



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Aruguete, Natalia

Efecto framing. Material didáctico multimedia sobre la influencia de los encuadres noticiosos en las audiencias. Programa enriquecido del pñseminario de posgrado: El fra programa integral de estudios en comunicación pñpolítica ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Aruguete, N. (2022). *Efecto framing. Material didáctico multimedia sobre la influencia de los encuadres pñnoticiosos en las audiencias. Programa enriquecido del seminario de posgrado pñintegral de estudios en comunicación política . (Trabajo final integrador).* Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3733>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Efecto Framing. Material Didáctico Multimedia sobre la influencia de los encuadres noticiosos en las audiencias. Programa enriquecido del seminario de posgrado: “El framing como programa integral de estudios en comunicación política”

Trabajo final integrador

Natalia Aruguete

natiaruguete@hotmail.com

Resumen

En primer lugar, se desarrolla una fundamentación del seminario, tanto en lo que atañe a la dimensión de la reflexión pedagógica y didáctica de su diseño como en lo relativo a los contenidos temáticos y disciplinares que lo integran. En segundo lugar, se incluyen los objetivos del curso, que también estarán acompañados de una justificación conceptual desde la perspectiva de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Finalmente, se desarrollan los contenidos que integran el MDM presentado en este TFI (que, cabe remarcar, no son las únicas unidades temáticas que brinda el seminario). Sobre tales contenidos se justifica su inclusión en este seminario así como la literatura que los estudiantes leerán para ampliar los contenidos del MDM y se explicita la transposición didáctica de tales ejes temáticos en los recursos desarrollados en el material multimedia, entre los cuales se incluirán las propuestas que integran la estrategia de evaluación.



*TRABAJO FINAL INTEGRADOR (programa enriquecido
y MDM)*

***Efecto Framing. Material Didáctico Multimedia
sobre la influencia de los encuadres noticiosos en
las audiencias***

Programa enriquecido del seminario de posgrado: “El
framing como programa integral de estudios en
comunicación política”

Estudiante: Dra. Natalia Aruguete

E- mail: naruguete@uvq.edu.ar y nataliaaruguete@gmail.com

Directora del TFI: Paula Florez

Fecha de entrega: 01/12/2021

Índice:

Sobre la estructura del presente TFI	3
Introducción. Una estrategia de educación virtual	4
Fundamentación del seminario	8
¿Por qué estudiar el framing desde esta propuesta pedagógica?	12
Objetivo general y específicos	13
Modalidad de cursada	15
Estrategias de evaluación	16
Unidades temáticas y lecturas.....	23
Consideraciones para recorrer el MDM	33
Referencias bibliográficas	35

Sobre la estructura del presente TFI

Este Trabajo Final Integrador se compone de dos partes, que se detallan a continuación:

1. Este programa enriquecido

En primer lugar, se desarrolla una fundamentación del seminario, tanto en lo que atañe a la dimensión de la reflexión pedagógica y didáctica de su diseño como en lo relativo a los contenidos temáticos y disciplinares que lo integran. En segundo lugar, se incluyen los objetivos del curso, que también estarán acompañados de una justificación conceptual desde la perspectiva de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Finalmente, se desarrollan los contenidos que integran el MDM presentado en este TFI (que, cabe remarcar, no son las únicas unidades temáticas que brinda el seminario). Sobre tales contenidos se justifica su inclusión en este seminario así como la literatura que los estudiantes leerán para ampliar los contenidos del MDM y se explicita la transposición didáctica de tales ejes temáticos en los recursos desarrollados en el material multimedia, entre los cuales se incluirán las propuestas que integran la estrategia de evaluación.

2. El Material Didáctico Multimedia (MDM)

El material multimedia desarrolla dos de las siete unidades temáticas que incluye el seminario, y queda plasmado en el recurso denominado eXeLearning, un editor de contenidos educativos libre que permite complejizar el modo de escritura de amplio predominio en clases virtuales de género académico al incorporar una organización no lineal y complementarla con el modo audiovisual.

Para recorrer el Material Multimedia (elaborado en la plataforma eXeLearning), se debe ingresar al enlace: <https://mdm.milaulas.com/course/view.php?id=2>. Allí se puede elegir el botón “Ingresar como invitado”, de manera que quien lo evalúe no tendrá la necesidad de identificarse en el aula virtual.

Introducción. Una estrategia de educación virtual

El programa de un seminario de posgrado consiste en la representación de una “situación concreta” (López, 2017, p. 2) derivada de una idea general que atienda al contexto institucional, geográfico y social en el que se dictará. En este documento se explicitan, explican y fundamentan las intenciones y los valores pedagógicos de la docente, así como las condiciones particulares de la modalidad de enseñanza que tendrán los contenidos del seminario. De eso se trata el programa enriquecido que presenta este Trabajo Final Integrador (TFI), junto al material didáctico multimedia (MDM) que condensa las ideas clave, para trabajar clase a clase las teorías y las perspectivas que engloban al *framing* como un programa de investigación multiparadigmático (D’Angelo, 2012).

En esta introducción quedará presentado el diálogo crítico mantenido, a lo largo de la cursada de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (EDEV), con diversas concepciones de la modalidad de educación virtual que fueron centrales no solo para reflexionar acerca de los modelos de enseñanza y aprendizaje, en general, sino para atender a nuestra adaptación y versatilidad como docentes y facilitadores-potenciadores de estos procesos en el entorno de enseñanza virtual.

Feldman y Palamidessi (2001) afirman que los programas concretan y materializan nuestro proceso reflexivo acerca de qué, cómo, cuándo y mediante qué estrategias atender y apoyar el aprendizaje de los estudiantes en situaciones específicas. Esta premisa es fundamental para la planificación del presente seminario en varios sentidos. Por un lado, permite a quien diseña un programa delimitar una determinada definición del problema que se procura abordar y desarrollar a lo largo de la cursada. Dicha definición excede la mera estructuración de los ejes temáticos propuestos a los estudiantes; se trata de asumir la modalidad de enseñanza y aprendizaje que se diseña y el rol que, como docentes, se asume en ese juego. Más aún, puede ser un instrumento nodal para el diseño de estrategias discursivas que se proponen incidir en la disputa simbólica. Por otro lado, la comprensión del contexto requiere la concreción de un diagnóstico conceptual y pedagógico que configure los ejes problemáticos que se pretende debatir con los estudiantes y, al mismo tiempo, crear líneas concretas de acción para modificar algo existente y tender a una suerte de anticipación de lo que se busca

alcanzar al final del curso. Estos propósitos son fundamentales dada la versatilidad que tiene la perspectiva que nos convoca en este seminario: el *framing*, como paradigma de la comunicación (Entman, 1993). Así, este programa analítico constituye una herramienta interesante para estudiar la relación entre medios y otros actores — políticos y sociales— que integran una sociedad y aporta claves para analizar el discurso político y/o los marcos de significación para la acción colectiva.

Como diagnóstico para diseñar esta propuesta de trabajo pedagógico, se asumen ciertas dinámicas del campo de la comunicación política. Primero, que la tensa relación —en ocasiones simbiótica— entre los medios de comunicación, la clase dirigente y la ciudadanía se remonta al surgimiento de los primeros periódicos de la Edad Moderna y el análisis de esa interacción también se da, desde ese momento, en autores como Alexis de Tocqueville. Segundo, que no es posible ya sostener una dicotomía entre medios tradicionales y plataformas digitales al momento de analizar la configuración discursiva y la circulación de sentidos públicos en su forma actual. Es en tal “juego de titanes” que se inserta esta propuesta pedagógica, cuyo propósito es indagar el estado actual del campo comunicacional y discutir ideas que ganen terreno en la arena pública.

Un valor insoslayable para la elaboración de este programa enriquecido, así como para el diseño del MDM, es el haber transitado una labor docente en distintos niveles en la Universidad Nacional de Quilmes. No se trata de un dato colateral, sino de uno central en el marco de este trabajo. Tal como sostienen Feldman y Palmidiesi (2001), en el proceso de elaboración de un programa es central contar con una perspectiva asentada acerca de los problemas de la enseñanza, del plan de estudios en el que se inscribe el seminario y del cómo pueden aprender los estudiantes. Concretamente, desde el año 2013 —cuando inicié mi labor docente en la Licenciatura en Comunicación Social en la UNQ— hasta aquí he ido elaborando distintas estrategias pedagógicas que se fueron consolidando en las dos modalidades: presencial y virtual. En particular, en esta materia orientada, dictada en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales de la UNQ, se incluye una serie de recursos multimedia e interactivos que fueron pensados, diseñados y ensayados a lo largo de estos años. Por cierto, los capítulos del MDM que integran este TFI son muestra de ello. Tanto fue así que, en el proceso de acreditación de la Coneau del año 2021, este seminario —dictado en el marco de la Maestría en

Ciencias Sociales en el 1° trimestre del año 2021— fue seleccionado para ser presentado como ejemplo robusto de aplicación de recursos multimedia en el aula.

Díaz Barriga (1995) concibe al programa de estudios como un espacio del educador en el que queda plasmada su concepción del mundo, de la sociedad y de su desarrollo intelectual. Coherente con este autor, se procura expresar en los próximos apartados la concepción de la comunicación política —y del *framing* como programa integral y multiparadigmático en particular— en la que se asienta este seminario.

La comunicación pública, especialmente cuando trata de temas políticos, es un proceso dinámico y abierto, no una mera técnica. Es un lugar de enfrentamiento de discursos políticos opuestos apoyado por los periodistas, los políticos y/o la opinión pública. Estos tres discursos se expresan legítimamente en una democracia: la información, la política y la opinión pública.

Los planes y los programas de estudio poseen las huellas de la cosmovisión del mundo y de una concepción sobre los que aprenden por parte de quien los diseña. ¿Qué hace que los alumnos aprendan? ¿De qué modo lo hacen? ¿Cómo funcionan las mentes cuando se aprende? En efecto, “la manera en que uno piensa cómo aprenden los estudiantes o qué hacen para lograrlo, se articula con ideas sobre la enseñanza y su relación con el aprendizaje” (Feldman y Palmidiesi, 2001, p. 9). En ese sentido, cabe aclarar que el recorrido conceptual crítico que se propone en este seminario es consistente con una visión de los estudiantes “como pensadores, como conocedores” (Bruner, 1999). Por ello, se promueve la discusión y la argumentación en torno a aspectos controvertidos o poco claros. En palabras de Litwin (1997): “Si reconocemos que los estudiantes difieren en la manera en que acceden al conocimiento en términos de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento” (p. 59).

Como valor inalienable, esta propuesta pedagógica incorpora un conocimiento profundo de los interlocutores de los trayectos pedagógicos en los que se inserta. Se procura distinguir entre los contenidos, las interpelaciones que los estudiantes necesitan poner en discusión y la experticia que ellos buscan, con el objetivo de interactuar de modo productivo con conocimiento elaborado y validado, e incorporar y utilizar los patrones de producción y validación (Feldman y Palmidiesi, 2001). En este caso, en

particular, no se pierde de vista que tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza y aprendizaje se elaboran imaginando la escena educativa con **destinatarios proyectados**: graduados en Comunicación Social, en Periodismo, en Sociología y en Ciencia Política, así como estudiantes de Maestría y Doctorado del área de las Ciencias Sociales.

En línea con Litwin (1997), “no hemos encontrado aún una línea teórica desarrollada en la enseñanza universitaria y, en particular, en las ciencias humanas y sociales, que reemplace los viejos planteos” (p. 58). De allí que la estructuración de este programa no descuide el contexto, reconociendo que todo diagnóstico, así como su instrumento para abordarlo, deben ser pensados de manera contextualizada.

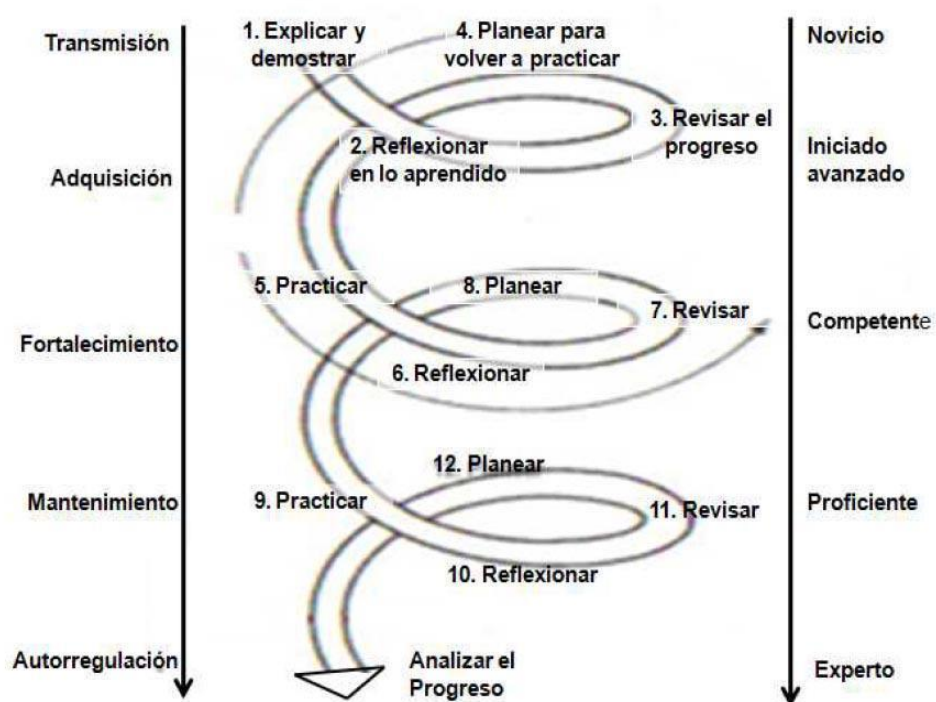
Finalmente, con el objeto de abrir puertas para seguir reflexionando sobre el currículum y, en particular, sobre nuestra práctica docente, se deja aquí brevemente sentada una posición frente a las concepciones existentes alrededor de los programas. Lejos de pensarlos como una “norma a cumplir” (Díaz Barriga, 1995), donde se procura garantizar que todos los docentes cumplan con anticipaciones prefijadas e inamovibles, esta propuesta pedagógica es concebida como una “orientación global” donde se ponen en juego propuestas e interpretaciones sobre un programa común.

Trasladar esta premisa general a los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) requiere diseñar una serie de factores que coadyuven a generar un ambiente áulico potenciador del proceso de aprendizaje (ver Figura 1). Más precisamente, el lugar de la reflexión no le cabe solo al docente, sino que la estrategia pedagógica debe apuntar “a aprender a aprender”, esto es, a usar la metacognición como proceso de reflexión consciente sobre aquello que se aprende (Furman, 2021). Tal como expresa Paula Florez, el docente debe cuidar, aclarar, participar activamente, generar interés, dirigir, afianzar y, por qué no, desafiar.

Recordemos que una clase jamás será una instancia ni solitaria ni estrictamente racional. En una sociedad donde la mediación tecnológica va ocupando progresivamente espacios, sabemos desde el constructivismo que todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje son sociales e interpersonales, incluso en los entornos virtuales de aprendizaje.

(Entrevista realizada a la profesora Paula Florez en julio de 2021 para la elaboración de este programa enriquecido)

Figura 1. El proceso de aprendizaje como una espiral potenciadora y reflexiva



Fuente: <https://bit.ly/3d4fjnu>

Fundamentación del seminario

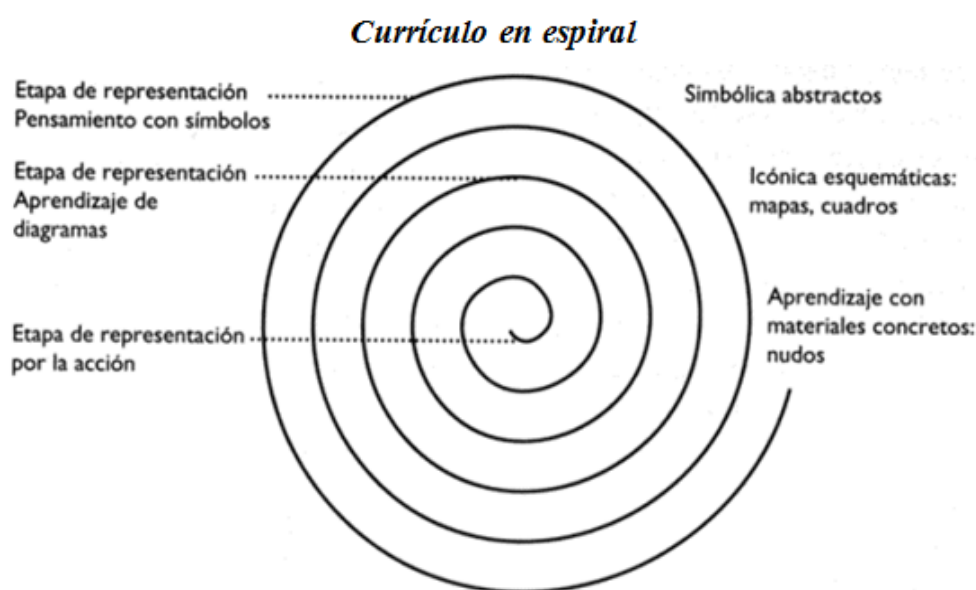
En los últimos años, aunque no de manera contundente aún, se han desarrollado perspectivas acerca del aprendizaje que cuestionan el modelo causal de transmisión de contenidos, centrado en la actividad que realiza alguien que “sabe” y transmite a otros que —supuestamente— no saben. Lejos de conformarse con que la mera intencionalidad de enseñar garantiza la adquisición de conocimientos, la instancia de aprendizaje debe responder a las necesidades educativas de las personas que se forman (Basabe & Cols, 2007). En definitiva, enseñanza y aprendizaje son procesos distintos; el primero no causa al segundo.

En este programa enriquecido se procura plasmar no solo una concepción activa del proceso de aprendizaje, centrado en el despliegue de las potencialidades de los estudiantes, sino, además, realizar una producción pedagógica y didáctica que conecte el currículum con el marco institucional en el que este se inserta. El programa enriquecido es un **compromiso pedagógico** que conjuga la propuesta didáctica — contenidos que aportan a la construcción de conocimiento colectivo— y la evaluación entre estudiantado y docentes. Se trata de un instrumento integrado por dinámicas de trabajo; núcleos problemáticos de las teorías propuestas en el seminario —estructurados en unidades temáticas—; autores y documentos de lectura seleccionados con objeto de promover la participación y comprensión activa e interactiva del estudiantado; y, finalmente, un diseño de evaluación de tipo portafolio que se extiende a lo largo de la cursada —por cuanto integra el propio proceso pedagógico—, que se basa en una concepción no acumulativa sino procesual de la instancia de evaluación.

Este programa condensa una situación concreta a partir de una idea general, que sea acorde con el contexto institucional, geográfico y socio-cultural en el que se inserta. En este caso, se trata de un seminario de posgrado implementado en una universidad pública del conurbano bonaerense. La idea general que sustenta esta propuesta combina intenciones y valores pedagógicos con condiciones particulares de la modalidad de enseñanza que tendrán tales contenidos: se trata del “producto que materializa la reflexión sobre qué, cómo, cuándo y con qué estrategias asistir el aprendizaje de los estudiantes específicos en situaciones determinadas” (Feldman y Palamidessi, 2001, p. 7).

El perfil de este programa enriquecido está estrechamente vinculado a la producción de un material didáctico multimedia (MDM), que no solo acompaña la propuesta de enseñanza y de aprendizaje desde los contenidos. No se trata de la acumulación de materiales que dejan librada a la capacidad individual del estudiantado la comprensión de los contenidos (Bruner, 1999), sino de acompañar a los estudiantes en su proceso de construcción de conocimiento promoviendo una dinámica de enseñanza y aprendizaje como la que propone el “currículo en espiral” (Bruner, 1988). Esta propuesta se inscribe en un modelo en el cual los contenidos conceptuales se complementan con otros dispositivos multimodales e interactivos (ver Figura 2).

Figura 2. Currículo en espiral



Fuente: <https://bit.ly/3Eacjlg>

El propósito de este trabajo final integrador —compuesto por el programa enriquecido y por el MDM— es aportar un producto concreto para el aula real que condensa, a su vez, las perspectivas vistas durante la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (EDEV). Más precisamente, explicitar, en un caso concreto, el resultado de mi propio proceso de aprendizaje.

El diseño del instrumento multimedia que integra este TFI aportará, de manera concluyente, al aprendizaje entendido como un proceso activo de asociación, construcción, negociación de significados y, también, representación. Se procura diseñar un material interactivo que provea al estudiante de una experiencia singular, única y personal.

En el mismo sentido, Feldman y Palamidessi (2001) afirman que el contenido no consiste solo en el desarrollo del tema sino que, además, comprende lo descrito por un conjunto de informaciones y teorías; una serie de competencias y desarrollo de capacidades cognitivas; y, finalmente, determinadas actitudes o disposiciones hacia tipos específicos de percepción, valoraciones o acción.

Para alcanzar este objetivo, el pasaje del texto plano a una experiencia de aprendizaje digital y multimedia no se circunscribe a una modificación en el formato, sino que incluye una alteración radical del tipo de relato y de la función pedagógica que cumple. No se trata, entonces, de reemplazar los viejos materiales didácticos por otros que hayan pasado acríticamente por el tamiz digital y tecnológico. El propósito pedagógico consiste en contribuir a la formación de ciudadanos críticos, preparados para afrontar desafíos y sortear situaciones de incertidumbre.

En este punto, el *framing* cumple dos funciones: una nodal y otra complementaria. Es, por un lado, el núcleo temático de este seminario alrededor del cual se desplegarán distintas estrategias pedagógicas y didácticas. Pero, además, es una suerte de metáfora del modelo de enseñanza que se procura poner en debate en este documento. El *framing*, como proceso de producción y circulación de sentidos, cumple el rol del guión que imprime el sentido de la narrativa del programa enriquecido y, más aún, del material didáctico multimedia. En este sentido, es interesante pensar que el lenguaje del MDM debe hacer converger distintos recursos para configurar un registro multimedia que organice una idea coherente del aprendizaje. No se trata de usar recursos digitales acríticamente y con un propósito meramente estético, sino de conjugar una serie de estrategias didácticas que persigan el objetivo de promover ese proceso de asociación, construcción y negociación de significados al que se hace referencia anteriormente.

¿Por qué estudiar el framing desde esta propuesta pedagógica?

El *framing* reconoce sus orígenes epistemológicos en la psicología cognitiva y la sociología interpretativa, dentro de la cual se ubican el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la etnometodología. En el terreno de la psicología cabe destacar la contribución de la teoría prospectiva, desarrollada hacia fines de los años '70 por los investigadores Kahneman y Tversky (1979), desde la cual analizaron la toma de decisiones por parte de las personas en situaciones donde tienen que escoger entre alternativas que involucran riesgo. El modo en que es encuadrada la información, afirman los autores, afecta tanto las decisiones que toman las personas como sus creencias.

Una perspectiva que se ocupe de describir el “poder de un texto comunicativo” (Entman, 1993, p. 51) no debe eludir el comportamiento de políticos, periodistas y votantes, desde una aproximación teórica “integral y multimetodológica” (D’Angelo, 2012, p. 354). La noción de poder obliga a desestimar la premisa de que los actores estratégicos, los profesionales de la información y las audiencias son simplemente el reflejo de realidades políticas y sociales. Por el contrario, las políticas, los temas y los acontecimientos son objeto de patrones de selección e interpretación que se definen en negociaciones y disputas y, por ello, pueden modificarse a lo largo del tiempo (Matthes, 2012).

El *framing* aparece como una transferencia de significados que atraviesa las distintas etapas de la comunicación, es decir, el vínculo entre el discurso y su interpretación. Los encuadres son principios organizativos compartidos socialmente, que trabajan simbólicamente para estructurar el mundo social de modo significativo (Reese, 2001; 2007). Es importante detenerse en esta idea: la forma de presentar e interpretar los temas —esto es, el encuadre que se les dé en las noticias— estará de acuerdo con las “ideas subyacentes compartidas por los miembros de la sociedad en la que se encuentra el medio” (Amadeo, 2008, p. 244).

La propuesta pedagógica de este seminario —“El *framing* como programa integral de estudios en comunicación política”— apunta a indagar el campo comunicacional existente y discutir ideas que ganen terreno en la arena pública y, así, sobrevolar esta perspectiva teórica desde una lectura detenida y crítica de la bibliografía propuesta, con

la certeza de que ello nos dará elementos para analizar y razonar sobre diversos aspectos que hacen a la relación entre la arena política, los medios de comunicación y el espacio público. Aunque se hará hincapié en el papel que los medios juegan en esta dinámica, es fundamental conocer lo que se ha teorizado acerca de la relación entre los actores políticos, los medios de comunicación y los ciudadanos, con foco en los procesos de construcción social de la realidad.

Objetivo general y específicos

Los objetivos de este curso están fuertemente arraigados en una propuesta de innovación educativa comprensiva, que exceda la mera transmisión de contenidos y reconozca “las limitaciones de la matriz educativa tradicional” en pos de alterarla (Rivas, 2020, p. 20). Se asume aquí que el *framing*, como perspectiva teórico-experiencial, ofrece las condiciones óptimas para explorar formas de transformación de las estructuras tradicionales de transmisión de contenidos, fundamentalmente expositivas, dirigidas a un estudiante pasivo con una demanda cognitiva baja. Esta transformación criteriosa —que atienda qué aspectos de las formas actuales de educar vale la pena conservar— procura alcanzar una educación con sentido, relevante y motivadora (Furman, 2021). La intención es promover procesos de autonomía en los estudiantes como interlocutores activos que pongan en discusión los conceptos propuestos, los desarmen y conviertan en ejes problemáticos que tengan anclaje en la vida real (Tiramonti, Ziegler, Furman, & Sardi, 2017). Proyectar estudiantes autónomos y activos no es accesorio, supone generar en ellos y ellas pensamiento crítico y capacidades para la resolución de problemas, ser flexibles, creativos y versátiles ante las situaciones hostiles e inesperadas (Sternberg & Subotnik, 2006). Como afirma Bruner (2003), el proceso pedagógico consiste en una negociación, en una creación común de la cultura.

El tipo de recorrido de la historia teórica —por qué no, una suerte de historia del conocimiento— del *framing* en comunicación política que aquí se propone, coadyuva a las exploraciones planteadas en la fundamentación de este programa. Esto es: los

aprendizajes y, por ende, las reglas, valores y comportamientos que los estudiantes incorporan y que aparecen subrepticamente en ese currículum oculto (Jackson, 1998).

Este recorrido inicia con los antecedentes del *framing*. Ello permite no solo deducir cuáles son las premisas y concepciones del *framing* que aportan otras perspectivas sino, además, contar con la posibilidad de deducir, a partir de una lectura crítica, en qué debate paradigmático se inscribe esta teoría. El trayecto delineado abre las puertas a la comprensión del *framing* como un programa multiparadigmático de investigación, un proceso integral de producción y circulación de sentidos públicos. Dicho recorrido temático culmina con una indagación de las propuestas empíricas y estudios de caso actuales que abordan el proceso de encuadre en el nuevo entorno mediático-digital. La modalidad de trabajo definida combina una lectura conceptual —estructurada a partir de nudos problemáticos— con una serie de herramientas metodológicas de las que pueda valerse el estudiante para procurar concretar su propia exploración empírica y, de esta forma, anclar los conocimientos en su propia propuesta de investigación (Tiramonti et al., 2017).

De este objetivo general se desprende una serie de propuestas específicas de recorrido que apuntan a que los estudiantes

- Conozcan los antecedentes conceptuales y epistemológicos de la teoría del *framing*, entendido como un programa integral de investigación de las comunicaciones mediáticas.
- Analicen y problematicen la relación discursiva entre políticos —sus comunicaciones públicas—, periodistas —sus productos, las noticias— y ciudadanos —sus ideas y toma de decisiones—, desde la perspectiva del Encuadre.
- Recorran el estado del arte de los estudios empíricos desarrollados en el marco de esta línea de investigación.
- Reflexionen acerca del vínculo entre medios de comunicación y actores sociales —y sus acciones colectivas— y, en esa línea, sobre cómo se juegan las relaciones de poder en dicha convivencia.

- Exploren las dinámicas que toma la activación de encuadres noticiosos en el nuevo ecosistema mediático-digital. En particular, que conozcan las características comunicacionales de este nuevo escenario y, en específico, que se pregunten, mediante nuevos modelos —por caso, la “activación de encuadres en red”—, sobre la necesidad de redefinir y adaptar la concepción previa del *framing*.
- Conozcan y ejerciten las técnicas utilizadas por este enfoque conceptual, para el análisis de las distintas instancias del proceso comunicacional.

Modalidad de cursada

El seminario de posgrado en modalidad virtual que aquí se propone procura promover en el estudiantado un uso constructivo de las herramientas tecnológicas, cuyo dominio se ha asentado y consolidado muy velozmente por el advenimiento de la virtualización de nuestra vida social, laboral y educativa, acelerada con particular velocidad en el marco de la pandemia por Covid-19.

Esta propuesta intenta desmitificar el temor al sentimiento de soledad por parte de quienes participan de la educación virtual, con particular énfasis en los momentos de la evaluación. Se tiende a creer que la falta de contacto personal docente-alumno y alumno-alumno nos mantiene aislados y solos, lo cual es relativo. Sobre todo porque la presencialidad no garantiza *per se* que nos sintamos acompañados, ni en nuestro rol de estudiantes ni en el rol docente. Con esta convicción, se intenta promover la concepción sobre el proceso pedagógico a partir de la constitución de una comunidad educativa, en la cual los docentes seamos más dinamizadores de potencialidades de los estudiantes antes que transmisores de contenidos enlatados y pre-armados que anulen la singularidad que se adquiere en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El propósito es construir conocimiento atendiendo a otras formas de concebir la presencia; la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente (Silva Quiroz, 2010). Concretamente, se busca garantizar que el estudiante se relacione con otros y se sienta contenido, tanto social como emocionalmente, para encauzar su

proceso educativo. Para ello, es central el acompañamiento del docente como orientador y facilitador. Si el objetivo es dar protagonismo a los estudiantes, el docente debe potenciar ese proceso cognitivo, provocando la atención y motivando la participación de los estudiantes para afianzar su capacidad de estudiar. La intersección de estos tres elementos resultará en un clima agradable de trabajo, en el cual se construya el tan necesario sentimiento de pertenencia (Florez & Sánchez Waipan, 2012).

Estrategias de evaluación

El proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto aquí procura generar destrezas en los estudiantes para la comprensión de los contenidos del seminario y su aplicación práctica y, de manera más general, potenciar habilidades de supervivencia para la vida (Wagner, 2010). Coherente con este proceso, se propone una estrategia de evaluación que no quede desarticulada de la estrategia didáctica, de allí que se descarta de plano el examen, entendido —desde una mirada tradicional— como único instrumento de validación de saberes.

Además de promover pensamiento analítico y crítico a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, se intentará incorporar iniciativas que faciliten una pesquisa de información criteriosa y reflexiva. Se trata de que los estudiantes exploren cuidadosa, detenida y críticamente las premisas basales de las perspectivas teórico-analíticas propuestas en el curso; no para quedarse en ellas y conformarse con la mera incorporación de contenidos, sino para comprenderlas y anclarlas en sus búsquedas y trayectos propios. Es generando iniciativa, curiosidad e imaginación que los estudiantes consolidarán una práctica autónoma de indagación de contenidos, con el objeto de distinguir los que les resulten productivos de aquellos que no.

El propósito de esta propuesta pedagógica incluye el conocimiento metacognitivo como una estrategia que recorrerá todo el curso. Se trata de comprender los propios procesos de pensamiento y, a su vez, intervenir en ellos (Furman, 2021). Concretamente, se procura incluir actividades de metacognición en la secuencia de trabajo. Por cierto, la estructuración del MDM, que incluye fragmentos lingüístico-

verbales que expresan los conceptos con otro registro argumentativo, su combinación con recursos multimodales y un anclaje con actividades que inicien en un momento y sean comprendidas conceptualmente —y respondidas por el estudiantado— en una etapa no inmediata, supone conjugar varios de los recursos aquí señalados.

Es aquí donde se acoge la afirmación de Edith Litwin, en tanto interpela racional y afectivamente al rol docente.

Los docentes solemos exigir lealtad en las evaluaciones: que los estudiantes se remitan a la bibliografía que hemos seleccionado y no a otra, que aplaudan lo que aplaudimos y rechacen lo que rechazamos. Más de una vez sostenemos la pluralidad de concepciones y puntos de vista, pero es la pluralidad que aceptamos y reconocemos. No se trata de cualquier pluralidad o de la pluralidad del otro. Ese pedido de lealtad, implícito en la práctica, nos hace pensar que el alumno que no contempla nuestro punto de vista utilizó un material escrito para otra ocasión. (Litwin, 2012, p. 167)

Una digresión teórica permite sintetizar esta idea metafóricamente. Cuando analizamos el proceso de encuadre en el nuevo entorno mediático-digital asumimos que *no toda noticia tiene un lector*. Existe un *gap* entre los encuadres mediáticos promovidos en la instancia de producción y aquellos que finalmente son activados y reconocidos por los receptores-interlocutores. La escena pedagógica no se distingue mucho de esta dinámica. Por ello, es un gesto de humildad doble el desplegar una estrategia de enseñanza que se afirme en las potencialidades de estudiantes activos y, por otro lado, el asumir un rol de educadores no omnipotentes —imaginar que nos ponemos el overol de *docentes facilitadores*— que ofrecen un abanico de alternativas (de orden didáctico, referidas al contenido temático, de modos de evaluación y de promoción de destrezas) entre las cuales los interlocutores, los estudiantes, elegirán algunas y desecharán otras.

Lejos de lo que parece, esta digresión teórica tiene relación directa con la propuesta del seminario y coincide pedagógica e ideológicamente con Litwin, por cuanto se entiende la evaluación no solo como una forma de sopesar la adquisición de los conocimientos teóricos por parte de los estudiantes, sino como un modo de incitarlos a que incorporen estrategias y habilidades prácticas para el abordaje de tales conocimientos. En una instancia de formación de posgrado, donde los estudiantes llegan con bases de conocimiento conceptual, aunque no siempre estables y

consistentes, es central que la instancia de evaluación exceda la mera incorporación de contenidos y datos y, en cambio, atienda al conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos estudiantiles adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brown, 2003). Desde una mirada general y comprensiva, la propuesta de evaluación que aquí se desarrolla ubica al estudiante en el centro de la escena del aprendizaje —un proceso que no necesariamente se desprende de manera excluyente de la instancia de enseñanza— y le da visibilidad a su propio rol; lo vuelve “responsable” de sus elecciones y decisiones. Pero sobre todo, procura concederle un componente de confianza al sugerirle que será capaz de resolver una situación evaluativa recurriendo a sus propias estrategias, sus decisiones autónomas y, por sobre todo, a su creatividad para la resolución de situaciones problemáticas.

La propuesta de enseñanza no está desprendida de la instancia de evaluación, pensada aquí como un instrumento formativo de afianzamiento de destrezas de distinto tipo y, a su vez, como una oportunidad para aprender y retroalimentar el propio proceso de aprendizaje. Por ello es que la evaluación también debería ser entendida como un sistema integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje que apunte a la validación de competencias. Se trata de una instancia que habilita la reflexión de las prácticas y estrategias educativas implementadas por los propios estudiantes. Ello contempla la versatilidad necesaria para regular el propio aprendizaje al adaptarlo a los fines educativos y a los intereses personales (Barberà, Bautista, Espasa & Guasch, 2006).

Vale destacar que también requiere que se planifiquen instancias metacognitivas que permitan reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, antes, durante y después.

Melina Furman describe con claridad el propósito de estos tres momentos:

El antes requiere planificar lo que queremos hacer o aprender (...). El durante requiere que podamos monitorear cómo vamos e ir ajustando las estrategias si hace falta. El después implica volver sobre nuestros pasos y evaluar cómo nos fue, qué aprendimos y qué nos quedó pendiente. (Furman, 2021, p. 221)

A partir de esta definición conceptual, la propuesta apunta al diálogo entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las de evaluación a lo largo de este seminario. El diseño de la evaluación quedará expresado tanto en este programa enriquecido —que tomará la forma de una discusión conceptual y de presentación del instrumento elegido— como en el MDM, en el que se diseñarán los recursos prácticos que integran el proceso de evaluación propuesto. En los dos documentos que componen el TFI se presenta, justifica y desarrolla el portafolio como un instrumento de evaluación a ser completado a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y se estructura en tres momentos: la etapa de inicio, la de desarrollo y la de *feedback*.

Este instrumento es de carácter formativo aunque también se enmarca en una estructura sumativa. La evaluación formativa transcurre durante todo el proceso pedagógico y requiere de dos disposiciones. La primera consiste en determinar qué se espera de los estudiantes al diseñar la secuencia de trabajo y qué recorrido de actividades se propondrán. La segunda es ajustar las intervenciones —es decir, los instrumentos y las estrategias— para superar las dificultades encontradas y asegurar que la evidencia que se vaya recabando a lo largo del proceso también sea usada por los propios alumnos (Furman, 2021). Por su parte, la evaluación sumativa se realiza una vez finalizado el proceso de aprendizaje, con el propósito de evaluar y calificar los resultados o, más concretamente, la adquisición de contenidos incorporados. Aquí se considera que ambos tipos de evaluación pueden coexistir y ser aplicadas de forma complementaria.

El portafolio consiste en la selección de evidencias que conformarán un dossier que el estudiante irá recogiendo y aportando a lo largo del período que dure el seminario. No se trata de una colección de trabajos producidos por los estudiantes sino que representa el propio proceso de aprendizaje. Es un instrumento basado en la reflexión que permite a los estudiantes darse cuenta de lo que han aprendido, que reflexionen metacognitivamente acerca de ello y que lo expresen desde un registro metacomunicativo que le permita responderse: ¿qué aprendí con este instrumento, qué me aportó esta etapa de evaluación, cómo logré comprender los conceptos a partir de esta secuencia de actividades? No es, entonces, un propósito declamativo. Se procura que el estudiante incluya en su portafolio y comprenda la secuencia lógica de las

actividades propuestas, y que, además, las acompañe con un registro, una bitácora reflexiva de tales herramientas pedagógicas.

Este recorrido le permitirá demostrarse a sí mismo que está aprendiendo y, al mismo tiempo, posibilitará al profesor hacer un seguimiento de dicho progreso de aprendizaje (Barberá et al., 2006). Asimismo, es una forma —y una estrategia— de presentación de los trabajos que los estudiantes van realizando a lo largo del proceso de enseñanza. De allí que, en esta ocasión, se propone pensar en el portafolio con un propósito doble: el de evaluación y el de una instancia de la estrategia de enseñanza. Procedimentalmente, constituye un registro y organización de las producciones que se vayan desarrollando a lo largo de la cursada en el aula virtual.

Concebido como persona activa en el proceso evaluativo, el estudiante cumple aquí un rol fundamental. Con el propósito de que sea consciente de su progreso en la construcción del conocimiento y de su proceso de aprendizaje (Pérez Juste, 2012), se contemplan dos estrategias. Por un lado, compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y de los criterios pedagógicos del seminario; no se trata solo de transmitirles en qué consisten los objetivos del curso sino, además, de hacer visible hacia dónde va el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por el otro, incluir una etapa de evaluación colaborativa en el diseño del portafolio. Esta instancia consiste, no tanto en una dinámica de trabajo grupal sino en un ejercicio de coevaluación y ayuda mutua entre los estudiantes. Como plantea Kap (2020), las plataformas, la digitalización, la convergencia y “las rupturas de categorías como tiempo y espacio” (p. 83) invitan a dinámicas de experimentación y colaboración: “Nos impulsan a pensar la enseñanza como un acto de creación en planos que se juxtaponen, se cruzan y se recrean en (y a través de las) mediaciones tecnológicas” (Kap, 2020, p. 83).

Para concretar esta colaboración horizontal de producción y evaluación se utilizará una serie de recursos —tales como popplet y el padlet— que permiten que todos los estudiantes aporten a las actividades desarrolladas que integrarán el portafolio. Mediante los grupos virtuales es posible hacer un seguimiento no solo del proceso de producción de un producto concreto sino, además, de aquello que está ocurriendo en la relación entre los estudiantes en dicho proceso productivo-creativo (Barberà et al., 2006).

La evaluación colaborativa se basa en un modelo centrado no ya en el profesor o el estudiante sino en la relación productiva alcanzada entre ambos. Se asume que los estudiantes “construyen” su propio conocimiento, no solo a partir del material de estudio sino, además, en la relación que establecen con sus compañeros y con el profesor.

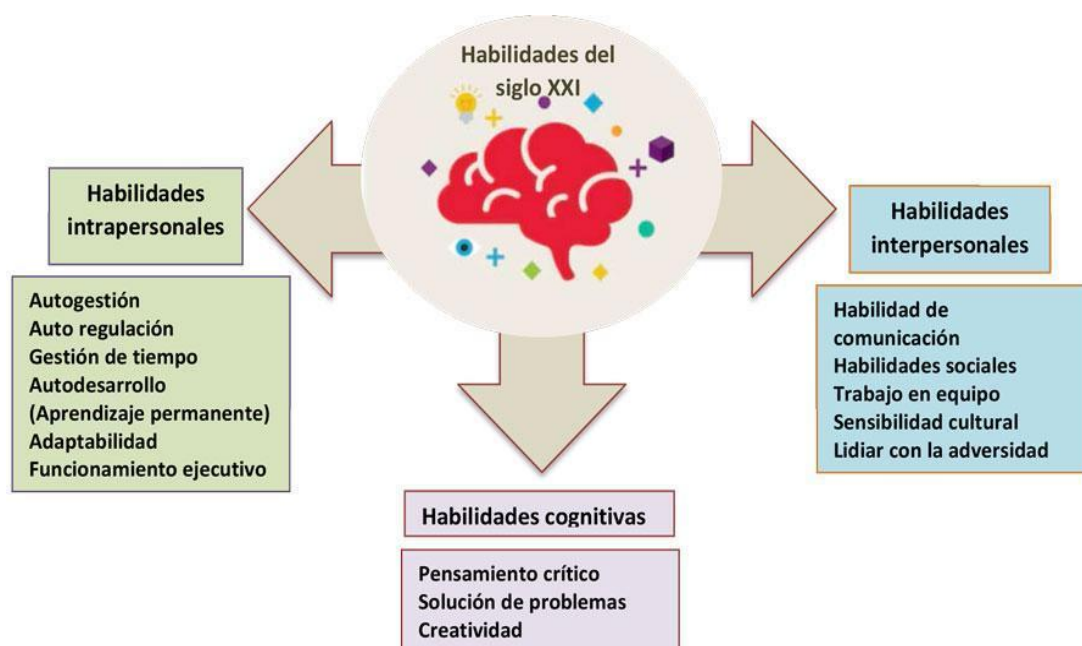
Tradicionalmente la evaluación ha recaído, de manera excluyente, en la figura del docente y su propósito para con sus estudiantes, aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el diseño de este seminario se considera nodal el incluir como instancia de evaluación aquella que realiza cada estudiante sobre su propia tarea (autoevaluación del portafolio en la bitácora mencionada previamente) así como instancias entre pares, como parte de un proceso de desarrollo de competencias y habilidades de los participantes del acto educativo (ver Figura 3). De este modo, tanto docentes como estudiantes pueden tomar conciencia de su punto de partida, del resultado de sus esfuerzos, de su evolución a lo largo del tiempo y de las posibilidades que ofrece el MDM para diversificar recorridos.

Tal como expresa Paula Florez,

La coevaluación se trata de evaluación entre iguales: al trabajar de forma cooperativa y grupal los compañeros tienen una visión de nosotros distinta, de nuestro trabajo y se puede aprender mucho considerando esas otras perspectivas de evaluación que pueden aportar sobre nuestro trabajo. Permite a su vez que los estudiantes se involucren de manera activa en clase, en su implementación es importante que cada docente oriente y acompañe para que paulatinamente vayan desarrollando la capacidad de evaluar de manera honesta y justa, dando voz a los estudiantes pero también dando criterios claros

(Entrevista realizada a la profesora Paula Florez en julio de 2021 para la elaboración de este programa enriquecido)

Figura 3. La estrategia pedagógica debe potenciar las habilidades del Siglo XXI



Fuente: <http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/fig2-2.jpg>

Cada estudiante cumple el rol de ser evaluado y evaluador de manera simultánea. Es evaluado en su condición de haber realizado un trabajo que, a su vez, otro compañero está evaluando. Es, además, evaluador porque él mismo evalúa el trabajo realizado por otro estudiante. Este proceso de coevaluación, que implica observar y analizar el trabajo de un par con atención (Candy, Crebert & O’Leary, 1994), tiende a la empatía recíproca, a realizar una crítica constructiva hacia su compañero, puesto que comprende el esfuerzo que tuvo que realizar. Se fomenta, así, una retroalimentación beneficiosa para ambas partes. Tal como lo expresan Candy et al. (1994)

La evaluación de pares desarrolla habilidades cognitivas de orden superior y habilidades metacognitivas que le servirán para la vida más allá de la escuela. Cuando un estudiante evalúa el trabajo o desempeño de sus compañeros pone en juego habilidades de análisis y evaluación que se consideran habilidades cognitivas complejas. Además, para realizar retroalimentación a su par, debe ordenar la información y chequear su revisión para no cometer errores, acciones que constituyen habilidades metacognitiva. Este desarrollo del pensamiento en los estudiantes genera beneficios para el aprendizaje de la asignatura, pero también crea una estructura mental que le permitirá actuar a futuro. (Candy et al., 1994).

Este tipo de actividades de evaluación tiene una importancia central para la transferencia en el proceso pedagógico. Los estudiantes universitarios se preparan para desempeñarse en situaciones de la vida real, en las que las divisiones claras de las

disciplinas desaparecen y cada uno debe seleccionar determinadas competencias de toda la gama de su experiencia para aplicarlas efectivamente a los desafíos actuales.

Unidades temáticas y lecturas

La última sección de este programa enriquecido se propone como un instrumento híbrido. Aquí se exponen, en primer lugar, todas las unidades en las que se organiza el seminario, lo que permitirá contar con el contexto de la estrategia pedagógico-didáctica en la que se inscribe este TFI. Vale aclarar que en el presente trabajo solo se elabora el MDM de las unidades 4 y 7. En segundo lugar, se desarrollan y justifican los contenidos y los recursos del MDM que comprenden las dos unidades que se presentan en el material multimedia. El objetivo es explicar en qué consiste la unidad en cuestión y las lecturas que acompañarán el MDM con el objeto de profundizar los conocimientos de los estudiantes.

Antes de entrar a la presentación de todas las unidades y la justificación de los contenidos del MDM, se presenta aquí el gráfico con todos los contenidos que se desarrollan en el material didáctico.

Figura 4. Índice de los contenidos del Material Didáctico Multimedia (MDM)

Índice de contenidos

1. Introducción

2. Momentos del Framing: encuadres de las Audiencias

2.1 El Framing como programa integral

2.1.1 ¿Un paradigma Fracturado?

2.1.1.1 Definiciones de framing

2.2. Encuadres de las noticias y encuadres de los públicos

2.2.1. Encuadres noticiosos

2.2.1.1 Análisis de contenido

2.2.1.1.1 Ejemplo I. Encuadres noticiosos e inmigración

2.2.1.1.2 Ejemplo II. El "caso Piparo"

2.2.1.1.3 Ejemplo III. El aborto en foco

2.2.2. Encuadres de los públicos

3. Framing, medios y redes sociales

3.1 Polarización Política

3.1.1 Anatomía política de Twitter

3.1.1.1. Otras latitudes

3.1.2 De la activación en cascada a los encuadres en red

3.1.2.1. Ejemplo I. Activación de encuadres y riesgo

3.1.2.2. Ejemplo II. Activación de encuadres de la IVE

3.2 La brecha de las noticias

3.2.1 Críticas a la brecha de las noticias

3.3 Medios y redes sociales

4. Consigna de Trabajo Final

Nota: Elaboración propia en base a contenidos del material multimedia

Unidades/módulos

A continuación, se presentan las unidades del Seminario con sus respectivas lecturas. Cabe recordar que en el presente trabajo solo se elabora el MDM de las unidades 4 y 7. Por esa razón, se amplían los contenidos de ambas unidades.

Unidad 1

El *Framing* y sus antecedentes conceptuales. **Cabe aclarar que esta unidad forma parte del seminario pero no se incluye en el MDM**

Lecturas

Bibliografía obligatoria

Bateson, G. (1988). Una teoría del juego y de la fantasía. En *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre* (1° ed., pp. 205–221). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Lohlé Lumen.

Goffman, E. (2006). Introducción. En *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia* (1° ed., pp. 1-21). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Siglo XXI Editores.

Koziner, N. (2013). Antecedentes y fundamentos de la teoría del Framing en comunicación. *Austral Comunicación*, 2(1), 1-25.

Thomas, W. (2005). La definición de la situación. *CIC*, 10, 27-32.

Bibliografía optativa

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). La sociedad como realidad objetiva. En *La construcción social de la realidad* (pp. 66-163). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Goffman (2006). Marcos de referencia primarios. En *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia* (1° ed., pp. 23-42). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Siglo XXI Editores.

Goffman (2006). Claves y cambios de clave. En *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia* (1° ed., pp. 43-88). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Siglo XXI Editores.

Sádaba, T. (2001). Origen, aplicación y límites de la “teoría del encuadre” (*framing*) en comunicación. *Comunicación y Sociedad*, 14(2), 143-175.

Unidad 2

El Framing, un programa de investigación. Cabe aclarar que esta unidad forma parte del seminario pero no se incluye en el MDM

Lecturas

Bibliografía obligatoria

D’Angelo, P. (2002). News Framing as a Multiparadigmatic Research Program: A Response to Entman. *International Communication Association*, 870–888.

Koziner, N. (2015). El Framing: un programa de investigación para el estudio de las comunicaciones mediáticas. *Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática*, 14(28), 22–45.

Reese, S. D. (2007). The Framing Project: A Bridging Model for Media Research Revisited. *Journal of Communication*, 57(1), 148–154. <http://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00334.x>

Sádaba, T.; Rodríguez Virgili, J., & Bartolomé Castro, M. (2012). Propuesta de sistematización de la teoría del Framing para el estudio y praxis de la comunicación política. *Observatorio Journal*, 6(2), 109-126.

Bibliografía optativa

Amadeo, B. (2008). *Framing: Modelo para armar*. En M. T. Baquerín (Ed.), *Los medios ¿aliados o enemigos del público?* (pp. 183-237). Buenos Aires, Argentina: Educa.

Aruguete, N. (2011). Framing. La perspectiva de las noticias. *La trama de la comunicación*, 15, 65-80.

D'Angelo, P. (2012). Studying Framing in Political Communication with an Integrative Approach. *American Behavioral Scientist*, 56(3), 353–364.

Entman, R. M. (2007). Framing Bias: Media in the Distribution of Power. *Journal of Communication*, 57(1), 163–173. <http://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00336.x>

Van Gorp, B. (2007). The Constructionist Approach to Framing: Bringing Culture Back In. *Journal of Communication*, 57(1), 60–78. <http://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00329.x>

Vicente Mariño, M., & López Rabadán, P. (2009). Resultados actuales de la investigación sobre *framing*: sólido avance internacional y arranque de la especialidad en España. *Zer*, 14(26), 13-34.

Sádaba, T. (2008). El empleo de la teoría del *framing* en la teoría de la comunicación. En *Framing: el encuadre de las noticias. El binomio terrorismo-medios* (pp. 84-106). Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Unidad 3

Etapas del *Framing*: encuadres de los emisores. Cabe aclarar que esta unidad forma parte del seminario pero no se incluye en el MDM

Lecturas

Bibliografía obligatoria

Gitlin, T. (1986). Convertir a los movimientos de protesta en temas periodísticos. En D. A. Graber (Ed.), *El poder de los medios en la política* (pp. 289–302). Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Latinoamericano.

Meyer, D. S., & Gamson, W. A. (1999). Marcos interpretativos de la oportunidad política. En *Movimientos sociales, perspectivas comparadas: oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales* (pp. 389-412). Madrid, España: Istmo.

Hernández Ramírez, M. E. (1997). La sociología de la producción de las noticias. Hacia un nuevo campo de investigación en México. *Comunicación y Sociedad*, (30), 209-242.

Matthes, J. (2010). Frames in Political Communication. Toward Clarification of a Research Program. En S. Allan (Ed.), *Rethinking Communication. Keywords in Communication Research* (pp. 121-134). New Jersey, Estados Unidos: Hampton Press.

Tuchman, G. (1983). La noticia como marco. En *La producción de la noticia. Estudio sobre la construcción de la realidad* (pp. 13-28). México DF, México: Gili.

Tuchman, G. (1999). La objetividad como ritual estratégico: un análisis de las nociones de objetividad de los periodistas. *CIC*, 4, 199-217.

Bibliografía optativa

Gamson, W. A. (1992). The social psychology of collective action. En A. D. Morris & C. McClurg Mueller (Eds.), *Frontiers in social movement theory* (pp. 53-76). New Haven, CT, Estados Unidos: Yale University Press.

Entman, R. (1993). Framing: Toward a clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(3), 51-58.

Arrueta, C. (2010). Acerca de las rutinas de producción periodística. En *¿Qué realidad construyen los periódicos*, pp. 21-66. Buenos Aires, Argentina.

Lecaros, J., & Green, F. (2012). Editores chilenos y rutinas periodísticas: revisión y propuesta para un estudio sobre el cambio en la sala de redacción. *Cuadernos de Información*, (30), 53-60.

Lozano, J. C. (2007). Newsmaking y gatekeeping: cómo se producen las noticias. En J.J. Igartua, y Muñiz, C. (Coord.), *Medios de comunicación, inmigración y sociedad* (pp. 17-34). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

Rodrigo Alsina, M. (2005). Determinación del acontecimiento por los media. En *La construcción de la noticia* (pp. 169-180). Barcelona, España: Paidós.

Rodrigo Alsina, M. (2005). El trabajo periodístico. En *La construcción de la noticia* (pp. 199-220). Barcelona, España: Paidós.

Unidad 4

Etapas del *Framing*: encuadres de las audiencias. Esta unidad se desarrolla en el **Material Didáctico Multimedia**.

En este trabajo final —y, claro está, en el recorrido de la literatura que se ha propuesto en el seminario— se entiende al *framing* como un programa de investigación que se inscribe en diversos paradigmas comunicacionales. Por ello, las unidades se distinguen en función de cómo determinado paradigma comprende la relación comunicacional y, más específicamente, la circulación de *frames* mediáticos. El estudio del encuadre de los receptores se inscribe en el paradigma cognitivo y se enfoca en la relación entre los textos noticiosos y los esquemas de percepción e interpretación de las audiencias, interlocutores activos del proceso comunicacional. Ello requiere presentar al *framing* como una teoría integral, dinámica e interactiva para inscribir el tramo de dicho proceso que atiende el paradigma cognitivo, mediante un recurso gráfico que ayude a tomar dimensión de estos niveles. Luego, se desarrollan temáticamente los encuadres noticiosos y los de los receptores, combinando entre aproximaciones teórico-conceptuales y exploraciones empíricas.

En el MDM, además, se articulan análisis de los textos noticiosos con simulaciones de situaciones experimentales (experimento de encuesta y grupos focales) con fines didácticos. Ello permitirá a los estudiantes conocer en qué consisten las aproximaciones de estos trabajos empíricos y, a su vez, aprovecharlas como instancias del proceso de evaluación.

Las ejercitaciones derivarán en la organización del portafolio, concebido aquí como un registro de los aprendizajes y una concientización metacomunicativa de la consecución de actividades, tal como se explica en el apartado “Estrategias de evaluación”. En la última solapa del MDM (en la plataforma Exe-Learning) se destina un espacio para la presentación del portafolio.

La complementación entre la presentación conceptual y empírica desde una perspectiva multimedial e interactiva y la evaluación del portafolio se asienta en un paradigma novedoso del rol de un estudiante dispuesto a construir sus propios criterios en un contexto áulico más relacional. Esta unidad es acompañada por una serie de lecturas que ayudarán a ampliar los conceptos incluidos en el MDM. Se presenta una cantidad significativa de referencias bibliográficas íntimamente relacionadas con esta unidad, que serán seleccionadas en diálogo permanente con las potencialidades de los estudiantes que se vayan descubriendo en el aula virtual durante la cursada.

Lecturas

Bibliografía obligatoria

Entman, R. M. (2003). Cascading Activation: Contesting the White House's Frame After 9/11. *Political Communication*, 20(4), 415–432. <http://doi.org/10.1080/10584600390244176>

Acosta, T., Alvidrez, S., Igartua, J. J., Gómez-Isla, J., Moral, F., & Fernández, I. (2010). Procesos de recepción e impacto de las noticias sobre inmigración: Un enfoque cualitativo. En M. de Moragas y J. A. García Galindo (Eds.), *Comunicación y desarrollo en la era digital*. Actas del II congreso internacional de la AE-IC [CD-ROM]. Málaga, España: AE-IC, Universidad de Málaga.

Price, V., Tewksbury, D., & Powers, E. (1997). Switching Trains of Thought: The Impact of News Frames on Readers' Cognitive Responses. *Communication Research*, 24(5), 481–506. <http://doi.org/10.1177/009365097024005002>

Chong, D., & Druckman, J. N. (2007). A Theory of Framing and Opinion Formation in competitive Elite Environments. *Journal of Communication*, 57(1), 99–118. <http://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00331.x>

Iyengar, S. (1990). Framing Responsibility for Political Issues: The Case of Poverty. *Political Behavior*, 12(1), 19–40.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453–458.

Bibliografía complementaria

Cappella, J. N., & Jamieson, K. H. (1996). News Frames, Political Cynicism, and Media Cynicism. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 546(1), 71–84.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1986). Rational Choice and the Framing of Decisions. *The Journal of Business*, 59(4), 251–278.

Igartua, J. J., Muñiz, C., Otero, J. & Gómez-Isla, J. (2008). Recepción e impacto socio-cognitivo de las noticias sobre inmigración. *Revista de Psicología Social*, 23 (1), 3–16.

Unidad 5

Etapas del Framing: encuadres de las noticias. Tipología de los news frames. Cabe aclarar que esta unidad forma parte del seminario pero no se incluye en el MDM

Lecturas

Bibliografía obligatoria

Aruguete, N., & Amadeo, B. (2012). Encuadrando el delito: pánico moral en los periódicos argentinos. *América Latina Hoy*, 62, 177–196.

De Vreese, C. H. (2005). News framing: Theory and Typology. *Information Design Journal + Document Design*, 13(1), 51–62.

Edelman, M. (1991). Las ambigüedades de las noticias políticas. En *La construcción del espectáculo político* (pp. 105-119). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Koziner, N., & Aruguete, N. (2017). Políticas de comunicación en la prensa gráfica argentina. *Intersecciones en Comunicación*, (10), 31–49.

Bibliografía complementaria

Muñiz, C. (2015). La política como debate temático o estratégico. Framing de la campaña electoral mexicana de 2012 en la prensa digital. *Comunicación y Sociedad*, 23, 67–95.

Rodelo, F. V., & Muñiz, C. (2017). La orientación política del periódico y su influencia en la presencia de encuadres y asuntos dentro de las noticias. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 23(1), 241–256.

Koziner, N., & Aruguete, N. (2016). El “7D” en los diarios económicos argentinos. Aplicación de encuadres noticiosos genéricos a la cobertura de la controversia judicial entre el Gobierno y el Grupo Clarín. *Comunicación y Medios*, 33, 7–34.

David, C. C., Atun, J. M., Fille, E., & Monterola, C. (2011). Finding Frames: Comparing Two Methods of Frame Analysis. *Communication Methods and Measures*, 5(4), 329–351. <http://doi.org/10.1080/19312458.2011.624873>

Matthes, J., & Kohring, M. (2008). The Content Analysis of Media Frames: Toward Improving Reliability and Validity. *Journal of Communication*, 58(2), 258–279. <http://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.00384.x>

Muñiz, C., Igartua, J. J., de la Fuente, J. M., & Otero Parra, J. A. (2009). Narrando la inmigración: análisis del tratamiento informativo y evaluación de los efectos de las noticias en España. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, (207), 117–135.

Unidad 6

Standing: el tratamiento mediático de las fuentes de información. **Cabe aclarar que esta unidad forma parte del seminario pero no se incluye en el MDM**

Lecturas

Bibliografía obligatoria

Acosta, R. A. (2012). El papel de las fuentes de la comunicación periodística en la construcción social de la realidad. En C. Arrueta & M. Brunet (2012). *Fuentes confiables: miradas latinoamericanas sobre periodismo* (1° 165-188). San Salvador de Jujuy, Argentina: DASS- UCSE.

Aruguete, N., & Zunino, E. (2013). Diario Clarín y sus fuentes de información. Un estudio de caso. *Iconos*, (46), 15–31.

Koziner, N. (2018). Standing de las fuentes periodísticas en la política de medios argentina (2009 y 2016). *Cuadernos.Info*, (42), 101–118. <http://doi.org/https://doi.org/10.7764/cdi.42.1291>.

Bibliografía complementaria

Archondo, R. (2003). Incestos y blindajes. *Una radiografía del juego político-periodístico* (1°). La Paz, Bolivia: Plural editores.

Koziner, N. (2017). El tratamiento de las fuentes en la cobertura de la Ley audiovisual argentina. El caso de la prensa económica (marzo-octubre 2009). *Más Poder Local*, (30), 43–51.

Koziner, N. (2017). Periodistas y fuentes en la prensa argentina. Revisión teórica a partir de un caso empírico. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (24), 147–167. <http://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2018.24.61707>.

Unidad 7

Encuadrar en el nuevo entorno mediático. Activación de narrativas en red. *Esta unidad se desarrolla en el Material Didáctico Multimedia.*

Al igual que en la unidad 4, esta unidad será desarrollada en el MDM de este TFI. Allí se recupera la noción de *framing* integral para entender la activación de encuadres en el ecosistema mediático digital actual. Esta unidad es singular y la apuesta, doble. Allí, la estrategia formativa será el rasgo central del capítulo del MDM así como del propio proceso pedagógico. Porque se presentará a los estudiantes las estrategias de estudio desarrolladas por la docente en su propio trayecto investigativo. En este punto cabe una digresión contextual. En los últimos 15 años me he dedicado a estudiar la teoría del *framing* aplicada al estudio de los medios, por ese motivo en el seminario se incluye

bibliografía de referencia de mi autoría. Actualmente, me encuentro ensayando aplicaciones empíricas del modelo de activación en cascada del *framing* (Entman, 2004) en el escenario digital, así como en el diálogo entre medios tradicionales y redes sociales. Este proceso acompaña la aplicación pedagógica de los nuevos hallazgos mediante diversas estrategias de enseñanza. Sin embargo, la propuesta de estos contenidos novedosos —parte de la cual aún no ha sido publicada— se encuentra en etapa de ensayo permanente porque está menos asentada que el resto de la bibliografía compartida. Esta situación coloca al estudiantado en un lugar más cercano a cuando egrese de su formación, compartiendo criterios de selección, conociendo aspectos investigativos y acompañando durante el proceso. De allí la necesidad consciente de ajustar las intervenciones desarrolladas para repensar el recorrido propuesto como docente (Furman, 2021). En ese sentido, se asume que este TFI será sustantivo como puesta en práctica —y rediseño— de los recursos en modo formativo-reflexivo y con una predisposición para ajustar y recalcular de manera constante. Esta actitud se verá plasmada en el capítulo 2 del MDM, tanto en las instancias argumentativas y expositivas como en los ejemplos prácticos y, sobre todo, en las actividades propuestas, que integrarán el portafolio junto con las actividades de la unidad 4 (desarrollada en el capítulo 1 del MDM).

Lecturas

Bibliografía obligatoria

Aruguete, N. (2021). Activación de encuadres en red. Un modelo para repensar la circulación de sentidos en el nuevo entorno mediático. *Profesional de la Información*, 30(2).

Entman, R. M., & Usher, N. (2018). Framing in a Fractured Democracy: Impacts of Digital Technology on Ideology, Power and Cascading Network Activation. *Journal of Communication*, 68(2), 298–308. <http://doi.org/10.1093/joc/jqx019>

Ingrassia, P., Gómez Wagner, C., Aruguete, N., & Calvo, E. (2021). El aborto en foco. Movimientos y contramovimiento en el tratamiento mediático de la IVE. En Muñiz, C. (Ed.), *Framing y política. Aportaciones empíricas desde Iberoamérica*. Ciudad de México, México: Tirant Lo Blanch (En prensa).

Bibliografía complementaria

Calvo, E., & Aruguete, N. (2018). #Tarifazo. Medios tradicionales y fusión de

agenda en redes sociales. *Inmediaciones de la comunicación*, 13(1), 189–213.

Zuazo, N. (2018). Facebook y el monopolio de la información: ¿Cómo controlar la opinión desde una habitación oscura? En *Los dueños de Internet* (Capítulo 4). Buenos Aires, Argentina: Editorial Debate.

Aruguete, N., & Calvo, E. (2018). Time to #Protest: Selective Exposure, Cascading Activation, and Framing in Social Media. *Journal of Communication*, 68(3), 480–502. <http://doi.org/10.1093/joc/jqy007>

Consideraciones para recorrer el MDM

Como se ha mencionado anteriormente, las dos unidades temáticas que componen el MDM quedan presentadas en el eXeLearning, un editor de contenidos educativos libre, gratuito, de código abierto y colaborativo. Es un software libre, es decir, cualquier persona con conexión a internet puede acceder al programa. Es gratuito, pues ni el programa ni ninguno de sus complementos tiene costo alguno para quien lo utilice. Es de código abierto porque los/as propietarios/as de los derechos de autor permiten que los/as usuarios/as utilicen, cambien y redistribuyan el software a cualquier persona, ya sea en su versión modificada o en su forma original. Por último, es colaborativo, lo cual implica que los/as usuarios/as puedan hacer sugerencias y aportar mejoras a partir de la disponibilidad pública del código y la comunicación a través de Internet.

Más allá de los rasgos mencionados, la plataforma de eXeLearning permite complejizar el modo de escritura de amplio predominio en clases virtuales de género académico al incorporar una organización no lineal y complementarla con el modo audiovisual.

En efecto, la mayor riqueza del abordaje multimodal es que las diferentes modalidades pueden aportar datos que configuren el encuadre (*frame*) del mensaje —proveyendo el contexto, orientando la atención hacia uno o más aspectos— o constituir el eje central del mismo, tal como sugiere Gunther Kress (2012).

Para recorrer el Material Multimedia (elaborado en la plataforma eXeLearning), se requiere seguir los siguientes pasos:

- Ingresar al enlace: **<https://mdm.milaulas.com/login/index.php>**. Se puede elegir el botón **“Ingresar como invitado”**. El/la evaluador/a puede entrar al aula sin necesidad de identificarse.
- Desde allí se accede al aula donde está alojado en el primer bloque el contenido en MDM y el presente programa enriquecido.

Una aclaración: esta versión de Moodle contiene publicidad, que es la forma en la que se financia el uso de la plataforma, pero permite acceder al contenido navegable como lo haría un estudiante en el aula del seminario.

Referencias bibliográficas

Amadeo, B. (2008). Framing: modelo para armar. En Baquerín, M. T. (ed.). *Los medios: ¿aliados o enemigos del público?: derivaciones de las teorías de la comunicación surgidas en los setenta* (pp. 183-237). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Católica Argentina (EDUCA)

Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., & Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2), 55-66.

Basabe, L., & Cols, E (2007). La enseñanza. En A.R, Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Brown, S. (2003). Estrategias institucionales en evaluación. En R. Brown, y S. Glaser (Eds), *Evaluar en la universidad: Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, España: Narcea.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid, España: Morata.

Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

Bruner, J. S. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. México: Fondo de Cultura Económica

Candy, P. C., Crebert, G., & O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. National Board of Employment. Education and Training, Australian Government Publishing Service.

D'Angelo, P. (2012). Studying framing in political communication with an integrative approach. *American Behavioral Scientist*, 56(3), 353–364.

Díaz Barriga, A. (1995): *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Aique- UNGS.

Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>

Feldman, D., & Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y Enfoques*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Florez, P., & Sánchez Waipan, R. (2012). Estrategias comunicacionales para favorecer la interacción en el aula virtual. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 3(5), 28–52.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Kress, G. y. (2001). *El discurso multimodal*. London: Arnold.

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). On the interpretation of intuitive probability: A reply to Jonathan Cohen. *Cognition*, 7(4), 409–411

Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina De Comunicación*, 8(11), 82-109.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Litwin, E. (2012). *El Oficio de Enseñar, Condiciones y Contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

López, S. (2017). El programa como herramienta para el diseño de propuestas de enseñanza (Clase 8). Seminario Curriculum y planificación de la enseñanza. EDEV, UVQ.

Matthes, J. (2012). Framing politics: An integrative approach. *American behavioral scientist*, 56(3), 247-259.

Simon, A. I. R., & López, S. R. (2017). Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (55).

Pérez Juste, R. (Coord.) (2012). *El portfolio. Aprendizaje, competencias y evaluación*. Madrid: UNED.

Reese, S. (2001). Framing public life: A bridging model for media research. In S. D. Reese, O. H. J. Gandy & A. E. Grant (Eds.), *Framing public life*, (pp.7-31).

Reese, S. (2007). The Framing Project: A Bridging Model for Media Research Revisited. *Journal of Communication*, 57(1), 148-154.

Rivas, A. (2020). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. XII Foro Latinoamericano de Educación 2017*. Fundación Santillana.

Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación educativa*, 10(52), 13-23.

Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.). (2006). Optimizing student success in school with the other three Rs: Reasoning, resilience, and responsibility. IAP.

G. Tiramonti, S. Ziegler, y M. Furman (Eds.) (2017). Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: Prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF; FLACSO. p. 81-121

Wagner, T. 2010. *Overcoming The Global Achievement Gap*. Cambridge, Massachusetts: Universidad de Harvard.