esta labor, sus compañeros optaban por hacer el ejercicio durante el tiempo de clase y el tiempo de la discusión, el trabajo y el análisis grupal,

donde se esperaba el andamiaje entre pares que resulta capital en el aprendizaje colaborativo era mínimo.

De otra parte, Karol manifestaba un grado importante de timidez y era altamente sensible a las burlas y a los comentarios de otros compañeros, que eran frecuentes, por su condición de “estudiante juiciosa”. Además, durante toda la primera fase, en los grupos de los que Karol hacía parte, aún antes de asignar los roles de editor, redactor, reportero y asistente de redacción, se contaba con la presencia de estudiante altamente problemáticos, con problemas de comportamiento notables, que dado su alto grado de apatía académica, con frecuencia comprometían la convivencia de sus grupos y del curso en general. Por tal razón, desde mi labor como maestra, y dado el interés que Karol afirmaba experimentar por apoyar a estos compañeros, gran parte de mi tiempo en las rondas y en las conversaciones posteriores con Karol fue dedicado a reflexionar y planear estrategias de manejo para estos casos. Si bien, la estrategia de base, en cuanto constituía una de las intencionalidades secundarias del proyecto, siempre fue el tratar de cautivarlos desde el trabajo mismo, desde la relevancia y el atractivo particular de la labor periodística; resulta innegable, que como se relaciona de forma más amplia en la sección de “Discusión”, algunos casos ameritaban un manejo integral desde orientación escolar, con apoyo familiar y supervisión directiva, que desbordaba el potencial de base del proyecto como “laboratorio de convivencia”.

Por consiguiente, en este punto resulta necesario reconocer que Karol se veía desbordada con el manejo de estos casos y que, por lo general, sólo se registraban cambios de actitudes, cuando yo me hacía presente en las discusiones grupales.

Estas reflexiones, sin embargo, fueron objeto de análisis en mi informe de balance de la primera fase del proyecto y por ello, procuré implementar algunos correctivos durante la segunda fase que surtieron logros parciales, por cuanto, en esta ocasión, al reconocer las tensiones que surgían entre Karol y los compañeros problemáticos, por el carácter reservado de ella y los problemas particulares de estos últimos, busqué rodearla de compañeros con distintos perfiles: comprometidos, responsables e inclusive, amigos de la misma Karol, pues deseaba seguir potenciándola como líder. Sin embargo, la elección de estos compañeros tampoco resultó del todo favorable, puesto que uno de ellos también se había desempeñado como líder, pero, dado que exhibía un alto grado de dificultad para el trabajo en grupo y se mostraba despótico con sus compañeros, yo había decidido retirarlo del cargo de editor e imponerle el cargo de redactor, lo

que le causó gran disgusto; aunado al hecho de que en tanto pares académicos destacados, él y Karol ya habían tenido profundas diferencias.

De otra parte, al permitirle a Karol trabajar con sus amigas, a ella le resultó muy difícil comprometerlas con el trabajo y cuando conversaba con ella al respecto, solía decir que ellas trabajaban, pero que la presencia del estudiante competitivo y problemático que reseñaba arriba, les imposibilitaba avanzar en el desarrollo de las guías grupales. Luego, también afirmaba que habían optado por dividirse los productos y por permitirle a este estudiante que aportara según su parecer, pero el día de la entrega del producto final, el periódico, con gran decepción constaté como Karol entregó solamente el índice, seguido de un buen número de páginas en blanco. Quizás al análisis más puntual sobre esta situación se encuentra en mis registros del Diario de Maestra, pues, a propósito de la última clase, opté por grabar mis percepciones inmediatamente después de culminarla y allí comenté: “es la última clase... el grupo de Karol no adelantó mucho su periódico. Manuel había sido un líder problemático pero diligente, Karol no exigió mucho a su grupo y se resignó ante la antipatía de Manuel, necesitaba acompañamiento constante y no resultó muy autónoma.” (Trascripción de la sesión de Octubre 11)

#### *Análisis de instrumentos de recolección de datos (encuestas, matrices y entrevista)*

Pese a las dificultades que experimentó en el ejercicio de su liderazgo como editora y en el desarrollo de la dinámica de trabajo grupal, Karol manifestó que “el trabajo en grupo facilita [ba]” la actividad periodística. A título individual comenta que pudo desarrollar, como condiciones de un buen periodista, “el trabajo”, entendido aparentemente como la disposición para trabajar, y “el orden”. Sin embargo, cuando se le pregunta acerca de lo que le haría falta, afirma que necesita aprender a trabajar “al día” y que para poder cultivar esta cualidad requiere más “responsabilidad”. Señala también que el esquema de trabajo le ha ayudado a leer más y que sus habilidades para la escritura aumentaron gracias al sistema de “autocorrección”. Este aspecto llama la atención, pues para los otros estudiantes de la muestra no resultó muy eficaz mientras que Karol habiendo sido mucho menos corregida por sus pares, se esforzaba por no repetir los errores señalados, si bien no traducía las convenciones que ellos

Finalmente, también señala que de sus compañeros ha aprendido cómo “explicar a otros” y que el mayor aprendizaje con ellos ha consistido en comprender mejor “cómo funciona un periódico”, aunque deberían dejar de “inventar” las noticias. Estas ideas dan cuenta de un grado de conciencia metacognitiva importante sobre la dimensión colaborativa del aprendizaje, donde

la posibilidad de trabajar con otros, se asocia directamente a la posibilidad de aprender con otros. Este nivel de conciencia en Karol se hizo manifiesto en otras ocasiones, y le posibilitaba, inclusive formular y adecuar estrategias para conjurar los problemas o las falencias de su trabajo individual y grupal. Por ejemplo, en junio 5, cuando se les pidió que elaboraran el balance de su trabajo, dado el sistemático incumplimiento del grupo con el desarrollo de la guía y con la elaboración de su sección, escribió en la guía grupal: “yo voy a cambiar entregando mis trabajos puntualmente por q’ me quedo atrasada a veces. Y tengo q’ ser responsable con los trabajos q’ no son mios [trabajo grupal], y mejorar porq’ me desjuicie mucho.” Estos compromisos fueron parcialmente asumidos, pero durante la segunda fase, Karol, solía tenerlos presentes; particularmente lo que a su responsabilidad en el desarrollo del trabajo grupal.

## 6. Discusión

Los siguientes apartes se estructuran para dar respuesta a las cuatro grandes preguntas de investigación que se formularon:

*6.1. Primera pregunta de investigación: ¿Cuál ha sido el impacto de la innovación pedagógica antes descrita en el desarrollo de habilidades lecto-escritoras para la lectura y la producción de textos periodísticos dentro de los géneros de la entrevista, la noticia y la crónica, en los participantes?*

En primer lugar se debe destacar que los resultados sugieren que la innovación sí contribuyó al desarrollo de habilidades lecto-escritoras para la producción de textos periodísticos, principalmente en el género, “noticia”, en los estudiantes de la muestra. Sin embargo, al reflexionar sobre las estrategias pedagógicas que orienté, que buscaban ser congruentes con la teoría sobre la dimensión colaborativa del aprendizaje, puedo constatar que dichas estrategias sólo fueron parcialmente eficaces, aunque las evidencias no resultaron ser las esperadas. Es decir, los productos previstos tales como textos periodísticos, ejercicios de co-corrección y la auto-corrección ortográfica y gramatical (visibles por el uso de las convenciones y de su traducción) y, el desarrollo de las guías grupales no se produjeron con la frecuencia esperada, pero si se pudo verificar en los estudiantes de la muestra y en el grupo en general, una marcada preferencia por la actividad de bitácoras en cuanto les posibilitaba expresarse, construir conexiones significativas y leerse unos a otros de acuerdo con mi Diario de Maestra donde fui registrando comentarios como los siguientes:

“el trabajo con las bitácoras les resulta muy atractivo (o quizás mucho más necesario que las guías de desarrollo grupal), pues prefieren dedicarse a esta parte del trabajo” (Diario de Maestra, marzo 3, 2007)

Y, más adelante,

“La bitácora se está convirtiendo en un mecanismo para que ellos traten de conferirle sentido a ciertos aspectos del mundo dolorosos, como los dos chicos de 702 que presenciaron el atraco a un extranjero de unos compañeros de la tarde, armados con puñaletas, o los demás que escribieron sobre el accidente de un compañero que tuve que llevar de urgencias por la irresponsabilidad de un compañero de once. Sus comentarios demostraban gran madurez crítica, cuestionando estos hechos y proponiendo soluciones” (Diario de Maestra, abril 1º, 2007)

En relación con las otras estrategias pedagógicas tendientes a favorecer el andamiaje entre pares, el empoderamiento de los líderes (editores), como se veía en el análisis de los estudios de caso fue difícil, en parte por el arraigo de estos estudiantes en otro tipo de prácticas pedagógicas que favorecen y privilegian casi exclusivamente el desempeño individual y la competencia, máxime si se trataba de estudiantes con altos niveles de desempeño. De otra parte, en mi práctica cotidiana como maestra y ante las dificultades que conllevaba durante la primera fase del proyecto, el permitirles autogestionarse como equipos y construir dinámicas propias para colaborar y aprender entre sí, durante la segunda fase, movilicé varias estrategias tendientes a promover un tipo de aprendizaje más “cooperativo”, en la medida en que yo misma distribuía roles y asignaba tareas, dejándoles un espacio mucho menor a la creatividad y a la organización, de acuerdo a las distinciones que han establecido autores como Panitz (2001), Johnson(2000) y Allyn (2001). Sin embargo, en varias ocasiones, ellos y ellas trasponían estos límites que sin proponérmelo yo misma establecía y con frecuencia me sorprendía con algunos gestos de decidida autonomía: “fue grato notar como los grupos ya comenzaron a planear estrategias para recabar información y construir sus artículos. Algunos editores ya envían a sus asistentes por todo el curso a recoger datos, otros les asignaron tareas de “bitácora” específicas y otros me pidieron ser entrevistada porque quieren hacer reportajes a sus profesores” (mayo 7).

Por supuesto, el rol del editor o la editora en la implementación de las estrategias y la coordinación del trabajo debía potenciarse en tanto alguien debía asumir con liderazgo la iniciativa de cohesionar y planear acciones con el grupo. A este respecto, la estrategia de los comités editoriales respondió parcialmente. Las posibles falencias, como he mencionado se derivan de la raigambre de estos editores y editoras en otras prácticas pedagógicas, donde la figura del maestro era la única que detentaba el liderazgo y donde los desempeños individuales y la competencia entre estudiantes se fomentaban decididamente. Situación que quizás hubiese requerido de una mayor atención de mi parte, si bien el proyecto les permitía la transición hacia los liderazgos, si bien es cierto que desde el comienzo, la distribución de grupos buscaba constituir equipos diversos con estudiantes en diferentes grados de desarrollo de habilidades lecto-escritoras y cualidades para el liderazgo, también lo es el que muy pronto los colectivos “consagraron” a los estudiantes más reconocidos por su “responsabilidad” como líderes y por ello, en la segunda fase, traté de reconocerlos en cuanto tales, bajo la premisa de que habiendo sido legitimados como líderes por sus propios compañeros, para ellos y para mí sería más fácil su empoderamiento en el rol de editores. En un comienzo, en efecto esta asignación favoreció y



potenció significativamente el trabajo en grupo, como se aprecia en este registro del Diario de Maestra: “Se encuentran muy entusiasmados, en general, con las nuevas asignaciones. Los escucho compartir ideas sobre lo que van a escribir y aunque les cuesta plantearse metas día por día, después de trabajar un ejemplo en plenaria, la mayoría pudo hacer el ejercicio” (Abril 26 de 2007).

De otra parte, el impacto del proyecto también puede medirse por el giro de conciencia metacognitiva que en los estudiantes de la muestra y en distintos grados, en los demás estudiantes, se fue logrando, en relación con el aprendizaje y con el rol del maestro. Al comienzo, se mostraban muy reticentes e inclusive hacia el final, me cuestionaban por “romper” con el esquema más popular de “dictar la clase”, como se aprecia en las siguientes entradas en mi Diario:

“Terminaron las guías y comenzaron la evaluación. Se desconciertan mucho al pensar en qué han aprendido cuando les pregunto sobre el trabajo en grupo, pues están acostumbrados a responder por contenidos. ADEMÁS CREO QUE LES CUESTA DIMENSIONAR QUÉ TANTO HAN APRENDIDO SOBRE LENGUAJE, HASTA QUÉ PUNTO HAN LOGRADO DESARROLLAR HABILIDADES PARA LA LECTURA INTERPRETATIVA, LA ESCRITURA CRÍTICA, EL ANÁLISIS, LA ORGANIZACIÓN TEXTUAL, LA RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN NOTICIOSA, LA SELECCIÓN, ETC.” (Abril 12, 2007)

6.2. *Segunda pregunta de investigación: ¿Cómo ha sido el proceso de desarrollo de habilidades lecto-escritoras para el manejo y la producción de textos en tres géneros discursivos periodísticos: noticia, entrevista y crónica, principalmente, de los participantes, durante el curso de tres periodos académicos, en un ambiente de aprendizaje colaborativo, construido desde una propuesta de innovación pedagógica en lenguaje?*

En una perspectiva comparativa, cada uno logró fortalecer al menos una de estas habilidades y esto nos permite ponderar el impacto del proceso. En relación con la primera pregunta de investigación acerca del impacto en César se observa que incrementó su producción escrita, desbordando los requerimientos planteados para el trabajo (expresarse ampliamente). En su caso y en relación con sus compañeros, se observa un desarrollo importante en su competencia comunicativa, incrementando su producción escrita y desbordando los requerimientos planteados para el trabajo, mediante el despliegue de estrategias de organización textual y recopilación de la información, demostrando, a la vez, una habilidad progresiva para

reproducir en sus textos del tipo “noticia” y “entrevista” las estructuras formales de este tipo de textos periodísticos, primero por imitación y, luego, a través del desempeño flexible con las mismas estructuras, hecho que le permitió introducir cambios que le resultaran más significativos y adaptar los textos de manera más consistente con los propósitos comunicativos que enunciaba en su formulación inicial.

Sin embargo, en su caso, la estrategia basada en el aprendizaje colaborativo no demostró una amplia eficacia en la medida en que sólo se observaron dinamismos asertivos propios del trabajo colaborativo, como el “andamiaje entre pares” durante los momentos del proceso en que trabajó con M., uno de los distintos compañeros que tuvo a lo largo de esos 8 meses. Una de las causas probables de esta situación se refiere a las condiciones iniciales de César como un estudiante fuertemente identificado con el trabajo individual, ampliamente reconocido por sus dotes personales y su responsabilidad, en conflicto permanente con la mayoría de los estudiantes varones por la agresividad promedio de los mismos, su hostilidad socialmente aceptada hacia los estudiantes “juiciosos”, por causa de su alto desempeño, y el hecho de que todo ello afirmara su tendencia hacia el aislamiento. Lo anterior, sin embargo, afectó de modo significativo el proceso en términos de sus productos finales pues pese a su gran esfuerzo, César no logró producir por sí mismo la sección del periódico que le correspondía en la primera fase del proceso, y luego, en la segunda, tampoco le fue posible culminar su periódico. Además, el apoyo de sus pares en la creación de conciencia acerca de su manejo de las reglas ortográficas y gramaticales no fue capitalizado por César, en las pocas ocasiones en que permitió que sus compañeros revisaran sus productos y usaran convenciones para corregirlos, no se esforzó por traducir dichas convenciones y sólo lo hacía cuando era yo misma quien lo corregía.

En términos generales, gracias a los registros sonoros de las clases, pude identificar que yo misma formulaba mensajes contradictorios sobre la pertinencia y las potencialidades del trabajo colaborativo: “Este trabajo es meritorio porque María Fernanda lo tuvo que hacer sola, no con el grupo... la idea de los grupos era que ustedes se apoyaran y nadie tuviera que echarse encima esta carga y la idea es que nos distribuyamos el trabajo, y nos apoyemos, hay cosas que Brandon entendió primero entonces podría ayudar a entender a otro.... ” (Registro etnográfico, octubre 12). Sin embargo, con frecuencia enfatizaba positivamente la necesaria dimensión significativa del proceso de aprendizaje que ellos debían adelantar, como se puede apreciar en el siguiente aparte de una transcripción de clase: “[...] María Fernanda, quiero felicitarte, este es un periódico muy completo [...]. Te felicito, quiero mostrarles, este periódico tiene varias cosas para publicar, me

llamó la atención que tú hiciste una investigación con otro colegio y trataste de retratar cosas de la localidad... eso es importante para todos, que en su periódico se refleje lo propio... yo quisiera que ustedes pensarán que esa es la finalidad de un periódico desde lo propio tratar de revelar la realidad de los demás... hay cosas sobre animales y culturas urbanas y no citas las fuentes, pero de todos modos es muy importante porque te sirve también para la otra materia [...]”. (Diario, Octubre 12).

Sin embargo, más adelante en esta misma sesión, reconozco que incurro en una práctica que aparentemente parecía productiva, consistente en elaborar comparaciones entre los desempeños de los estudiantes con el propósito consciente de alentar a los rezagados para que visualizaran como posible el desempeño más alto, desde la experiencia de sus compañeros, como se puede deducir del siguiente comentario dirigido a María Fernanda por su magnífico trabajo final: “[...]De nuevo, felicitaciones, hay cosas que serán publicadas no sólo en nuestro periódico, sino en el del colegio... Bueno este es el de Brandon, el de María Fernanda tiene como 20 páginas, hizo juegos, un ranking de canciones, esta crónica es muy interesante y estás tratando de seguir a la estructura de crónica aunque apenas la estás viendo. Estas son cosas que todos ustedes podrían hacer... ojalá algún día... ya no lo veré, pero estas son cosas que serían valiosas [...]” (Diario, Octubre 12).

El balance general de esta práctica tendiente a comparar los desempeños de mis estudiantes delante de todos los posibles implicados no resulta positivo pues si bien en varias ocasiones, como pude constatar triangulando la información a partir de los distintos instrumentos de recolección de datos, los estudiantes con menores desempeños buscaban “imitar” a aquellos cuyos desempeños yo solía evaluar positivamente, pero esta tendencia no se mantenía, como en el caso de Karol y Brandon, y de otros que no fueron incluidos en la muestra. Sin embargo, si se encuentra evidencia en apoyo del andamiaje entre pares a este respecto, pues tras los continuos ejercicios de co-corrección, tras las deliberaciones en los comités editoriales o las discusiones al interior de los grupos si se evidenciaba el esfuerzo de los implicados por tomar conciencia de parte de sus errores, por ejemplo en el uso de reglas ortográficas y gramaticales: el caso de Erick; el despliegue de sus propios análisis a partir del hecho noticioso: el caso de Karol y César; y la implementación de estrategias nuevas o el fortalecimiento de las preexistentes para afianzar liderazgos y promover más eficazmente el trabajo colaborativo: el caso de María Fernanda y Brandon.

6.3. *Tercera pregunta de investigación: ¿Cómo han impactado el proceso de desarrollo de estas habilidades lecto – escritoras para el ejercicio periodístico, en los estudiantes de los participantes, las prácticas discursivas y las estrategias pedagógicas y de manejo de grupo, que yo orientaba como docente?*

Ahora, al analizar el impacto en el proyecto de mi rol como docente, constato que si bien las estrategias pedagógicas que implementaba obedecían más a los requerimientos del trabajo cooperativo y no tanto al trabajo colaborativo, sí tuvo lugar el andamiaje entre pares, aunque mi intervención constante resultaba fundamental para movilizar estrategias de apoyo psico-afectivo y encaminarlos en relación con el trabajo, tras familiarizarse con los procesos y las rutinas, los estudiantes de la muestra y buena parte de sus compañeros y compañeras se mostraban receptivos y dispuestos a apoyarse unos a otros para darle alcance a las metas de trabajo conjunto.

En relación con el tipo de prácticas concretas que yo orientaba, este proyecto y la elaboración de este estudio me permitieron dilucidar hasta qué punto, aunque me esforzaba por posibilitarles la experimentación directa con el conocimiento y el trabajo periodístico y por constituirme en una facilitadora del proceso, y una oportuna interlocutora frente a sus dudas, con frecuencia, durante mis intervenciones en las rondas grupales, condicionaba a mis estudiantes para que se anticiparan a las respuestas más congruentes con mis propios conocimientos sobre lenguaje y periodismo. Más aún, debo reconocer que formulaba con insistencia “juicios” sobre el desempeño y/o la actitud frente al trabajo de mis estudiantes, en un esfuerzo contundente por fomentar su conciencia acerca de los aspectos que debían mejorar. Estos aspectos no aparecen tan claros en el Diario de Maestra, como en los Registros etnográficos que puede elaborar y gracias a la grabación de algunas sesiones. A partir de estos registros, puedo extraer los siguientes apartes de mi interacción discursiva que se asemejan más a “juicios”:

“Yo creo que tú has ayudado con ideas, pero me parece que no has hecho un artículo solo y eres editor” (Registro etnográfico, Septiembre 5)

“Muéstrame qué estás haciendo para este periódico, porque este ya estaba avanzado. Yo no he visto bitácoras tuyas este periodo, por qué me preguntan eso cuándo han tenido dos meses para trabajar... pero lo importante es que tú aproveches el tiempo”. (Registro etnográfico, septiembre 20)

“Hola L... cómo te va con tu nuevo grupo, te va o no te va.... Y ustedes cómo se sienten con L... Eres editora y hace rato no me muestras bitácoras...” (Registro etnográfico, octubre 3)

“la editora me tiene qué decir si ustedes cumplen con bitácoras... si ustedes hicieron el ejercicio de la rejilla, se acuerdan que lo hacían para que yo los evaluara con esa rejilla” (Registro etnográfico, octubre 3)

“Recuerden QUE para esto ustedes deben haber leído reportaje... si tú vas a hacer entrevistas lee entrevistas, si tú ibas a hacer caricaturas, lee las que traen los periódicos... si

tú vas a hacer entrevistas, lee entrevistas... présteme el periódico y yo les muestro, miren aquí hay un reportaje no es una entrevista, ven p y r...” (Registro etnográfico, octubre 12)  
“En Quindío nadie paga ni los servicios... muy esquemático, es un título, prefiero que haga menos ejercicios pero que los haga a profundidad...” (Registro etnográfico, octubre 3)  
“Ven se están lavando las manos los jueces por la reelección, ustedes saben que hay dudas si averiguan sobre eso de la reelección y quizás por eso los jueces se lavan las manos, de pronto hay dudas si eso fue o no legal...” (Registro etnográfico, septiembre 20)

Inclusive, aunque por lo general los editores se caracterizaban por ser líderes con iniciativa, aún, César, uno de los estudiantes de la muestra, solía postergar la expresión de sus ideas a la espera de mi aprobación y hacia el final fue uno de los estudiantes que decididamente me solicitó que para el futuro “cogiera un libro y dictara clase”. En el siguiente registro se observa el estilo discursivo que solía asumir con César y su grupo, ante las dificultades de él para coordinar acciones y darle curso a sus iniciativas:

“Yo les sugiero que sus secciones no sean temáticas... les sugiero que mas bien hagan como el modelo. Por ejemplo al primera sección pueden ser personajes... hagan entrevistas simuladas... una opción que les sugiero podría ser hacer una entrevista simulada a Shakira...la sección, no sé de “historias de vida” entonces hacen un perfil de alguien, pueden hacer una de crónica, que es algo que le sugería a otro grupo, por ejemplo que alguno de ustedes vaya a una obra de teatro y cuente lo que vio. Les sugiero que vean los noticieros en esa sección, o busquen el periódico las cápsulas de farándula de la noche anterior. César puede escribir algo sobre porqué a la gente le gusta las secciones de farándula...” (Registro etnográfico, septiembre 20)

En otros momentos, mucho más frecuentes, hacía explícitas, quizás en un tono apodíctico, mis propias percepciones sobre lenguaje y periodismo; sin posibilitarles un tiempo prudente para desarrollar conciencia en estos sentidos, como si de algún modo me preocupase el que no logran adquirir la conciencia y la comprensión necesarias para alcanzar las metas del proceso:

“¿Qué están haciendo? Recuerden que tengan esos elementos de autor, nombre...eso qué dices es importante las fotos deben tener... PIE DE FOTO...” (Registro etnográfico, septiembre 20)

“No “a tener”, “a” es preposición”, es una palabrita que nos sirve para pegar palabras, sólo cuando es verbo de “haber” lleva “h”.” (Registro etnográfico, octubre 3)

“Ustedes ponían en “muy adecuado” “Una noticia debe responder a las preguntas” y luego en “adecuado” ponen lo mismo, deben corregirlo, todos los niveles son iguales, por ejemplo: “una noticia es adecuada si responden las preguntas qué, como, quién... y así” (Registro etnográfico, octubre 12)

Como consecuencia de estas observaciones, en mi diario comencé a ponderar hasta qué punto “guiaba” a mis estudiantes y no les permitía, en consecuencia, construir, a su ritmo y por si mismos sus aprendizajes: “Predominó mi guianza en las respuestas. “Di muchas lecciones” Hice

algunas preguntas que guiaban también sus respuestas, quería escucharlos pero les costaba hablar... la grabadora fue algo novedoso/intimidante para la mayoría... Algo positivo es que ellos mismos propusieron los temas de sus periódicos, yo no los guí en modo alguno, traté de ayudarlos a pensar las secciones y los tipos de textos periodísticos.” (Diario, septiembre 20).

Sin embargo, también encuentro evidencia, con una frecuencia que me resulta difícil establecer de mis esfuerzos por ser facilitadora e interlocutora en el camino de aprendizaje que debían recorrer mis estudiantes para desarrollar habilidades lecto-escritoras para la producción de textos periodísticos. Ahora bien, para que este “andamiaje” entre mis estudiantes y yo misma funcionara, era consciente y los registros lo corroboran de la importancia de “restringir” mi discurso y de promover la reflexión y la interacción de mis estudiantes de modo constante, a través de preguntas, de frases incompletas y/o de afirmaciones controversiales, como se puede apreciar en los registros siguientes. (Nótese que en mayúscula se registran las intervenciones de mis estudiantes y se subrayan las preguntas o apelaciones que les dirijo para promover su reflexión o análisis):

“¿Cuál es el tema?... FARÁNDULA. ¿En general o? Esa es tu sección. ¿Cuál es el tema del periódico?.. CULTURA Y FARÁNDULA. Entonces sobre ese GRAN tema cada uno elige hacer una sección” (Registro etnográfico, septiembre 20)

“Tú podrías hacer en cambio un reportaje sobre la cultura del reggaeton NO EL RAP Si el rap en Colombia. Para un reportaje tienes que tener todos los datos, preguntarle a los que sepan... [...]Miren la carpeta, la propuesta del grupo de M..., ellos ya lo tienen definido. Por ejemplo, ¿cómo llamarían su sección?, pero el punto es que cada uno de ustedes debe hacer una sección del periódico y hasta ahora ustedes sólo han hecho trabajos preparatorios de su periódico... POR EJEMPLO PERSONAS DE AQUÍ TAMBIÉN, Si, buscar personas importantes o notables de la localidad o personajes que les gusten” (Registro etnográfico, septiembre 20)

En el siguiente registro, de considerable extensión, logramos construir un ejercicio muy fecundo de diálogo y andamiaje con un grupo de mis estudiantes, gracias a la iniciativa de ellos, a su interés, pero también a mi esfuerzo por ser “facilitadora” más que “instigadora”:

“PROFE MI PERIÓDICO SE LLAMA LAS CALLES DE MI BARRIO. Pero ya tienen un tema pensado... DE LOS ROBOS DE LAS VIOLACIONES... como a ti te encanta ese tema... El tema sería “actualidad y violencia ROBOS Y VIOLACIONES. Bueno ¿qué secciones podríamos cubrir en este grupo?. No se trata de que yo les diga... yo no te impongo ... la idea es que tú aprendas cómo hacer un periódico pero yo no te impongo como hacerlo. ¿Qué hemos aprendido sobre.... ¿NOTICIA? COMO HACER UNA NOTICIA REPORTAJE SOBRE COMO INVESTIGAR. Eso una noticia, ahora, si ya saben cómo hacer una noticia, investiguen si tú vives en un barrio donde hay situaciones de violencia, robos tú les preguntas a las personas. `POR EJEMPLO EN MI BARRIO ROBAN,

¿TOCA PREGUNTARLE A LOS DEL BARRIO? Pues si te sirve para entrevista. LE PUEDO PREGUNTAR A MIS PRIMOS, EN MI BARRIO ROBAN, MATAN. Puedes preguntarle por ejemplo a un tendero.. AL SEÑOR DE LA TIENDA YA LO HAN ROBADO COMO 8 VECES. ¿Cómo le harías la entrevista? CUÁNTAS VECES LO HAN ROBADO, CUÁNDO ¿Pero cómo empezarías la entrevista? BUENOS DÍAS, NO PUES CON UN SALUDO...LE VOY A HACER UNA ENTREVISTA Les sugiero empezar con unas preguntas MAS AMPLIAS y luego ir con las preguntas MAS más directas. PODRÍAMOS DISEÑAR LAS PREGUNTAS TODOS.” (Registro etnográfico, septiembre 5)

En algunas ocasiones, eran las preguntas de ellos y ellas las que promovían mi interlocución, hecho que resultaba en diálogos muy fecundos porque los temas de discusión eran altamente significativos para ellos, como en el siguiente registro:

“EL CORRESPONSAL ES EL INVESTIGADOR? Es el investigador externo, o puedes usarlo para lo que necesites, es importante que ustedes tengan claro sus roles. ¿Y LAS HISTORIETAS SON...? Mira en la 17ª, mira lo que hace este señor, son historietas o algo así mira que él quiere decir algo, sobre qué temas, qué creen ustedes para qué hizo este señor [...] Tú puedes entonces usar algo, con una historieta tú podrías hacer crítica y expresar tu opinión CON UNA HISTORIETA YO DIGO MUCHO EXPRESAR LO QUE PASA EN MI BARRIO y hacer tu crítica... PROFE YO TAMBIÉN QUIERO HACER HISTORIETA CON PURO DIBUJO, Si claro, pero recuerda que una historieta también tiene texto escrito.” (Registro etnográfico, agosto 22)

6.4. *Cuarta pregunta de investigación: ¿Cómo han afectado el proceso de desarrollo de las referidas habilidades lecto-escritoras para el ejercicio periodístico, en los participantes, los inconvenientes de tiempo, recursos, población y ambiente escolar en la implementación de la innovación pedagógica?*

Finalmente, en relación con estos otros factores externos a la innovación, pero omnipresentes en el aula, por cuanto son propios de la dinámica escolar cotidiana, cabe mencionar que el proyecto se transformó de modo inexorable, en un laboratorio de convivencia, y esta era otra de las premisas de la práctica. Si bien, es difícil realizar un balance pormenorizado de la favorabilidad en términos de convivencia, tanto en los registros etnográficos, como en mi Diario de Maestra y en conversaciones con los estudiantes de la muestra y durante las entrevistas, se menciona con frecuencia el impacto positivo del proyecto para disminuir los niveles de indisciplina, dispersión y, sobre todo, agresividad física y relacional entre mis estudiantes. En este sentido, el haberles posibilitado formular sus propias reglas (V. anexos, “protocolos de trabajo”), les facilitó el ejercicio de seguimiento y regulación social, aunque mayoritariamente recaía sobre mí la responsabilidad de velar por el cumplimiento de estas reglas.

Otra estrategia relativamente eficaz para garantizar la convivencia y la disciplina, entendida como orientación preferencial por el trabajo periodístico, se refiere a la manipulación deliberada del espacio de la clase y a la experimentación constante con distintas conformaciones y disposiciones espaciales de los grupos, como se aprecia en estos registros del diario:

“Implementé una nueva estrategia de distribución en el aula, los editores se ubican en un círculo interno, mientras los redactores y asistentes se ubican detrás y trabajan en buscar textos periodísticos y completar la guía grupal. Los editores se reúnen y elaboramos un acta. Cada uno presenta la situación de su grupo y explica los inconvenientes que ha tenido para sacar adelante el trabajo. Describían, asimismo, a sus compañeros, cómo los percibían en relación con el trabajo, sus cualidades y falencias. Luego, asumían compromisos ante las fallas que como editores hubiesen presentado y nombraban al compañero con quien les gustaría seguir trabajando.” (Diario, mayo 20)

“Hasta ahora la estrategia de distribuirlos en dos círculos concéntricos, donde cada grupo queda en forma de “v”, ha resultado más eficaz para controlar a los más indisciplinados...” (Diario, junio 14).

“hoy era rotación de grupos, traté de privilegiar a los editores, que son los que casi siempre trabajan con sus co-editores fomentar su liderazgo y traté de equilibrar los grupos por cuestiones de género y de intereses, inclusive le hice la apuesta a poner pares de amigos, un poco indisciplinados en grupos donde hay líderes muy positivos,” (Diario, septiembre 20)

Sin embargo, en estos registros también se ponen en evidencia el alto número de “interrupciones” que tenían lugar durante las sesiones. Interrupciones ajenas al trabajo, en la mayoría de los casos, y quizás el desafío más grande para la mayoría de estudiantes que demostraban interés consistente por el trabajo, de acuerdo con mis observaciones etnográficas. Por ejemplo, en septiembre 5, según el registro etnográfico, observé lo siguiente:

“Varios estudiantes se desplazan (5- 8) Es difícil controlarlos cuando estoy con los grupos, me sumerjo en los diálogos. Luego oigo los gritos, veo que varios están haciendo otras cosas o distraídos, trato de mirarlos y hacerles señales. Funcionan a veces los llamados de atención y los puntos por violaciones a las reglas que establecieron ellos mismos. Algunos editores tratan de ejercer mayor control, un par de estudiantes si aceptan esta autoridad y se reintegran al trabajo.” (Diario, septiembre 5)

Al tratar de explicarme esta situación, concluyo en mi última entrada al Diario, de octubre 12:

“Haciendo balance sobre las condiciones de la práctica, concluyo que en los estudiantes la tendencia a evadir clases es un gran obstáculo para su aprendizaje porque viven en casas o inquilinatos muy estrechos y padecen una gran necesidad de amplitud de espacios, por ello, pese a que la mayoría demostró interés y compromiso con el proyecto, siempre tuvimos de un modo o de otro el problema de los y las que se salían por raticos de clase o



llegaban media hora tarde porque estaban aprovechando la única cancha del colegio para hacer deporte (que es lo que más les gusta).

Curiosamente en tiempo de descanso, por la ocupación de la cancha para las actividades deportivas “formales” del colegio, ellos y ellas buscan volver a las aulas para recrearse con tranquilidad y se aglomeran en pasillos y vías de acceso principales. Los altísimos niveles de ruido también constituyeron un obstáculo que la implementación del proyecto trató de conjurar con el establecimiento y el seguimiento de las normas que ellos y ellas construyeron, pero, con frecuencia, cuando tenía que imponerme para que algún /alguna estudiante permaneciese en el salón, salían “golpeando la puerta”, en un gesto de evidente agresión y desafío a la clase participante.

El otro aspecto, como lo venía refiriendo, ya recae sobre la actitud y la disposición individual de cada cual. El caso que relataba del joven I... es crítico porque tiene retardo leve, pero los otros tres exhiben problemáticas agudas de conducta, inclusive por sospecha de consumo de drogas. Así que debo decir que sin importar el esfuerzo importante que con el grupo realizamos para acogerlos y permitirles tomar el camino que eligieran para realizar los desempeños periodísticos que les ayudarían a desarrollar sus habilidades lectoescritoras, sé que a estos jóvenes les hace falta mucho más que una experiencia pedagógica innovadora e incluyente para sintonizarse con el aprendizaje formal.[...] [también] hay factores de orden socioafectivo que comprometen el desempeño [...] y sin una intervención conjunta de la escuela en su totalidad, con su[s] familia, al maestro se le impone una tarea casi imposible, dado que tiene otros 200 o más estudiantes que demandan su atención” (Diario, octubre 12)

## 7. Conclusiones

### 7.1. *Síntesis de los resultados*

Este estudio me permitió como maestra una reflexión rigurosa sobre mis prácticas pedagógicas y los sustentos teóricos que las nutren. Además, considero que puede contribuir a ensanchar nuestra comprensión acerca de las formas de aprendizaje en lenguaje que se pueden gestionar en ambientes escolares similares, así como los retos y las limitaciones que conllevan. Sin embargo, de modo congruente con lo que etnógrafas como Candela (1994) y las citadas Kingler y Romero (1998) mencionan, hacia el final de la experiencia constato que mis prácticas se inscriben decididamente en cierta tradición “aleccionante” de la escuela, y por ello, pese al esfuerzo por usar como pre-textos aspectos significativos y cruciales de la vida personal y escolar de mis estudiantes, con ellas debo preguntarme también y en la perspectiva de futuras indagaciones al respecto, “si la interacción comunicativa en el aula prepara al alumno para lograr mayor eficiencia sólo dentro de este contexto único o si también le posibilita mayor destreza en otros ambientes” (Kingler y Romero, 1998, 165a). En este orden de ideas, también con ellas me pregunto, “¿qué tanto la interacción en el aula contribuye al desarrollo del pensamiento y a la construcción de la alfabetización?, entendida como la capacidad de emplear tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito, de manera eficiente para la comunicación” (Kingler y Romero, 1998, 165b). Lo anterior porque aunque los estudiantes de la muestra demostraron una capacidad importante para establecer conexiones significativas con sus propias vidas, mientras le conferían una función social específica al rol periodístico, que en la mayoría de los casos, tendía a ser aleccionante, la escasa producción de textos periodísticos y el “descenso expresivo” en la producción de los mismos, en relación con sus registros de bitácora, indicaban un interés mucho menos consistente por la labor periodística en toda su amplitud, en parte porque se sentían inseguros al develarse en la escritura ante los demás, mientras no lograban asignarle un valor concreto para su vida escolar y cotidiana, y, de otra parte, porque aunque disfrutaban el compartir noticias entre ellos, sobre todo, las relativas a hechos de violencia, el esfuerzo escritural resultaba excesivo y solían demostrar una excesiva preocupación por las formalidades más externas (decoración, uso del color, imágenes y márgenes), pensando más en formas atractivas de apelar al tipo de lectores que tendrían sus textos (ellos mismos), que en el contenido de los mismos.

Asimismo, también me cuestiono acerca de la eficacia de las estrategias “aleccionantes” o no, que promoví para favorecer el andamiaje entre pares, que es la clave del aprendizaje colaborativo, pues, si bien con frecuencia asumí la organización del proceso para fomentar la “cooperación” más que la “colaboración”, en los dos modelos, se produce algún grado de andamiaje entre pares que resulta congruente con la forma cotidiana en que interactuamos, experimentamos y aprendemos a vivir en el mundo, en cuanto seres sociales. Sin embargo, al monitorear y realizar seguimiento a estas interacciones observaba, como Kingler y Romero (1998) también lo hacían, que los resultados en términos de aprendizaje de este andamiaje podían ser desestimados en gran parte en la medida en que ellos y ellas “generalmente [tenían] que ofrecer la respuesta que [yo como maestra] ha [bía] anticipado como la correcta.” (Kingler y Romero, 1998, p. 166). Este hecho suponía un desafío adicional, que podía resultar frustrante y es que “para lograr lo anterior, [...era] muy importante que [ellos y ellas] interpreta[ran] apropiadamente [mis] intenciones [como] maestr[a]” (Kingler y Romero, 1998, p. 166).

En este orden de ideas, con mayor razón, pese a las evidencias en los estudiantes de la muestra de avances significativos en el desarrollo de habilidades lecto-escritoras tales como el manejo de las superestructuras formales, la estructura retórica, la construcción de un estilo propio, la asignación de sentidos personal y socialmente significativos al texto periodístico, la expresividad y la síntesis, -según su pertinencia- la auto-corrección, el análisis, la comparación, la categorización por géneros y formatos y la asociación, principalmente, debo concluir este estudio preguntándome hasta qué punto realmente se logró formarlos para el ejercicio comunicativo y el desempeño lecto-escritor en contextos más amplios de su vida personal y escolar.

## 7.2. *Implicaciones pedagógicas*

En primer lugar, puedo afirmar que la práctica docente debe implicar una disposición auténtica hacia la indagación y la reflexión permanentes sobre las experiencias de otros maestros, que pudieran iluminar de algún modo nuestras propias vivencias docentes; así como sobre los estudios o investigaciones formales que en el contexto educativo, docentes y otros expertos realicen; pero, con especial atención, maestros y maestras deberíamos ocuparnos de dirigir constantemente la mirada inquisidora del etnógrafo sobre nuestras propias prácticas y, más aún, sobre las concepciones que las sustentan y el modo en que se develan en el aula; es decir, estilos discursivos y de interacción, y actitudes hacia el conocimiento, nuestros estudiantes y su proceso de aprendizaje. A la larga, esta es la única práctica que nos permite continuar aprendiendo, en un

contexto plerórico de significación, y, por consiguiente, transformar progresivamente nuestras experiencias docentes y contribuir, de modo más consistente, a orientar el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Es probable que descubramos, a través de esta indagación, que la mayoría de nuestras prácticas se inscriben en tradiciones culturales y educativas mayoritarias, pero cada cual debe avanzar en el reconocimiento de estos matices porque el objeto de su estudio es, ante todo, él mismo, en el devenir de su práctica docente, donde los acentos particulares, en forma de actitudes y estilos discursivos y de interacción, cobran capital importancia.

Ahora bien, ahondando en el campo del aprendizaje en lenguaje, como en los demás campos del saber, la apuesta por lo significativo es crucial e inexorable, porque aprendemos cuando logramos establecer conexiones entre lo que sabemos, el nuevo conocimiento y lo que nos interesa transferir a nuestras realidades particulares. Sin embargo, aunque al concentrar nuestros esfuerzos en el desarrollo de la competencia comunicativa, mediante el desarrollo de habilidades lecto-escritoras, buscamos preparar a nuestros estudiantes para desenvolverse de modo asertivo en la vida real, aún podemos ampliar mucho más las posibilidades de experimentación con el lenguaje en situaciones comunicativas reales, donde la palabra escrita resulta mucho menos relevante que la oralidad y el uso de lenguajes paralingüísticos como la gestualidad y la corporalidad. Por ejemplo, sí, como en el presente estudio, situamos ese aprendizaje en contextos de desempeño periodístico auténtico, es posible y deseable proveer a nuestros estudiantes de mecanismos alternativos, pero auténticos, para acercarse al periodismo escrito, más allá de la prensa, como es el caso del “blog” en Internet o de los foros virtuales, espacios en los que la expresión se privilegia, aunque el énfasis en los aspectos formales de la lengua (ortografía y gramática) se desdibuja frente a la necesidad contundente de comunicar y de experimentar con el lenguaje, en toda su plasticidad, para lograr este cometido, de forma concisa y clara. Lo anterior, porque si bien a leer y a escribir se aprende de ese modo, la época actual demanda de nosotros la capacidad de desplegar estas habilidades para comprender y producir textos en lenguajes y formatos diversos. A este respecto, de nuevo me cuestiono, cuando trato de recordar las discusiones y las reflexiones orales de mis estudiantes, que resultaban tan enriquecedoras y significativas, mientras la orientación del proyecto buscaba fomentar la producción del texto periodístico escrito y el análisis y manejo de esa otra complejidad maravillosa y auténtica, que trae consigo la oralidad, habría demandado la formulación de otro tipo de estudio.

Por ello, y porque la teoría constructivista del aprendizaje ha puesto de relieve cómo aprendemos desde todos esos otros presaberes ocultos y no necesariamente relacionables de modo contundente, considero que aún no nos hemos ocupado a profundidad, como docentes y como estudiosos del tema, de buscar comprender mejor, en el campo del aprendizaje en lenguaje, la relación entre estos presaberes y entre las distintas habilidades cognitivas de un ser humano frente a su desempeño lecto-escritor, más allá de la formación inicial. La pregunta hacia el futuro y para orientar otras prácticas pedagógicas sería hasta qué punto podemos continuar desarrollando habilidades para la escritura, por ejemplo, mediante el desarrollo de habilidades para la oralidad, o, en el caso de la lectura, desde las habilidades para la escucha, en aprendices que hayan superado la formación y la alfabetización básicas. Por esta vía, podría tener sentido, aún para formar lectores y escritores competentes del mensaje periodístico, proveerles contextos de experimentación con la radio, el cine y la televisión.

Ahora, concluido este proceso, visualizo el gran potencial que habría podido desarrollar en mis estudiantes si la palabra escrita no hubiese sido tan determinante en su proceso, desde la lectura restringida que el estudio planteaba. Vygotsky afirmaba, a propósito de la actividad creadora que era “necesario ampliar la experiencia del niño si quer[íamos] crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora” (Vygotsky, 1987, p., 12). Por lo tanto, si extrapolamos sus ideas, la meta en la formación en lenguaje debería ser continuar enriqueciendo las experiencias comunicativas de nuestros estudiantes, de forma significativa, claro, pero no como los docentes asumamos lo “significativo”, porque, como el estudio indicó, a ellos más que el contexto de su cotidianidad escolar, les concernían los grandes eventos de la realidad nacional y los hechos de violencia (que pretendemos marginar del aula, pero que hacían parte ineludible de sus vidas y contribuían a explicarlos). En síntesis, las conexiones significativas las establecen los que aprenden y de formas difíciles de predecir, como en el caso de las relaciones de interdependencia entre habilidades comunicativas en edades superiores.

Asimismo, el pedagogo ruso decía que “cada nivel de edad tiene su forma de expresión particular y a cada nivel de la infancia le es inherente su forma de creación” (Vygotsky, 1987, p. 10). En este orden de ideas, quizás para la gran mayoría de los preadolescentes, la oralidad y los medios de comunicación que la privilegian podrían constituirse en vehículos más eficaces para potenciar su expresión que la escritura, como un fin en si misma.

Finalmente, en relación con el aprendizaje colaborativo y con las prácticas y estrategias pedagógicas que buscan promover su implementación en el aula, puedo afirmar que sólo el

maestro, indagando en su contexto particular, podría y debería determinar la pertinencia de cierto tipo de estrategias pedagógicas para favorecer el andamiaje entre pares, que es una realidad consistente e ineludible acerca del modo en que aprendemos, en cuanto seres sociales. La elección de diseños de tipo cooperativo puede resultar más pertinente, entonces, en grupos de cierta edad, formados en ciertas prácticas que limitan la experimentación autónoma en el entorno escolar, que la implementación del modelo colaborativo, al que se puede dar alcance de forma gradual, de acuerdo con los ritmos propios del grupo de estudiantes y de la cotidianidad escolar. En ambos escenarios, el andamiaje entre pares ocurre y sólo el esfuerzo consciente del maestro por validar los productos de esta forma particular de aprender, podrá garantizar su aceptación y, por consiguiente, su trascendencia en el proceso formativo de sus estudiantes.

## 8. Referencias

- Allyn y Panitz, B. (2001). *Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Recuperado el 23 de junio de 2008 de: <http://www.capecod.net/~tpanitz/tedspage/tedsarticles/coopdefinition.htm>. Minnesota University
- Alsina, M. (1997). Por un uso crítico de la prensa. En Lomas, C. (Comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Ausubel, D. P. (1969) *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning*. Washington: NAEYC.
- Byrne, D. (1981). The four skills in communicative language teaching. En K. Johnson, & K. Morrow (Eds.). *Communication in the Classroom*. Essex (England): Longman Group Limited.
- Bransford, J., Donovan, S. y Pellegrino, J. (2000). *How people Learn: Bridging research to practice*. Washington D. C: National Academy Press. Recuperado el 30 de octubre de 2006 de <http://www.nap.edu/catalog/9457.html> el.
- Bloome, D. (1992) Interacción e intertextualidad en el estudio de la lecto-escritura en las aulas: el microanálisis como tarea teórica". En M. Rueda y M.A. Campos (comp.) *Investigación etnográfica en educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de Mexico.
- Brown, J; Collins, A y Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Revista Educational Researcher*. ( 32), january-february.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative Learning*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Bueno, M. (2000) Estructura textual, macroestructura semántica y superestructura formal de la noticia. *Revista Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. (6), 239 – 258.
- Candela, A. (1994) La enseñanza de la ciencia y el análisis del discurso. En Rueda, M, Delgado, G. y Jacobo, Z. (Comp). *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Cascón León, J. A. (1994). *La comprensión de la prensa en la enseñanza secundaria y universitaria*. Recuperado el 27 de marzo de 2008 de <http://www.doredin.mec.es/documentos/008199400032.pdf>. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psicología Básica
- Cuñat, R. J. (2007). *Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Recuperado el 13 de enero de 2009 de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2499458&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2499458&orden=0)

Chomsky, N. (1977). Crítica de "Verbal Behavior" de B. F. Skinner. En Chomsky, N, MacCorquodale, K. et al, (Comp.) *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Barcelona: Edit. Fontanella.

Del Teso, E. (1998) La reflexión sobre la lengua en el bachillerato. *Revista Textos No. 15: Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona.

Díaz, M. (1998) Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico. En Calvo, B., Ballesteros, G. y Rueda, M (Comp.) *Nuevos paradigmas; compromisos renovados: experiencias de investigación cualitativa en educación*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Dick, Bob (2000) *Data-driven action research* [On line]. Recuperado el 13 de mayo de 2008 de <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/datadriv.html>,

Edwards, D. y Mercer, N. (1987). Common knowledge. The development of understanding in the classroom. En *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*, Madrid: Paidós.

Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. (Claudia Cillman, Trad.). (3ª Edición). Argentina: Aique Grupo editorial.

Gordon P.M. (1991). *La enseñanza del periodismo en el mundo occidental estudio histórico y comparado de tres escuelas*. Tesis doctoral. Departamento de Periodismo. Fac. de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Halliday, M y Hassan, R. (1985) *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.

Hymes, D (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y Homes (comp.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books

Jaramillo, P; Ordoñez, C; Castellanos, S y Castañeda, C. (2005) *Informática todo un reto: ambientes de aprendizaje en el aula de informática: ¿fomentan el manejo de la información?* Bogotá: Universidad de los Andes.

Jurado, F. (2004). *Palimpsestos: crítica y análisis literario en el aula de clase*. Colección Saberes y Prácticas. Bogotá: Ediciones SEM.

Kingler, C. y Romero, S. (1998) El análisis del discurso en el salón de clase: la comunicación maestro-alumno. En Calvo, B., Ballesteros, G. y Rueda, M (comp.) *Nuevos paradigmas; compromisos renovados: experiencias de investigación cualitativa en educación*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Laws, K y McLeod, R. (2006) *Case study and grounded theory: Sharing some alternative qualitative research methodologies with systems professionals*. Recuperado el 11 de mayo de 2008 de [http://systemdynamics.org/conferences/2004/SDS\\_2004/PAPERS/220MCLEO.pdf](http://systemdynamics.org/conferences/2004/SDS_2004/PAPERS/220MCLEO.pdf) .



- Lent, R. (2006) In the Company of Critical Thinkers. *Educational Leadership Review*, Octubre, p. 2-6. Recuperado el día 17 de febrero de 2006 de la base de datos Academy Search Premier.
- Lomas, C. (Comp.) (2002) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Vera, M. (2006). La prensa en el aula. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, No. 43. Barcelona.
- López, G. y Arciniegas, E. (2003) El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, No. 31. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Univalle.
- Martínez Solís, M. C. (comp.) (2004) *Discurso y aprendizaje*. Serie Cátedra Unesco para la lectura y la escritura. Santiago de Cali.
- Merriam, S.B. (2002). *Qualitative Research in Practice*. San Francisco: Edit: Jossey-Bass
- Myers, M. (1997). *Qualitative Research in Information Systems*. Recuperado el 13 de mayo de 2008 de [http://www.misq.org/discovery/MISQD\\_isworld/](http://www.misq.org/discovery/MISQD_isworld/).
- Morduchowicz, R. (2006) El diario en la escuela: utilización, significado, riesgos y desafíos. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, No. 43. Barcelona.
- Ordoñez, C.L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7-12.
- Pandit, N. (1996) The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. En *The Qualitative Report*, Volume 2, Number 4, December, 1996. Recuperado el 23 de noviembre de 2008 de (<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>)
- Paradise, R (1994). “Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?” en Rueda, M, Delgado, G. y Jacobo, Z. *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es comprensión? En M.S. Wiske (Ed), *Enseñanza para la comprensión. La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez M. (comp.) (1998) *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rockwell, E. (Coordinadora) (1995) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura económica.
- Rockwell & Ezpeleta, 1983. “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. En *Revista colombiana de educación*. 12 pp. 33-50. Bogotá.

Rodríguez, J. G. (2004). “Medios y tecnologías de la información y la comunicación: una caracterización de las prácticas en instituciones escolares de Bogotá”. *Revista Colombiana de Educación*, I (46), 186 – 218.

Roig Vila, I. (1995). Prensa y Salud: Organización de un Boletín Escolar. *Comunicar*, (5), 25- 32.

Ruiz, N. (2004). Design of literacy activities to promote writing with children: An experience with second graders. *Colombian applied linguistics*, 6. 254- 263. Bogotá: Universidad Distrital.

Treviño, N. (1998). La etnografía del “nosotros”, reflexiones metodológicas sobre la etnografía en la investigación de la práctica docente propia. En Calvo, B., Ballesteros, G. y Rueda, M (comp.) *Nuevos paradigmas; compromisos renovados: experiencias de investigación cualitativa en educación*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Dijk, van Teun (1988). *News as discourse*. London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers. Recuperado el 23 de noviembre de 2008, de <http://www.questia.com/PM.qst?action=openPageViewer&docId=14361207>

Vygotsky, L. S. (1987) *Imaginación y creación en la edad infantil*. (Francisco Martínez, Trad.). La Habana: Edit. Pueblo y educación.

Vygotsky, L. S. (1934) *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

## 9. Anexos

### 9.1. ANEXO 1: Versión inicial de la matriz para análisis de muestras de escritura grupal

#### *Textos periodísticos*

Nivel	Muy adecuado	Adecuado	Impreciso	Inadecuado
Aspectos				
Estructura textual/ retórica: entrevista, reportaje, noticia, reseña, crónica y artículo de opinión	Texto organizado de acuerdo a la estructura del texto periodístico modelo de los periódicos y revistas trabajados	Texto organizado de acuerdo a la estructura del t. p., pero agrega u omite partes (P. ej. Introducción descriptiva en la entrevista, resumen en la noticia)	No se discriminan las partes, aunque la estructura general se asemeja un poco al t. p. modelo	No se asemeja al t.p. modelo porque es un texto distinto.
Propósito o intencionalidad comunicativa	El texto responde a un propósito comunicativo específico, claramente discernible y ligado a los usos de la prensa como medio informativo	El texto responde a los usos de la prensa como medio informativo, pero tiene más de un propósito comunicativo específico	No se puede identificar el propósito comunicativo específico, aunque el texto atiende los usos de la prensa como medio informativo	No responde a los usos de la prensa como medio informativo, aunque evidencia un propósito comunicativo específico
Usos ortográficos y gramaticales	El texto no evidencia errores ortográficos y de concordancia gramatical de género, tiempo y número.	El texto presenta algunos errores ortográficos (tres, como máximo, por párrafo).	El texto presenta errores gramaticales de concordancia.	El texto presenta varios errores ortográficos y gramaticales de concordancia (más de tres por párrafo)

**Guías reflexivas**

Nivel	Muy adecuado	Adecuado	Inadecuado
Aspectos			
Cumplimiento de metas y desarrollo de la guía	La guía se desarrolló de modo consecuente con las metas establecidas por el grupo y las metas generales del curso.	La guía se desarrolló de modo consecuente con las metas establecidas por el grupo aunque se alejó un poco de las metas generales del curso.	La guía se desarrolló parcialmente, pero no tiene relación con las metas del grupo ni con las metas generales del curso (sirve a otros propósitos)
Autoevaluación y co-evaluación	La co-evaluación y la autoevaluación se llevaron a cabo y son consecuentes con el grado de desarrollo de la guía	La co-evaluación y la autoevaluación se llevaron a cabo, pero no son consecuentes con el grado de desarrollo de la guía	No hay co-evaluación y autoevaluación

9.2. ANEXO 2: Análisis de muestras de escritura en bitácora

*(Se hará un seguimiento, semana a semana, para determinar grados de evolución)*

Nivel	Muy adecuado	Adecuado	Impreciso	Inadecuado
Aspectos				
Selectividad de la información	Los hechos, eventos y situaciones que se relacionan son insólitos, interesantes y/o significativos.	Los hechos, eventos y situaciones que se relacionan no resultan muy insólitos, interesantes y/o significativos.	Se relacionan hechos, eventos y situaciones, pero son lugares comunes y no llaman la atención ni resultan significativos	No se relacionan ni hechos ni eventos ni situaciones; la bitácora sirve a otros propósitos y/o no se realizó
Presentación de la información	La información que se presenta sobre los hechos, eventos y situaciones es completa porque le permite al lector reconstruir lo esencial.	La información no se presenta de modo completo pues le faltan detalles importantes al lector para reconstruir el hecho, evento o situación	Sólo se incluyen los titulares y resulta imposible para el lector reconstruir, aunque sea parcialmente, el hecho, evento o situación.	No se realizaron las bitácoras
Análisis de la información	El autor /la autora asume una postura reflexiva y crítica frente a la información, dando	El autor /la autora asume una postura reflexiva y crítica frente a la información, dando	El autor /la autora afirma la importancia periodística de la información, pero	El autor / la autora no formula opiniones ni elabora comentarios frente a la información.

	su opinión y justificando su importancia periodística	su opinión, pero omite la relevancia periodística	no la justifica ni elabora opinión alguna	
--	---	---	---	--

9.3. ANEXO 3: Entrevista semiestructurada a estudiantes

**Responde pensando en ti mismo/a**

1. ¿Qué he aprendido durante estos tres periodos? (periodismo, las situaciones de la vida, el trabajo en grupo)
2. ¿Qué condiciones de un buen periodista he podido cultivar?
3. ¿Cuáles aún me hacen falta?
4. ¿Qué necesito para poder desarrollar esas condiciones? (grupo, maestra, estrategias)
5. ¿Considero que este esquema de trabajo en el aula me ha ayudado a aumentar mis habilidades para leer?
6. ¿Considero que este esquema de trabajo en el aula me ha ayudado a aumentar mis habilidades para escribir?

**Responde pensando en tu /s Compañero/a (s)**

7. ¿Qué he aprendido de mi compañero/a?
8. ¿Qué condiciones de un buen periodista reconozco en él o ella?
9. ¿Cuáles aún le hacen falta?
10. ¿Qué puedo sugerirle para desarrollar esas condiciones?

**Responde pensando en la estrategia de trabajo grupal**

11. ¿Qué hemos aprendido trabajando juntos?
12. ¿Qué condiciones favorables al trabajo periodístico cultivamos como grupos?
13. ¿Cuáles aún nos hacen falta?
14. ¿Qué podríamos hacer para desarrollar esas condiciones?
15. ¿Qué problemas ha tenido la estrategia de trabajo?
16. ¿Qué puede hacer la maestra para favorecer el trabajo grupal y superar los problemas?

9.4. ANEXO 4: Formato para el diseño de matrices

**Tipo de texto: Entrevista**

Nivel	MUY ADECUADO	ADECUADO	INADECUADO
Aspecto			
Estructura de la entrevista			
Contenido (propósitos)			
Aspectos formales: usos ortográficos y gramaticales,			

<b>presentación</b>			
---------------------	--	--	--

9.5. ANEXO 5: Carta De Autorización

Estimado acudiente/padre o madre de \_\_\_\_\_

Por medio de la presente, solicito autorice la participación de su hijo(a) o representado(a) en el proyecto “*Estudio de impacto del proceso de desarrollo lectoescritor en estudiantes de séptimo grado del Colegio La Candelaria, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura*” que se enmarca en la innovación pedagógica “Periodistas en formación”, en la que los estudiantes del grado séptimo de la jornada de la mañana han estado participando, durante este año escolar.

Con su firma respalda el que su hijo(a) o representado(a) conceda entrevistas, sea grabado durante las clases y que sus productos (artículos de prensa, guías y bitácoras) sean usados como base de análisis y eventualmente publicados.

Muchas gracias,

**LAURA FONSECA**  
**Docente de Lengua Castellana y Literatura**

**Colegio La Candelaria, JM**

\_\_\_\_\_  
**Firma de autorización**  
**Documento #:** \_\_\_\_\_

9.6. ANEXO 6: Formato De Observaciones Etnográficas – Periodistas en formación

Aspectos	Observaciones
<p><b>1. Interacción de los estudiantes en sus grupos :</b> (alta, media, baja / propósitos ligados al aprendizaje, resolución de conflictos, agresiones, chismorreos, otros asuntos)</p>	
<p><b>2. Desplazamientos por el aula ( y fuera de ella)</b> de los y las estudiantes (número de veces, propósitos, perfiles de estudiantes que más /menos se desplazan)</p>	
<p><b>3. Apelaciones a la maestra</b> (para solicitar permisos, reportar las faltas/agresiones de alguien más, hacer preguntas legítimas o del estilo “no entiendo nada, explíqueme todo”, solicitar consejo, pedir un concepto sobre algún desarrollo del trabajo)</p>	
<p><b>4. Distribución de roles en los grupos y actitudes</b> (estilos de liderazgo de los/ las editores/as, receptividad de los demás, estrategias de motivación de los/as editores/as y entre compañer@s)</p>	
<p><b>5. Modos de relacionarse entre compañer@s:</b> (prevención, rechazo, camaradería constructiva, camaradería no favorable al aprendizaje, interés, solidaridad, apatía, aislamiento)</p>	
<p><b>6. Estilos de interacción maestra-estudiantes</b> (número de veces que guío sus respuestas, que corrijo sus comprensiones incorrectas, que los oriento para que encuentren la respuesta por sí mismos, que me limito a escucharlos, que permito que sus preguntas guíen nuestra conversación)</p>	

## **PROTOCOLO DE TRABAJO GENERAL - 702**

- 1. SER RESPONSABLES CON LAS MISIONES Y LOS TRABAJOS**
- 2. SER DISCIPLINADOS: HACER LO QUE TOCA HACER EN EL MOMENTO CORRESPONDIENTE**
- 3. EVITAR LAS MALAS PALABRAS LOS UNOS CON LOS OTROS**
- 4. RESPETARNOS UNOS A OTROS, TAL COMO SOMOS**
- 5. NO JUGAR NI AGREDIR A OTROS CON LOS MATERIALES DE CLASE**
- 6. ESTAR COMPROMETIDOS CON LA LABOR PERIODÍSTICA**
- 7. NO AGREDIRNÍOS FÍSICAMENTE; CONTROLAR NUESTROS MOVIMIENTOS**
- 8. MANTENER UNA ACTITUD DE ENTUSIASMO**
- 9. SER MUY PUNTUALES**
- 10. MANTENER UNA ACTITUD DE ESCUCHA FRENTE A LAS EXPLICACIONES**

## **PROTOCOLO DE TRABAJO GENERAL – 701**

- 1. PLANTEARNOS METAS DE TRABAJO CLARAS Y SEGUIRLAS HASTA EL FINAL**
- 2. INTERCAMBIAR IDEAS Y TRABAJAR COMO EQUIPO**
- 3. SER DISCIPLINADOS: HACER LO QUE TOCA HACER EN EL MOMENTO CORRESPONDIENTE**
- 4. TENER UNA BUENA ACTITUD FRENTE AL TRABAJO**
- 5. SER PUNTUALES CON EL TIEMPO Y LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO**
- 6. CUIDAR EL SALÓN, LOS MATERIALES DE CLASE Y EL ORDEN**
- 7. RESPETAR EL TRABAJO Y LAS PERTENENCIAS AJENOS**
- 8. PRESTARNOS ATENCIÓN UNOS A OTROS POR RAZONES DEL TRABAJO**
- 9. RESPETO MUTUO: NO HAREMOS A OTROS LO QUE NO QUEREMOS QUE NOS HAGAN**
- 10. PERMANECER EN EL SALÓN DURANTE EL TIEMPO INDICADO**



9.8. ANEXO 8: Muestra de bitácoras

ENTREVISTA

Fecha	hechos	comentarios
18 de enero del 2002 <i>hora</i>	En arco (Nueva York) un doble acrobático va a caer en zallo en un carro pero todo sale mal el carro salta de una rampa llena de fuego y hay una fila de cámaras de televisión se caen en ellos y saltan y cae al pavimento asfáltico que queda el techo estriado cuando sale tiene un fuerte dolor en su espalda es que tiene 2 vértebras gravemente lastimadas.	Que en este deporte no haga estos tipos accidentes que le pasan a ellos mismos y la campaña mía que no arriesgan tanto sus vidas nunca y tener en cuenta lo que les va a pasar.  * me parecen noticias muy importantes se tratan de hechos inimaginables

Autor: Erick Correa

9.9. ANEXO 9: Muestra de Guía de Aprendizaje

**Guía 2**

**“Entrevista y reportaje”**

1. Los reporteros, corresponsales y redactores de base van a diseñar con el co-editor, tres entrevistas sobre los temas que el corresponsal aporta con su encuesta de opinión para la preparación de su periódico
2. Los editores seleccionan en comité de redacción general con la maestra, reportajes de las tres clases para ser analizados en los grupos: de acontecimientos, de acción y de citas.
3. Se reúnen y discuten para determinar qué entiende cada uno por reportaje de acontecimientos, de acción y de citas
4. Luego,
  - a. Co-editor y editor analizan y corrigen las preguntas para las entrevistas
  - b. Los demás analizan un reportaje y deciden a qué categoría pertenece, cuáles son su estructura y finalidad
5. El reportero deberá realizar las entrevistas (en vez de bitácoras) para la próxima sesión

9.10. ANEXO 10: Muestra del Cronograma de actividades

Actividad	Sesión	Semanas del 23 de julio al 18 de agosto (8 sesiones)	Semanas del 21 al 31 de agosto (4 sesiones)	Semanas del 3 al 21 de septiembre (6 sesiones)
1. Noticia y Portada: Guía 1		<b>x</b>		
2. Noticia y Portada: Guía 2		<b>x</b>		
3. Constitución de un comité de redacción: Guía 3		<b>x</b>		
4. Pirámide de interés noticioso: Guía 4		<b>x</b>		
5. Cómo evaluar una noticia: Guía 5			<b>x</b>	
6. Entrevista y reportaje: Guía 1. Encuesta-sondeo de intereses (Corresponsales)			<b>x</b>	
7. Entrevista y reportaje: Guía 2.(Primeras entrevistas: Reporteros)			<b>x</b>	
8. Evaluando entrevistas y reportajes: Guía 3 (Redacción primeros artículos)				<b>x</b>
9. La crónica roja Vs. La noticia: Guía 1 (Revisión de artículos)				<b>x</b>
10. La crónica deportiva: Guía 2 (Reportería gráfica)				<b>x</b>
11. Evaluando la crónica escolar: Guía 3 (Realización de una crónica)				<b>x</b>
12. Comité de redacción final: (diagramación, índice y montaje)				<b>x</b>
13. Presentación periódico grupal				<b>x</b>

## 9.11. ANEXO 9: Muestra de periódico

Institución Educativa Distrital  
La candelaria, Jornada M

Diseño gráfico: *Laura Fonseca (Docente)*  
Corrección de textos: *todas*  
Fotografías: *Editores y Laura Fonseca*

**Grado 701**

Anh especializada de Español (6) Año 2007



Fachada posterior del Colegio.  
Abril del 2007

### Adivinanzas

Por Brandon Fonque

¿Qué es amarillo por dentro y negro por fuera?

R/ta.

¿Qué es blanco por dentro y verde por fuera?

R/ta.

¿Cuál es el animal que tiene rayas rojas con rayas blancas?

¿Cuál es el animal que cuando se dibuja se hace con algunas letras?

R/ta.

¿Cómo te llamas?

R/ta.

¿Cuántos años tienes?

R/ta.

¿Quién juega más, el fútbol o el básquetbol?

gato o un perro?

R/ta.

¿Quién va a ser el campeón de la copa Mustang?

R/ta.

¿Quién es más hábil un pollito o un pajantito?

R/ta.

### De spe dída

Por Brandon Fonque

Gracias por su valiosísimo tiempo y también por haber leído nuestro periódico escolar. Porque este periódico que van a acabar de leer, aviene algunas actividades escritas al final. Con más de una esperanza para que el periódico se sea leído por toda la ciudad de Bogotá, pero también no solo por Bogotá, sino que por todo el país y les sea de acír muchísimas, pero muchísimas gracias.

Hasta pronto

Diciembre de 2007  
Número 1

Institución Educativa Distrital La candelaria, Jornada M



### Periodistas en formación

#### Contenido:

Los fuegos 2  
Por Luis, Michal, Juan Sebastián y Richard

Crónica de un viaje a Santa Marta para conocer el mar 2  
Por Miguel

Crónicas de mi barrio 2  
Por María Fernanda

Entrevistas sobre el Bank Dance 3  
Por Luis, Natalia, Alton, y Lina

Moda y Top Musical 4  
Por Luis, Natalia, Alton, y Lina

Trabaja en grupo 5  
Por Brandon y María Fernanda

Despedida y Adivinanzas 6  
Por Brandon

#### Editores y editoras

- Didier Camacho
- Karol Rodríguez
- Brandon Fonque
- Natalia López

Los artículos que se incluyen en este periódico fueron escritos por niños y niñas del grado 701, del Colegio La Candelaria, jornada mañana. En este periódico, se reúnen los mejores artículos de todos los géneros. Así que no necesariamente los lectores van a encontrar unidad en los temas.

Sea el resultado del trabajo en el proyecto "periodistas en formación" que busca hacer del aula de Español y Literatura, un espacio donde ellos y ellas pudieran simular una sala de redacción periodística y desarrollar habilidades para comunicarse, entender los mensajes del periódico y producir textos periodísticos de diversos tipos y géneros.



De izquierda a derecha: Stiven Póla, Brandon Fonque, María Fernanda González y Richard Ramírez.  
Estudiantes del grado 701 (2007)

Aprovecho este espacio para agradecerles a mis estudiantes por su entusiasmo para aprender y compartir juntos esta experiencia pedagógica novedosa. Pero, sobre todo, por ayudarme a ser mejor maestra y ser humana.

A donde quiera que vayamos, acordaremos ese camino que descubrimos, y sé que yo siempre los llevaré conmigo.

Laura (Docente)

### Editorial

Por María Fernanda

En Bogotá, Comunicándote Candelaria, nace a partir de varias ideas de niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos que viven en la localidad de La Candelaria. Allí, Karol Rodríguez, que me dirige a aquellos estudiantes que quieren expresarse y recoger cada uno de sus ideas.

Además, algunos profes nos dieron sus opiniones acerca del mejoramiento de su colegio y opiniones de estudiantes que libremente quisieron expresarse.