

Prácticas de escritura en un taller de periodismo gráfico: dificultades y estrategias superadoras

Miriam Eugenia Villa / Sebastián Ramón Peña

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

mwillacoordinacion@yahoo.com.ar / bastianpen@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo da cuenta del informe final del proyecto de investigación realizado durante el bienio 2012-2013 y que se inscribe en el área de las relaciones entre el lenguaje y otras Ciencias Sociales, considerando la didáctica de la escritura periodística y la enseñanza de géneros clásicos tales como noticia, crónica y entrevista en el marco de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Asimismo, se hace especial hincapié en el diagnóstico, que consiste, entre otras cosas, en detectar dificultades, y que ha posibilitado la implementación de protocolos didácticos que permiten superar dificultades.

Palabras clave: escritura- géneros- periodismo- didáctica

Introducción

El interés por la didáctica de escritura periodística surge de la necesidad de dar respuesta de las dificultades escriturarias de los estudiantes que ingresan a la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Los investigadores principales somos docentes del Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica (Facultad de Ciencias de la Comunicación). La asignatura se propone en líneas generales iniciar al alumno en las rutinas productivas de la futura actividad profesional y fomentar la mirada crítica sobre la realidad social. El área de Lengua da las herramientas lingüísticas y textuales que permiten la elaboración de los géneros básicos del periodismo gráfico: noticia, crónica y entrevista.

Nos planteamos inicialmente problematizar acerca de qué es la escritura, qué implica escribir en un género determinado, para luego centrarnos en qué es la escritura periodística y cuáles pueden ser las técnicas para enseñar a escribir los géneros básicos del periodismo, evaluar estos procedimientos y los resultados de esta actividad. La escritura, entonces, fue un tema a investigar y a la vez, un problema a resolver.

Hipótesis iniciales y objetivos de la investigación

El supuesto del cual partimos es que solo se aprende a escribir escribiendo. Una serie de hipótesis a confirmar, nos guiaron en el inicio de la investigación. A saber: hay relación entre los déficits escriturales y el manejo de los moldes genéricos; además la falta de manejo de los moldes genéricos se vincula con que se frecuenta poco los medios gráficos impresos y con las actividades de enseñanza. Asimismo, la problematización del acto de escribir lleva a la toma de conciencia de las potencialidades, funciones, responsabilidades y las propias dificultades de la escritura; y finalmente, se puede mejorar el desempeño escritural de los estudiantes mediante oportunas y estudiadas acciones didácticas.

El correlato de las hipótesis planteadas, son los objetivos que se redactaron para cada etapa. En la primera (2012), el objetivo general implicó conocer las prácticas escriturales (procesos y productos) de los alumnos del Taller de Lenguaje I, a fin de detectar y analizar dificultades; mientras que los específicos, consistieron en discriminar los tipos de dificultades de los alumnos (microestructurales, macroestructurales, estilísticas, retóricas, etc); y vincular tipos de dificultades con los formatos genéricos utilizados (noticia, crónica, entrevista). Para el año 2013, los propósitos fueron diseñar estrategias didácticas que superaran los problemas detectados; fomentar en los alumnos la metacognición sobre sus aprendizajes para el progresivo control de las operaciones y habilidades puestas en juego en el trabajo de escritura; y en específico, se buscó proponer textos, actividades y recursos didácticos adecuados a las habilidades escriturales que se desarrollaron, hacer reflexionar a los estudiantes sobre sus propios textos y procesos de producción con vistas al desenvolvimiento de la metacognición y ofrecer a los docentes pautas de seguimiento de los procesos escriturarios y de evaluación de los textos producidos.

El enfoque teórico general fue el de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Esto supuso seguir una serie de lineamientos. En primer lugar, cada lector/escritor forma parte de comunidades discursivas (Maingueneau: 2005) que tienen sus particulares convenciones y tradiciones de lectura y escritura y éstas, en parte, dotan de significados a las producciones particulares. En segundo lugar, se concibe al discurso como un hacer que moldea a su vez las relaciones sociales y los sucesos a los cuales se refiere (Verón: 1987). Dentro de las convenciones sociales que el individuo debe aprender y desarrollar, se destacan los *géneros discursivos* como marcos de previsibilidad entre productor y destinatario. Por este motivo, en las actividades del Taller son clave como herramienta de trabajo e implican

reflexionar en torno a sus dimensiones: función pragmática, rasgos estructurales, estilo lingüístico y enunciativo (la posición que adopta el locutor a través de su discurso) y retórica (recursos textuales persuasivos ligados a la percepción del destinatario previsto).

El marco teórico-metodológico para la didáctica de la escritura la concibe como un proceso (Flowers y Hayes: 1996, y otros autores) que implica etapas de elaboración que involucran tareas de diversa índole (búsqueda de información, planificación del escrito, puesta en texto siguiendo criterios de realización previamente establecidos para cada género, revisiones atendiendo a diversos aspectos -macroestructurales, microestructurales, estilísticos, retóricos, etc.- y reescrituras) y, asimismo, el desarrollo de operaciones cognitivas que demandan estas actividades.

En lo que refiere al método, trabajamos en forma conjunta con 50 alumnos en cada año de investigación. El primer grupo fundamentalmente nos sirvió para el diagnóstico de competencias iniciales y de los desempeños en el ámbito del Taller con la mediación docente tradicional, corriente en este espacio curricular. Es necesario destacar que, atendimos a los procesos, pero también a los productos como documentos de la apropiación de conocimientos y habilidades escriturales. Luego, durante el segundo año de la investigación, implementamos estrategias didácticas pensadas según los inconvenientes observados tanto en procesos como en productos.

Los instrumentos de recolección de datos que se aplicaron, de modo recursivo en algunos casos, fueron encuestas sobre hábitos de consumo cultural y en torno a experiencias con la escritura y la lectura, para planificar así nuestro accionar educativo a partir de esta información y de ese modo adjudicar el grado de incidencia de los factores relevados por la encuesta sobre la escritura de los alumnos.

A la vez, al promediar el cursado se realizaron entrevistas semiestructuradas para detectar dificultades en el proceso y como monitoreo de las prácticas docentes en relación con las dificultades de los estudiantes. Estas modalidades se complementaron con el relevamiento documental de redacciones iniciales sólo pautadas respecto del tipo textual, para identificar características lingüísticas, estilísticas y de organización de los textos que nos sirvieran para conocer habilidades a partir de estos rasgos. Otra tarea fue el armado de carpetas personalizadas de los alumnos y se propusieron ejercicios para su evaluación a fin de visualizar las dificultades -a través de las marcas en el producto-, con el fin de analizarlas y clasificarlas y también para hacer un seguimiento de la consolidación de conocimientos y habilidades. También se consideraron las producciones finales que se compilaron en el formato



revista, donde se exhibieron los textos, en conjugación con su diagramación coherente y presentación final. Las revistas permitieron evaluar los logros obtenidos por el grupo en cuanto a destrezas escriturarias, conocimientos periodísticos, lingüísticos y técnicos (diagramación, uso de la tipografía, etc.). Finalmente, se hizo una observación directa del trabajo individual y grupal, durante todo el cursado, con el objetivo de apreciar las rutinas de trabajo, la interacción y la negociación de significados.

Dificultades más frecuentes

Como los procesos se visualizan en los productos, pudimos relevar a través de marcas concretas, especialmente en las producciones finales (una revista hecha en pequeños grupos), los tipos de dificultades más frecuentes. Las hemos clasificado en generales y específicas respecto de los géneros periodísticos. Por otra parte, evaluamos si dichas contramarchas persisten. Nos cabe aclarar que lo que señalamos como dificultades o problemas escriturales se establece a partir de la ausencia o presencia de una serie de características ideales convencionalmente consensuadas con el grupo, pero que también responden a pautas generales de legibilidad para un destinatario promedio y de adecuación a las distintas situaciones comunicativas vinculadas con los géneros periodísticos.

En síntesis, nuestro análisis de productos y procesos demostró un desconocimiento manifiesto de las rutinas propias de toda producción escrituraria. Asimismo, fue notorio el desconocimiento y distinción entre lo oral y lo escrito como dos regímenes expresivos diferentes, cada uno con sus convenciones y sus funciones. Esto se advirtió principalmente en torno a las fallas en la puntuación, en las lagunas informativas y el estilo coloquial. Respecto de la incapacidad apuntada, debemos agregar que les costó reconocer y aplicar las características generales de la enunciación periodística, a lo que se sumó la necesidad de aprendizaje de las convenciones propias de cada género. Lo que queremos señalar es que al no tener siempre presente que el discurso de la información crea la realidad pública al convertirla en hecho noticioso y de interés general, no operaban con los criterios de relevancia para seleccionar los datos y jerarquizarlos. Al mismo tiempo, como tampoco habían internalizado que la transmisión de esta realidad pública requiere de un esfuerzo en búsqueda de la neutralidad, muchos no podían erradicar o atemperar la subjetividad lingüística mediante la distancia enunciativa (3º persona, lenguaje objetivo, etc.). Es muy probable que el diagnóstico esbozado se vincule con la baja frecuencia con la que se consumen medios y la poca familiaridad con el soporte gráfico

(impreso en papel o electrónico) ¹ causa por la que, entre otras cosas, el reconocimiento del periódico como una unidad estructurada y pensada en pos de un determinado tipo de lector se volvió una dificultad. Es por esto que cuando escribían no alcanzaban, en general, a prever un lector (otros, que no fueran ellos mismos); a lo sumo el lector privilegiado que construían era sus pares. En consecuencia, en muchas ocasiones el texto periodístico que producían descansaba en lo 'no dicho', que no necesita ser explicitado por compartido.

Este diagnóstico, del cual destacamos –en este trabajo– sólo lo más significativo, nos sirvió de base para implementar un hacer didáctico renovado. Trabajamos con la metodología de aula-taller (tareas colaborativas y horizontales) tradicional en nuestra asignatura, pero con el enfoque didáctico de la escritura como proceso. Esto es: escribir es un trabajo que requiere paciencia, esfuerzo, pasos a cumplir y distintas operaciones cognitivas que se implementan de manera progresiva. El proceso supone etapas que no son momentos cerrados, sino que se superponen y repiten. Tales etapas se llevan a cabo a propósito de una composición de largo alcance (por ejemplo un proyecto de escritura a desarrollar en más de una clase); y son las siguientes: preparación o planificación (investigación sobre el tema, elección de un tipo de texto en relación con el propósito y el destinatario, repaso de las convenciones de género y bosquejo de las ideas a incluir); sumando una puesta en texto o escritura (primera versión atendiendo sobre todo a aspectos globales, tales como desarrollo coherente del tema, respeto del tipo textual y el género elegido, adecuación al destinatario previsto). Continúa una lectura crítica o revisión con vistas a nuevas escrituras.

Las primeras lecturas atienden aspectos globales y algunas cuestiones lingüísticas, ambas siguiendo una lista de criterios de realización². Consignamos en el siguiente apartado, a modo ilustrativo, el contenido del cuadro de criterios para el género crónica, así como el protocolo de escritura correspondiente, ambos usados durante nuestra investigación.

1 En las encuestas aplicadas al curso, respecto de la lectura, la mayoría dice leer en el aula y fuera de ella; alrededor de un 30 % lee periódicos y revistas (de este porcentaje sólo un 5 %, diarios online) pero no con frecuencia. En la escuela, la mitad del total de encuestados leía periódicos por requerimientos de estudio.

2 Son pautas concretas a tener en cuenta para que un escrito sea bien construido, de temática interesante, comprensible y atractivo para el lector previsto, además de correcto gramaticalmente. Cada versión y cada lectura crítica que se haga deberá guiarse por el listado de criterios formulados para cada género por el grupo clase con la ayuda del docente. Estos criterios pueden ser modificados o enriquecidos colaborativamente.

Criterios para la escritura de la crónica

El cuadro de criterios para la escritura de la crónica que contempla aspectos generales para cualquier texto y específicos del género. Su función fue ofrecer una guía durante el proceso de composición, permitir la autoevaluación y la evaluación de los docentes. A continuación, se detallan ítems considerados.

- Aspectos globales o macroestructurales: el narrador y punto de vista (testigo); la coherencia temática general y la relevancia de la información, coherencia entre cuerpo de titulación y texto; estructura narrativa (respetar: las relaciones de cronología y de causalidad, la jerarquización de la información según pirámide trunca, el papel de los párrafos de cierre). La descripción en función de la narración (localización, escenificación, caracterización de personajes, dar detalles pertinentes, etc.) inclusión de segmentos comentativos, presentación (relación texto/paratextos, diagramación, tipografía, ubicación en la página, etc.), extensión prevista de hasta 45 líneas y fecha de publicación.
- Aspectos microestructurales o locales. Uso de variadas formas de cohesión, puntuación adecuada y suficiente, sintaxis clara y oraciones breves, conexión entre oraciones, citas y entre párrafos usando los conectores pertinentes de acuerdo a su significado, uso adecuado de los tiempos verbales del modo indicativo, según su significado temporal. Uso variado y preciso de verbos de comunicación y de frases atributivas en las citas a fin de comprender quién dice qué. Respeto de las convenciones para las citas directa, indirecta, mixta y narrativizada, cuidando siempre el uso variado de estas distintas modalidades. Legibilidad: léxico preciso, general, rico y sin lugares comunes. Ubicación (deíctica y no deíctica) espacial y temporal de las acciones y declaraciones.

Protocolo de escritura del género crónica

Luego de realizar su tarea individual de escritura, el alumno respondió a las siguientes preguntas a los fines de que pudiese hacer una reflexión sobre su actividad. Pudo agregar -en el texto- otros pasos que siguió u otros problemas que le surgieron.

En el caso de que Ud. haya elegido el tema: ¿cómo y por qué decidió focalizar en un aspecto y desechó otros? Una vez decidido el tema y teniendo en cuenta el género solicitado, ¿formuló algún eje, hipótesis o pregunta que lo orientara en la búsqueda de información? ¿Hubo lecturas que le sirvieron para recabar información que enriqueciera

el tema? ¿Cuáles? ¿Realizó fichas o apuntes sobre la información recabada? ¿Leyó otros textos pertenecientes al género solicitado para tomar de modelo o textos teóricos? ¿Qué tomó de cada uno? ¿Le sirvió el cuadro de criterios de realización elaborado para el género solicitado? ¿En qué medida y en qué puntos? ¿Pensó en el destinatario de su texto antes de escribir y durante la escritura? ¿Cómo imaginó a sus lectores? ¿Elaboró un plan del texto? ¿Realizó borradores? ¿Le costó llegar a una versión que lo conformara? ¿Por qué?

¿Cómo evalúa su trabajo? Es decir: ¿qué logró y qué no? ¿Qué modificaría en los pasos seguidos?

Evaluación

La evaluación puede llevar a introducir modificaciones en la organización de las ideas, lo cual origina -a su vez- una nueva planificación, generalmente parcial. Las sucesivas revisiones focalizaron aspectos más locales (sintaxis, léxico, formas de citar, etc.), tendiendo siempre al logro de una mayor cohesión textual y legibilidad. Fue importante intercambiar los escritos con un compañero para detectar de manera más eficaz y objetiva 'errores', ambigüedades, falta de información u otros puntos débiles. En todo momento, la guía y el comentario del docente esclarecieron cuáles elementos modificar en una nueva escritura. Al mismo tiempo, el profesor implementó tareas complementarias para que el grupo se ejercitara en contenidos nuevos o en los cuales no hubiese demostrado dominio.

Con relación a este modelo teórico-metodológico podemos hacer algunas observaciones. En general, no hay un número determinado de versiones de un texto a realizar, éstas dependen de las dificultades detectadas en el desarrollo de las actividades. En realidad, no hay versión definitiva. Se considerará como tal el texto listo para publicar, situación semejante a la que se plantea en la práctica profesional periodística. Se procura que haya por lo menos una lectura crítica y una posterior reescritura atendiendo a las observaciones hechas por el docente y/o los compañeros. En todo momento se propició que el alumno reflexionara sobre protocolos de escritura³ u operaciones que puso en juego en su composición. Esto constituyó el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y redaccionales para ponerlas en práctica en situaciones futuras.

³ Es el relato del aprendiz sobre lo que va haciendo cuándo escribe: elecciones léxicas o gramaticales, decisiones sobre búsqueda de nueva información, las dificultades de todo tipo que se le presentan (dudas lingüísticas, de armado de estructuras textuales, etc.); todo lo cual permite visualizar las operaciones que pone en juego.

Por otra parte, no bastó con conocer la gramática y el vocabulario de la lengua, sino conocer cómo se estructura un texto, y cuáles son los moldes genéricos. La lectura es una actividad que puede ayudar a acrecentar el saber sobre el uso de la lengua, los textos y el mundo; pero, como se dijo, sólo se aprende a escribir escribiendo. Por eso, en el marco del Taller importaron de igual modo las tareas de escritura y como los textos producidos.

Por otra parte, en el ejercicio de una continua autocrítica sobre el propio accionar docente, fuimos correlacionando los resultados obtenidos en nuestra primera etapa de la investigación con las consignas y actividades propuestas a nuestro alumnado en el ámbito del taller, teniendo como propósito revisar las prácticas y diseñar estrategias superadoras de las variadas dificultades que señalamos. Otra de nuestras intenciones con este replanteo de las actividades del Taller fue el propiciar la metacognición de los estudiantes sobre sus aprendizajes, de modo tal que pudieran controlar de manera progresiva las operaciones y habilidades que se ponen en juego en el trabajo de escritura. En este tramo del proyecto nos servimos de la metodología de la investigación-acción educativa, línea cualitativa que pretende producir cambios en la realidad investigada. En este marco, la constante reflexión sobre las prácticas y la flexibilidad en la aplicación de los pasos del plan de investigación hicieron que todo dato nuevo o hipótesis explicativa respecto del problema de investigación inicial (¿cómo elaboran los estudiantes sus textos?, ¿se apropian de una técnica de escritura?) fueran considerados parte del diagnóstico para la posterior intervención mejoradora. En este proceso evaluativo contribuyeron por partes iguales las opiniones de nuestros estudiantes (verdadas especialmente en entrevistas semiestructuradas suministradas a toda la clase) sobre: el proceso de aprendizaje, las actividades de escritura, los contenidos y materiales utilizados; y, por otro lado, nuestra propia autoevaluación. Como una forma de controlar la subjetividad inherente a los puntos de vista, una herramienta muy importante fue la consideración de los productos (carpetas y evaluaciones sumativas escritas) en relación con los criterios de realización para cada género.

De ese modo, el estado alcanzado fue relativo a lo que idealmente se estipuló, previamente y de modo cooperativo. Otro recurso fundamental para estudiar y seguir los procesos fueron los protocolos de escritura - ya mencionados- dado que ayudan a la deconstrucción de representaciones primeras sobre la tarea de escribir que no es una actividad lúdica, azarosa, improvisada o meramente “creativa”.

Tras las actividades de enseñanza-aprendizaje pudimos distinguir una dimensión cognitiva (qué operaciones y habilidades se implementan) y allí observamos que a medida que

se avanzaba en las tareas de producción escrita, los alumnos fueron tomando conciencia de que se requería planificar qué decir y en qué orden, que estos planes se podían ir ajustando y que era sustancial hacer borradores para cualquier texto. Las dificultades más persistentes se vincularon a la incorporación de observaciones producto de la revisión. En tal sentido, los alumnos fueron más proclives a resignificar las correcciones hechas en forma oral, sobre todo las realizadas por los mismos compañeros. Hacia el final del proceso, constatamos que los estudiantes habían incorporado las observaciones hechas por pares y docentes y que se verificaron cambios en lo que refiere a coherencia y expresión lingüística.

No obstante, una cuestión a mejorar en el futuro es la planificación, ya que la mayoría continuó sin planificar y en cambio fueron ajustando los borradores según las observaciones y la propia revisión. También se percibieron avances en las operaciones de selección y jerarquización de datos para construir el hecho noticioso. Una muestra de ello fue la titulación. A la vez, se identificó que los estudiantes aún no dan cuenta claramente de qué operaciones de se activan en el proceso de escritura; así como tampoco perciben de manera inmediata las incoherencias, las digresiones y los errores gramaticales marcados por los docentes. Finalmente, y luego de la intervención, pudieron verbalizar qué operaciones realizaron durante la escritura gracias al empleo de los protocolos.

De forma paralela, se trabajó la dimensión discursiva (adecuación a la situación de recepción prevista, al tema, al molde genérico, etc.) En este punto, no se observaron grandes dificultades en el reconocimiento y producción de los tipos textuales básicos narrativo y descriptivo, solicitados desde el inicio del cursado. La aplicación de estos esquemas a los géneros periodísticos mejoró tras las actividades aunque persistió en muchos casos la imposibilidad de pensar y ejecutar el escrito en función del lector imaginado (situación retórica); dado que sólo evaluaron la adecuación al concluir la escritura de cada versión.

En específico fue el género crónica el que permitió avanzar en la superación de falencias. Sin embargo, hubo poca elaboración de la palabra ajena a partir de los textos fuente y resultó deficiente en muchos casos la incorporación de la voz citada de modo cohesionado a la nueva instancia de discurso periodístico con sus particulares estructuras y sus propios contextos de producción y recepción.

Otra dificultad tuvo que ver con las fuentes empleadas. La misma se produjo cuando cubrieron eventos en campo y tuvieron que recuperar declaraciones y contar desde una perspectiva distanciada, propia de los géneros informativos. En el caso de la entrevista, mejoraron en el retrato del entrevistado, la descripción de la situación en que tuvo lugar el

diálogo y la incorporación de recursos paralingüísticos (gestual, proxémico, la entonación, etc.) como elementos informativos.

Una tercera dimensión fue la llamada lingüístico-estructural (acervos expresivos, errores gramaticales, fallas en la textualización, etc.) A pesar de la profusa ejercitación, siguieron produciéndose usos lingüísticos inadecuados, tales como una injustificada alternancia entre tiempos presente y pasado en la narración; poca presencia de pronombres relativos que introducen proposiciones con información secundaria; escasa conectividad, que se vinculó con la articulación temática; incluso desconexión entre los párrafos, que dificultó la jerarquización de la información; abuso de la cita directa y pobreza léxica que se manifiesta en uso de términos generales y estereotipados. En cambio mejoraron la sintaxis y –por tanto- la claridad, ya que usaron signos de puntuación, construyeron oraciones más cortas y con el orden canónico y van explicitaron elementos que antes dejaban presupuestos. En términos específicos, para el género noticia, se agilizó el empleo de expresiones deícticas de tiempo y lugar adecuadas a la situación diferida de lectura.

Asimismo, observamos un manejo más estable de las convenciones lingüísticas que permitieron la atribución de voces y el hecho de no falsear las fuentes. Sin embargo, persistió la poca elaboración lingüística de los textos y la falta de articulación de las voces mediante los marcadores discursivos⁴ correspondientes al sentido, lo que no ayuda al lector a interpretar la ilocución⁵ de cada discurso citado y la relación entre ellos.

Consideraciones finales

Contrariamente a lo que suele creerse, el continuum de habilidades que supone la alfabetización no se adquiere con la simple adquisición del sistema de escritura (alfabetización inicial), sino que requiere de períodos más extendidos orientados al dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo en la sociedad y el aprendizaje en distintos campos del saber (alfabetización avanzada). Los aprendizajes de la escuela secundaria no suponen un avance en este sentido. Hemos comprobado que existe una contradicción entre lo que dicen los estudiantes en las encuestas respecto de sus experiencias escolares con la escritura y los

⁴ Los marcadores discursivos son categorías lingüísticas invariables (adverbio, conjunción, interjección) sin función sintáctica en el marco de la predicación oracional y con el rol discursivo de guiar, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación y la asignación de coherencia.

⁵ La fuerza ilocutiva de un enunciado es la acción realizada al decir algo, por ejemplo: “Te haré añicos” supone la realización de una amenaza, independientemente de que ésta se produzca en los hechos.

resultados obtenidos en nuestro estudio, que cuestionan los aprendizajes previos. Casi la mitad de los alumnos afirmaron que en la escuela secundaria escribían frecuentemente todo tipo de géneros textuales (cuentos, biografías, ensayos, textos periodísticos, crítica literaria), con especial atención a estructuras argumentativas de los géneros de opinión y comentarios, a partir de guías proporcionadas por el docente. El 95 % dijo que sus producciones eran corregidas por el profesor y que realizaban borradores de cada escrito. Sin embargo, nuestro análisis primero de productos y procesos demostró un desconocimiento manifiesto de las rutinas propias de toda producción escrituraria.

Por estos motivos, consideramos que toda investigación sobre la lengua escrita se debe articular con acciones concretas que mejoren las prácticas de enseñanza y optimicen los aprendizajes de los alumnos. Esta fue nuestra intención, la cual se asienta también en nuestro compromiso con los estudiantes del Taller que tiene a la escritura como objeto de conocimiento y como instrumento. Por otra parte, como no se cuenta con estudios específicos, esperamos que la categorización de los problemas escriturales contribuya a las investigaciones sobre enseñanza de la escritura de los géneros periodísticos.

Como síntesis y evaluación general, podemos afirmar que los logros fueron significativos y que se alcanzaron los objetivos planteados. Se puede destacar el resultado exitoso de la aplicación de los protocolos de escritura para noticia y crónica. Esto se reflejó en una mejora en la calidad de la escritura en general y en la escritura periodística en particular. Además, los alumnos pudieron reflexionar sobre sus propias dificultades escriturales y despejar temores y afianzar la práctica de escritura periodística. También resultó productiva esta reflexión para la función docente ya que, fundamentalmente, a partir de las demandas de los alumnos manifestadas en las entrevistas, se modificaron algunas prácticas pedagógicas: por ejemplo, se trabajó con múltiples versiones de un escrito; se revisaron algunos criterios de evaluación; se reforzaron las prácticas de lectura, que incluyeron textos de otra naturaleza y no solo periodísticos.

Por otra parte, hemos elaborado una publicación con las estrategias didácticas implementadas y algunas de las actividades diseñadas que pueden servir a los docentes de disparador para pensar en otras que se ajusten a sus grupos de estudiantes y que, de similar modo, procuren incrementar las habilidades lingüístico-cognitivas superiores, condición para la continuidad de los estudios universitarios. El material supone un tratamiento teórico y práctico integral de los textos periodísticos, atendiendo a lo lingüístico, organizacional, estilístico y



retórico. Con él, procuramos orientar a los estudiantes en las acciones concretas de uso de la lengua en los discursos y la reflexión sobre estos usos.

Recordamos que el fin último de nuestros desvelos como docentes y como investigadores de su propia práctica es que nuestros estudiantes no sólo redacten textos periodísticos legibles, adecuados a la situación y enmarcados en los moldes genéricos reconocidos socialmente, sino que puedan problematizar las situaciones de escritura a fin de acrecentar el control sobre las actividades de redacción. En esta empresa, el principal resultado sería que se hayan habituado a problematizar y a reflexionar sobre lo hecho, únicas maneras de dominar la complejidad de la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Hayes, L. y Flower, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo" En *Textos en* Maingueneau, D. (2005). "Comunidad discursiva" en Charadeau, P. y Maingueneau, D. *Diccionario de análisis del discurso* (pp. 101-103) Buenos Aires: Amorrortu.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Buenos Aires: Gedisa.

Artículo recibido el 17-02-2017 | Aceptado el 25-06-2017 | Publicado 28-06-2017

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/>
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

