

Representaciones sociales de estudiantes de periodismo, contextos posibles para favorecer las prácticas de escritura especializada

Social representations of journalism students, possible contexts to favor specialized writing practices

KLOSS, Steffanie F. 1; QUINTANILLA, Angie E. 2

Recibido: 30/12/2019 • Aprobado: 05/05/2020 • Publicado: 21/05/2020

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

Este estudio pretende contribuir en la declaración de las representaciones sociales que tienen los estudiantes de periodismo con respecto a su manejo en la habilidad de escritura. Esta investigación es de tipo cualitativa, con una metodología descriptiva. Los insumos se obtuvieron a través de un cuestionario con preguntas abiertas que permitieron levantar categorías de análisis, de acuerdo con la Teoría Fundamentada. Los hallazgos revelan que los estudiantes presentan dificultades en su escritura a nivel disciplinar, en la organización de la información y en el manejo léxico-gramatical.

Palabras clave: Representaciones sociales, Alfabetización académica, Producción de discursos académico-profesionales, Estudiantes de periodismo.

ABSTRACT:

This study intends to contribute in the construction of the social representations that journalism students have regarding their writing ability. This research is qualitative, with a descriptive methodology. The data was obtained through an open-ended questionnaire that allowed to raise categories of analysis, according to the grounded theory. The findings reveal that students present difficulties in terms of organization of information, and at the disciplinary and lexical-grammatical levels.

Keywords: Social representations, Academic literacy, Production of academic-professional discourse, Journalism students.

1. Introducción

La importancia de escribir géneros especializados radica en que los productores nóveles requieren manejo disciplinar, estrategias de textualización y revisión sistemática para producir un texto. En este ámbito, el texto escrito por el estudiante se descontextualiza tanto de la realidad personal como de su procedencia textual, por lo tanto utiliza un escaso posicionamiento discursivo para dirigirse a un destinatario. Además, este autor novato debe ser capaz de demostrar el dominio de sus competencias comunicativas (Cassany, 2004; Cassany, Luna y Sanz, 2008 ; Parodi, 2007, 2008).

En este contexto, el presente estudio indaga respecto a las representaciones sociales que proyectan los estudiantes en torno al proceso de producción de discursos especializados. En ese sentido, es relevante investigar si la comprensión de los niveles léxico-gramaticales, de coherencia-cohesión y

estilo, les permiten avanzar en la producción escrita, según el nivel de conciencia sobre la utilización de estos niveles y su operacionalización.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, el objetivo principal de este estudio es describir la representación del proceso de escritura que tienen los estudiantes de la producción de géneros académicos especializados en el ámbito del periodismo. Sobre esa base, la pregunta que guía este trabajo corresponde a ¿qué representación tienen los estudiantes de periodismo respecto a la producción y a la corrección de sus procesos de escritura?

El artículo se organiza en las siguientes secciones: En la sección 1, se abordan los principales fundamentos teóricos en materia de alfabetización académica y representaciones sociales. En la sección 2, se describe la metodología que sustenta el estudio. En la sección 3, se presentan los resultados que delimitan las representaciones sociales de los estudiantes de periodismo en el ámbito de la escritura académica-profesional. Por último, se discuten ideas finales y proyecciones sobre los avances obtenidos en este trabajo.

1.1. Escritura y alfabetización académica

La escritura y la alfabetización académica, según Carlino (2003), son fundamentales para desarrollar el conocimiento en las distintas culturas o comunidades, debido a que permiten acceder a las prácticas de lenguaje y de pensamiento, propias del ámbito académico. En esta línea, los estudios relacionados con la escritura académica han cobrado importancia en los últimos años (Swales, 1990, 2004; Cubo de Severino, 2005; Samraj, 2008; Figueroa, Aillon y Kloss, 2016; Quintanilla, 2016; Figueroa, Aillon, Neira y Ubilla 2017; Kloss y Ferreira, 2019; Quintanilla y Kloss, 2019), lo que ha dado como resultado, el desarrollo de prácticas sistematizadas en la escritura de textos en el ámbito disciplinar y el análisis de estas producciones.

La producción de textos hace que los seres humanos formen parte de la cultura, se identifiquen con ella, así como también, logren acceder a esta mediante una cadena de signos que al unir significado y significante (Saussure, 1998), tienen un valor y una representación dentro de esa cultura.

Asimismo, Bajtín (1999) establece dos criterios de análisis para géneros discursivos, el estructural y el funcional. Estos criterios se instancian conjuntamente, es decir, desde una perspectiva psicosociodiscursiva, en la cual los estudios estructurales se utilizan como un medio para explicar las características funcionales de los géneros académicos estudiados (Swales, 1990, Cubo de Severino, 2005; Parodi, 2008; Zamora y Venegas 2013, Ibáñez, Santana y Cornejo, 2015; Ibáñez, Moncada y Cárcamo 2019)

En este sentido, Halliday y Hasan (1976) señalan que la estructura y la organización funcional de un texto están indicadas -con un mayor o menor grado de explicitud- por pistas léxico-gramaticales. La interpretación de estas pistas léxico-gramaticales permitirá, por tanto, identificar la estructura de los textos, así como los propósitos comunicativos que permiten reconocer que ciertos textos constituyen géneros textuales propios de una comunidad discursiva determinada (Askehave y Swales, 2001).

1.2. Hacia una concepción de género discursivo

Parodi (2008) plantea que los géneros son más que meras constantes sociales, a modo de patrones de comportamiento e interacción -definidos únicamente por variables del contexto social: el lugar, los participantes- los géneros no son entidades que se construyen «allí afuera», sino que se articulan a partir de conocimientos elaborados socioconstructivísticamente y que se almacenan y se activan desde diversos tipos de memoria. De esta manera, la dimensión lingüística es la que permite la construcción cognitiva en su interacción con el contexto social externo. Esta dimensión cognitiva de los géneros apunta al rol central del ser humano como sujeto hablante/escribiente dentro de un proceso muy dinámico y participativo.

De igual modo, Parodi (2008) sostiene que el conocimiento de los géneros, construido individual y socialmente, se almacena a modo de representaciones cognitivas y, desde esta óptica, el sujeto conoce y construye el conocimiento para materializarlo a partir de textos específicos, dentro de contextos sociales y culturales, según sea el caso.

El sujeto es quien construye en su mente los géneros discursivos como instrumentos comunicativos, a partir de contextos y situaciones sociales específicas y en interacción mediada a través de la dimensión lingüística con otros sujetos.

Es por ello, que se vislumbra que la comunidad discursiva comparte propósitos y un contexto cognitivo para expresar identidades y poder a través de las manifestaciones discursivas, formar comunidades de conocimiento, que han aprendido a usar sus géneros como parte de sus prácticas letradas. A raíz de esto, Cassany (2004) expone que el género discursivo es un elemento concreto mediador entre la forma y el contenido, ya que a partir de este podemos articular diferentes formas de aprendizaje efectivo y práctico alrededor de los géneros.

1.3. Géneros periodísticos

La especificación de los géneros periodísticos es esencial para poder determinar sus características discursivas, así como su función y estructura. Existen diferentes maneras de clasificar los géneros periodísticos, por ejemplo, Martínez (1988) los clasifica en informativos, interpretativos e híbridos; González (2005) los divide, según las formas de discurso del mensaje, en dos: los informativos y los opinativos. Para especificar estas clasificaciones, a continuación, se presenta la estructuración propuesta por Santamaría (1990: 21)

- Información → Noticia y reportaje objetivo
- Interpretación → Crónica y reportaje en profundidad
- Opinión → Artículo (editorial, suelto, columna, crítica)

Si bien el tema de taxonomía de los géneros periodísticos ha despertado varias polémicas y no existe un consenso en cuanto a su clasificación, lo importante a señalar es que su elección contribuye a la construcción del sentido y ofrece una pauta valiosa respecto a la intención discursiva de quien emite la información. Al relacionar la clasificación de los géneros periodísticos con los modos de organización del discurso, Gutiérrez (2010) plantea que los modos de organización discursiva se relacionan con la intención comunicativa del emisor, es decir, es factible caracterizar al género informativo como un modo predominantemente narrativo y descriptivo; los géneros interpretativos como la crónica y la entrevista, como explicativos; mientras que el género de opinión sería básicamente argumentativo.

1.4. Corrección de errores en escritura

Blanco (2002) plantea que el error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de otros tipos. En ese sentido, se establecen cuatro categorías generales de tipos de errores que provienen de estudios de segundas lenguas y lenguas extranjeras:

- Errores globales versus errores locales: los primeros se refieren a aquellos que interfieren con la comprensión, y los locales a los errores superficiales que no inciden en la inteligibilidad de las oraciones.
- Errores estigmatizadores versus no estigmatizadores: Los primeros se refieren a los errores que pueden ofender a los lectores, en cambio los errores no estigmatizadores no producen tal efecto.
- Errores frecuentes versus no frecuentes: Esta categoría se refiere a la frecuencia de ocurrencia de un tipo de error en particular, en relación a otros tipos de errores.
- Errores tratables versus no tratables: *Los errores tratables son aquellos que ocurren en un patrón o forma regulada por reglas* (Ferris, 1999: 6). Ejemplos de errores que pueden clasificarse como tratables incluyen los errores en la forma o tiempos verbales, errores de concordancia entre sujeto y verbo, errores en las terminaciones de los sustantivos, errores de coordinación, fragmentos, artículos, pronombres y errores ortográficos. Los errores no tratables son aquellos para los cuales no existe un manual o conjunto de reglas, por ejemplo, los errores de categorías léxicas, tales como la elección de palabras o expresiones idiomáticas.

Ahora bien, en los escenarios actuales de enseñanza y aprendizaje de la escritura, se propone trabajar con el error no como una transgresión, sino como una oportunidad de mejora, pues a partir de este, los docentes pueden modelar la escritura y entregar lineamientos de mejora, según procesos de retroalimentación, comentarios escritos y estrategias de *feedback* focalizadas. Según Cassany (2014), el profesor es el encargado de colaborar como un lector experto y privilegiado con el alumno y ayudarlo a crecer como escritor, por lo tanto, se adapta a las necesidades del alumno y del contexto de clase.

1.5. Representaciones sociales

Las representaciones sociales (RS) designan una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente establecidos (Jodelet, 1986). Desde esa perspectiva, las RS dan cuenta de una forma de pensamiento social que se construye de manera colectiva, pues es un saber que se forma de manera conjunta dentro de una comunidad. Cabe señalar, que las representaciones sociales constituyen la denominación de fenómenos múltiples que se observan y estudian, según variados niveles de complejidad, individuales-colectivos, psicológicos-sociales, que de acuerdo con Jodelet (1986), se tornan en una nueva unidad de enfoque, fecunda para la psicología social.

Es posible agregar que la RS trabaja distintos niveles, por ejemplo: un nivel individual y un nivel colectivo, pues nace del pensamiento de un individuo que al mezclarse con el pensamiento de otros individuos se moldea para construir un pensamiento social, que vuelve nuevamente al individuo.

Jodelet (1986) señala que las RS se caracterizan por:

- Ser siempre la representación de un objeto; tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; tiene un carácter simbólico y significativo; tiene un carácter constructivo; tiene un carácter autónomo y creativo.
- Abordar una forma de pensamiento social que refiere al sentido común, pues las RS son forjadas para la comunicación social y dependen de la pertenencia social de los individuos, en estrecha relación con las prácticas sociales.

En relación con las funciones que se indican como propias de la representación social, es posible señalar lo siguiente:

La primera función de las RS se refiere a la organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Jodelet, 1986). Por lo tanto, las representaciones sociales nos permiten entender el mundo y lo que en él hay, por medio de ellas podemos comunicarnos con las demás personas y podemos organizar nuestros conocimientos.

La segunda función de las RS supone un cambio en la construcción de los esquemas mentales, ya que aportan nueva información. Entonces, las RS tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Lo que es desconocido o insólito conlleva una amenaza, ya que no tenemos una categoría en la cual clasificarlo (Jodelet, 1986).

La aparición de la RS se desprende de las teorías conductistas dominantes e implanta una nueva forma de entender la adquisición de los conocimientos.

Para superar las insuficiencias de las teorías inspiradas por el conductismo, cada vez resulta más necesario instanciar las RS como "teorías implícitas" que dan cuenta de operaciones de pensamiento en la interacción cotidiana con el mundo y, sobre todo, en la integración de la novedad: las representaciones desempeñarían el papel de sistemas generadores.

2. Metodología

El objetivo que orienta este estudio es el siguiente: Describir la representación del proceso de escritura que tienen los estudiantes, respecto a la producción de géneros académicos especializados en el ámbito del periodismo.

Asimismo, emerge la pregunta de investigación: ¿Qué representación tienen los estudiantes de periodismo respecto a la producción y a la corrección de sus procesos de escritura?

2.1. Tipo de estudio

El estudio tiene un enfoque cualitativo, por lo cual, permite recopilar información, experiencias, percepciones, emociones y opiniones de sujetos, para luego interpretar la información previamente recolectada (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La técnica utilizada para el análisis cualitativo corresponde al análisis de contenido mediante el software Atlas ti 7.0.

2.2. Técnica de análisis de contenido

El análisis de contenido es según Ander-Egg (1995: 330) "una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje". Esta técnica permite al investigador hacer inferencias acerca de la información recopilada, a través del procedimiento de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967) con categorías emergentes a partir del análisis de los cuestionarios.

Para llevar a cabo este análisis se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas ti 7.0 a partir de tres etapas: (a) asociar códigos o etiquetas con las encuestas, que no pueden ser analizados significativamente con enfoques formales y estadísticos; (b) buscar códigos de patrones; y (c) clasificarlos (Lewis, 2004; Hwang, 2007) para determinar la frecuencia de los términos más utilizados por los estudiantes.

2.3. Muestra

La muestra está conformada por 30 estudiantes de periodismo en diferentes etapas de formación académica que han cursado al menos un semestre en la universidad y una asignatura de escritura (ver tabla 1). La participación de los sujetos fue voluntaria, anónima y confidencial.

Tabla 1
Descripción de la muestra

--

Semestre	Total
Segundo	9
Cuarto	7
Sexto	8
Octavo	6

Fuente: Elaboración propia

2.4. Instrumento

El instrumento utilizado corresponde a un cuestionario con 9 preguntas abiertas que abordan 4 ejes temáticos: niveles de la lengua, escritura como proceso, revisión de la escritura y formación académica en escritura (ver tabla 2). Este fue validado por 3 profesores universitarios que dictan clases de escritura.

Tabla 2
Descripción del instrumento

Niveles de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> - Considera que, para lograr el propósito fundamental de comunicar a través de un texto, es necesario manejar conocimientos de la lengua en los niveles ortográfico-léxico-semántico-sintáctico. Según su experiencia, ¿a qué nivel de otorga mayor relevancia y por qué? - ¿A través de qué mecanismos o estrategias produce un texto?, ¿cómo mantiene la coherencia y cohesión?
Escritura como proceso
<ul style="list-style-type: none"> - Usted al escribir, lo hace de manera consciente o inconsciente, ¿cómo usted logra darse cuenta de ese proceso? - De acuerdo con su punto de vista, ¿qué cree usted que necesita mejorar para tener una mayor capacidad para construir un texto?
Revisión de la escritura
<ul style="list-style-type: none"> - Una vez que usted finaliza su escrito, revisa nuevamente su trabajo, y si es así, ¿en qué niveles de la lengua (ortográfico-léxico-semántico-sintáctico) fija su atención? - Una vez que a usted le entregan la corrección y calificación de su escrito, usted, lo revisa, fija la atención sobre lo que debe mejorar o sólo constata la calificación. Elija una de las opciones y fundamente. - Cuando a usted le entregan una retroalimentación de su texto, prefiere que le marquen sus errores de manera explícita o que le entreguen pistas para reflexionar sobre su error. ¿Qué técnica prefiere para que le corrijan su texto y por qué?
Formación académica en escritura
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo ha sido su formación en el ámbito de la escritura, siente que le han dado herramientas para mejorar su redacción? - En el transcurso de su formación como periodista, ¿siente que ha mejorado su redacción? Bajo qué parámetros podría sustentar su respuesta.

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

Esta investigación propuso, en torno a las representaciones sociales, los siguientes criterios de referencia:

- Los actores sociales y cuál es su pertenencia al grupo: los actores sociales son los 30 individuos de la muestra y su pertenencia al grupo se refleja en que todos ellos eran estudiantes de periodismo de una universidad chilena.
- La estructura de las representaciones sociales: un cuestionario con 9 preguntas, en las que se abordaron los siguientes temas: niveles de la lengua, escritura como proceso, revisión de la escritura

y formación académica en escritura.

- La práctica social en la que se desarrolla la representación social: la pertinencia y la modelación que han entregado las asignaturas de producción de textos en su formación como escritores, insertos en el ámbito académico-profesional.

3.1. Análisis cualitativo según la Teoría Fundamentada (Grounded Theory)

La teoría Fundamentada, de acuerdo con Glaser y Strauss (1967) es un método de investigación cualitativo en el que la teoría emerge de los datos. Esta metodología tiene por objeto la identificación de procesos sociales básicos, la que según Strauss y Corbin (1990) es una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos, que permiten la necesaria reducción de la complejidad de la realidad social, estableciendo relaciones entre estos conceptos, logrando así, la coherencia interna del producto científico.

3.2. Las etapas de análisis

Las etapas de análisis, según Strauss y Corbin (1990) son las siguientes:

- Etapa 1: análisis descriptivo/codificación abierta: Consiste en construir códigos abstractos a partir de datos particulares. Para ello, el primer paso es la codificación de los datos obtenidos. Esta codificación, incluye todas las operaciones a través de las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y luego articulados analíticamente de un modo nuevo. El procedimiento de análisis es exhaustivo, es decir, línea por línea. Los conceptos y códigos generados a través de la codificación tienen un carácter provisional, que permite indagar mediante el proceso de codificación abierta.

La tabla 3 ejemplifica el procedimiento utilizado en el análisis de los cuestionarios. Este ejemplo, corresponde al sujeto 6 y da cuenta de la división de líneas que se realizó a partir de las respuestas y cómo se marcaron las ideas relevantes, según cómo estas fueran emergiendo.

Tabla 3
Ejemplo de procedimiento de análisis

Pregunta: Cuando a usted le entregan una retroalimentación de su texto, prefiere que le marquen sus errores de manera explícita o que le entreguen pistas para reflexionar sobre su error. ¿Qué técnica prefiere para que le corrijan su texto y por qué?	
Sujeto 6	Semestre 4
Preferiría que me entregasen pistas para reflexionar, pues obtendría de otros medios respuestas más elaboradas. Creo que, sumado a lo anterior, el docente encargado debiese agregar, bajo la corrección implícita, un consejo para evitar que dicho error se volviese a repetir.	Líneas
	101
	102
	103
	104

Fuente: Elaboración propia

El extracto anterior, da cuenta de la necesidad que manifiestan los estudiantes por ser corregidos, pues de esa manera, se lograría reparar su error. En este caso, el sujeto 6, prefiere ser corregido mediante correcciones indirectas, pues percibe la relevancia de comprender y descubrir por sí mismo cuáles son los errores que tiene en su escrito.

La tabla 4 muestra que, frente a la misma pregunta, el sujeto 22 prefiere la corrección explícita.

Tabla 4
Procedimiento de análisis sujeto 22

Sujeto 22	Semestre 8
Prefiero que me los marquen de manera explícita, porque me da vergüenza (en mi caso solían ser errores ridículos que por tiempo y despreocupación no me percataba, ahora me preocupo más de aquello) y como no me gusta sentirme así trato de mejorar para la próxima vez.	Líneas
	726
	727
	728
	729

El ejemplo anterior, da cuenta de la importancia de la corrección explícita para algunos estudiantes, ya que el filtro afectivo es importante en el proceso.

Por medio del análisis descriptivo se puede presentar todo el abanico de contenidos o significados implicados en una representación (todos los conceptos). Asimismo, este análisis permite identificar los principales componentes representacionales (las categorías principales) y organizar sus contenidos jerárquicamente.

Los principales conceptos, según su frecuencia en el corpus de análisis de los 30 cuestionarios corresponden a:

- 1- Corrección explícita
- 2- Errores
- 3- Coherencia
- 4- Ortografía
- 5- Léxico
- 6- Dimensión semántica
- 7- Mejorar la escritura

Los conceptos obtenidos luego se agrupan en categorías, las que se organizan jerárquicamente. Para obtener de esta forma inductiva un conjunto de conceptos relacionados entre sí, los que permiten dar cuenta de las cualidades del objeto de estudio.

Categorización de la información:

1° Categoría: Nivel de alfabetización-formación académica-manejo disciplinar.

De un total de 30 estudiantes que respondieron el cuestionario, 20 señalan que manejan la concepción disciplinar del género mediante su estructura. Sin embargo, 10 estudiantes afirman escribir según lo que el profesor les pida, sin pensar en un formato o estructura de texto. El sujeto 13 sostiene que "en la carrera hay que escribir según el profesor que tengamos, cuando salgamos a trabajar no sabría cómo hacerlo". esto da cuenta de la falta de andamiajes teóricos en la formación periodística, la cual se sostiene mayoritariamente por la práctica o el aprender haciendo.

2° Categoría: Competencias lingüísticas en el ámbito de la escritura académica-profesional.

En esta categoría, 20 estudiantes señalan que no poseen todas las competencias y habilidades necesarias para escribir un texto; mientras que 5 de ellos plantean que lo han logrado solo en algunas ocasiones, pues no siempre se sienten seguros respecto a lo que escriben. En ese contexto, solo 5 estudiantes creen estar capacitados para redactar un texto de manera óptima. Estas opiniones coinciden con el semestre que cursan los alumnos en la universidad, es decir, a mayor nivel de alfabetización, mayor nivel de competencias. Es por ello, que el sujeto 28, que cursa octavo semestre señala que "siento que mi redacción sí ha mejorado, ya que puedo notarlo en mi facilidad para generar textos de distintos tipos y también en las notas que he tenido que los ramos relacionados con la redacción. Además, los profesores me consideran en los asuntos que tienen relación con este tema, ya sea para realizar ayudantías como para formar parte de las decisiones con respecto a la línea de redacción de la carrera".

3° Categoría: Estrategias de escritura.

Los estudiantes en general plantean que no tienen estrategias conscientes. El sujeto 19 de la muestra plantea que "*en primero año la asignatura electiva Narración me ayudó a mejorar varios aspectos técnicos de redacción y ortografía. Además, era una buena oportunidad para expresarse literariamente de manera abierta y creativa. Sin embargo, creo que tienen que existir más asignaturas que se dediquen a fortalecer la redacción y al mismo tiempo, la lectura en los estudiantes*". Esta afirmación da cuenta de la falta de formación en el área, lo que se traduce en el escaso manejo de los estudiantes para redactar un texto, así como también la falta de estrategias para escribir.

De un total de 30 estudiantes, solo 6 afirma que realiza un plan antes de escribir, lo que indica que el 80% solo escribe sin fijarse un propósito ni saber cuál será el resultado que espera.

4° Categoría: Estrategias para reparar la escritura.

Los sujetos que respondieron el cuestionario plantean que no poseen estrategias para reparar la escritura por sí mismos. Solo 5 estudiantes revisan sus textos después de recibir los comentarios del profesor y piensan en sus errores, mientras que los otros 25 se conforman con conocer su calificación y que esta sea aprobatoria.

De los 5 estudiantes que declararon tener estrategias para escribir, estas se asocian más bien al manejo de la superestructura del texto y no a estrategias a nivel metodológico. El sujeto 24 expresa

que *"bajo mi parecer, lo más importante al momento de producir un texto es tener clara la información. Además, saber en qué estilo quiero escribir. Si es informativo utilizo la estructura de la pirámide invertida, mientras que, si es un texto interpretativo me dejo llevar por la imaginación y la creatividad"*.

Las estrategias para escribir son relevantes porque se relacionan con el nivel de conciencia que tienen los estudiantes. Sin embargo, a través del análisis de los cuestionarios, podemos vislumbrar que incluso los alumnos de sexto semestre carecen de estrategias o modelos que favorezcan su proceso de escritura, tal como lo expresa el sujeto 12 *"para escribir busco en internet y saco ideas para saber cómo redactar una crónica o una entrevista. Generalmente los profes nos muestran cosas que ellos han escrito, pero otras ni siquiera dan ejemplos, entonces yo trato de copiar sobre la base de lo que encuentro"*.

5° Categoría: Nivel de conciencia para escribir un texto.

No hay un nivel de conciencia, solo un fluir de ideas hasta completar los caracteres solicitados por el profesor que les da la tarea de escritura. Sin embargo, hay estudiantes que plantean la revisión de sus textos, esto lo hacen los alumnos de sexto semestre en adelante, pues en los primeros años de carrera, segundo y cuarto semestre, aún no está afianzado este proceso.

El sujeto 3 plantea que *"por tiempo no alcanzo a revisar, generalmente termino y envío, pero no me preocupó mucho de esa parte"*. Este proceso da cuenta de que las tareas de escritura terminan siendo un proceso que denota tiempo, sin embargo, los alumnos aún no logran realizar la tarea de manera efectiva, ya sea por falta de planificación, el sujeto 9 sostiene que *"yo no planifico bien mi tiempo, me dedico a escribir para cumplir con la fecha, pero a veces alcanzo justo y solo envío"*.

En cambio, los alumnos de sexto y octavo semestre declaran la relevancia de revisar su escrito, el sujeto 29 explica que *"siempre reviso las correcciones que hacen a mis textos, esto debido a que me ayuda a incorporar conocimientos nuevos o fortalecer los existentes. Además, me sirve para no volver a cometer los mismos errores en trabajos posteriores"*.

6° Categoría: Corrección de la escritura de manera explícita o implícita.

Los estudiantes en su mayoría prefieren corrección explícita, ya que prefieren saber cuál fue el error que cometieron. En ese sentido, el sujeto 19 afirma que *"prefiero que corrijan el texto de manera explícita, porque para mí es más fácil entender el error si está marcado con antelación por el profesor"*. Esto da cuenta de la importancia de conocer su error.

El sujeto 22 también sostiene que la corrección explícita es la más adecuada *"prefiero que me los marquen de manera explícita, porque me da vergüenza (en mi caso solían ser errores ridículos que por tiempo y despreocupación no me percataba, ahora me preocupó más de aquello) y como no me gusta sentirme así trato de mejorar para la próxima vez"*. Sin embargo, es interesante diagnosticar por qué esta elección, pues el sujeto lo lleva al ámbito más personal, que se relaciona con el filtro afectivo y prefiere las marcas explícitas para no sentir vergüenza por cometer errores.

En cuanto a la corrección implícita, solo 6 estudiantes la prefieren, porque sostienen que es importante pensar en qué se equivocaron y mejorar su texto de manera autónoma. Por ejemplo, el sujeto 30 *"creo que es importante que los profesores corrijan, pero con pistas o algún tipo de señal que me permita a mí identificar lo que escribí mal, porque me pasaba que cuando estaba en el colegio y mi texto estaba todo marcado con rojo, veía los errores y encontraba que escribía pésimo, pero a la vez nunca mejoré"*. Este punto es de suma importancia porque nos remite a la efectividad de la corrección, Cassany (2014) sostiene que es importante corregir, pero también es a la forma en la que los docentes lo hacen y este proceso implica desde el color del lápiz hasta la cantidad y el tipo de comentarios. Probablemente, si rellenamos de marcas todo el texto el alumno se puede desaminar, pero también es incapaz de almacenar todas estas correcciones. En ese sentido, es importante localizar el error y entregar lineamientos para mejorar.

- Etapa 2: análisis relacional o reconstrucción del núcleo figurativo: Este análisis incluye dos pasos sucesivos: la codificación axial y la codificación selectiva. Su objetivo es establecer relaciones o conexiones entre los diferentes contenidos que arrojan los resultados descriptivos. Por lo tanto, este análisis relacional, se reconstruye la estructura interna de las RS, es decir, las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos (Krause, 1998).

- Codificación axial: implica el análisis intenso de una categoría en términos de los elementos del paradigma de la codificación, el cual a su vez implica el análisis de las propiedades de la categoría (antecedentes, condiciones en las que varía, las interacciones de los actores, las estrategias y tácticas de estos y, finalmente, las consecuencias).

La codificación axial permite develar las relaciones entre las categorías permitiendo, por lo tanto, avanzar hacia el paso siguiente que es la integración de categorías y sus propiedades.

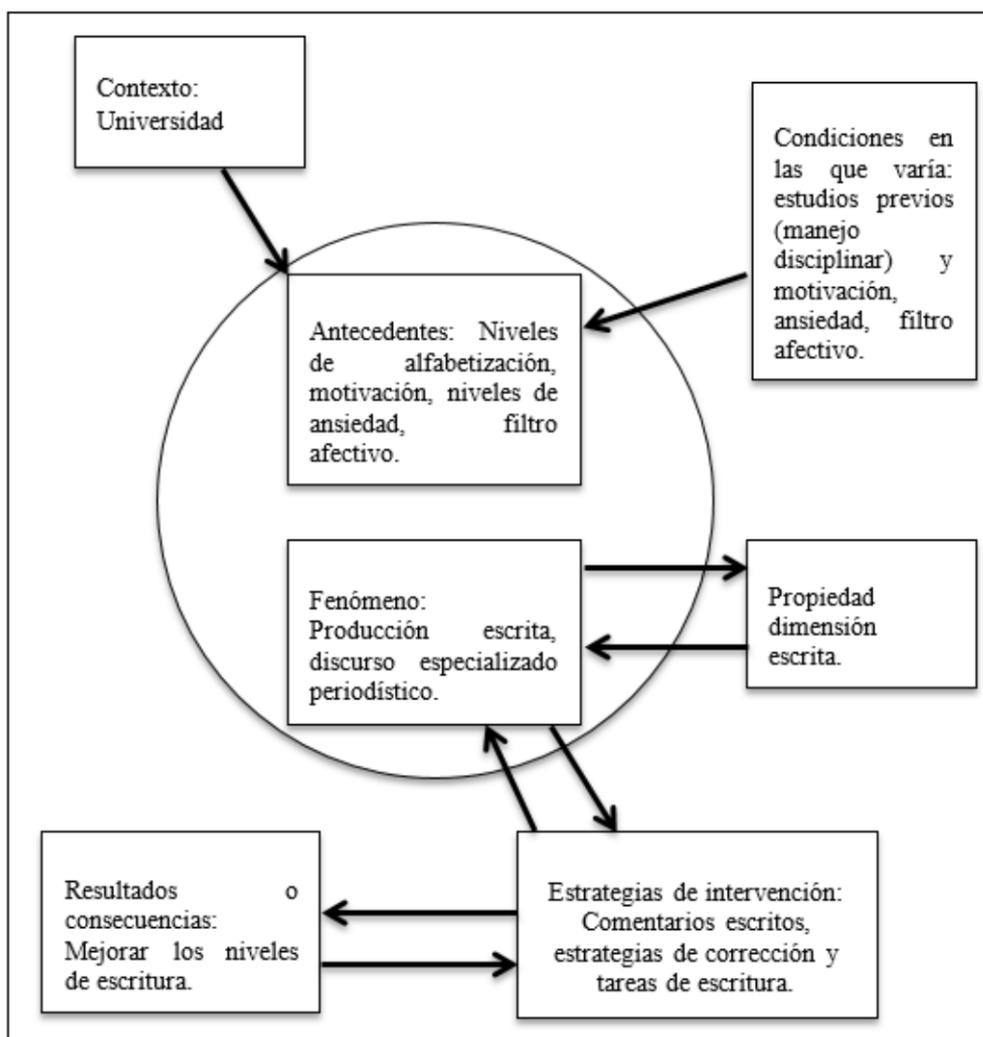
- La codificación selectiva: implica la integración de la categoría y sus propiedades, o sea el proceso de reducción de categorías por descarte, por fusión o transformación conceptual en otras categorías de

nivel superior.

El procedimiento, por último, sugiere el trazado de esquemas gráficos para facilitar no solo la descripción, sino también la explicación de los elementos que se relacionan alrededor del fenómeno que es objeto de estudio. En el plano de la teoría de las RS dichos esquemas cumplen la función de visualizar los componentes que se organizan y jerarquizan alrededor del núcleo central de una representación social. A partir del análisis relacional, se puede extrapolar, el contexto de la muestra, según el esquema planteado por Krause (1998).

La figura 1 da cuenta del contexto situacional en el que emerge la muestra, así como también las relaciones que pueden establecerse a partir de los antecedentes de los sujetos y la representación que éstos expresan de su proceso de escritura.

Figura 1
La reconstrucción de la estructura de las RS a través de un análisis cualitativo descriptivo relacional



Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar, que el objetivo de las RS es establecer relaciones o conexiones entre los diferentes contenidos que arrojan los resultados descriptivos. Por lo tanto, este análisis relacional, reconstruye la estructura interna de las RS, es decir, las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos (Krause, 1998).

4. Conclusiones

El análisis de los cuestionarios da cuenta del grado de conocimiento que presentan los estudiantes en torno a su proceso de escritura. Teniendo en cuenta, que la corrección es una arista esencial para ellos.

La representación de los estudiantes de periodismo revela una visión amplia, no solo centrada en la producción de textos especializados, sino en la estructura interna que configura a un discurso (Van Dijk, 2001). En este sentido, dentro del proceso de textualización los procedimientos de coherencia textual y léxico son constituyentes esenciales para producir un género académico (Parodi, 2008).

En relación con las categorías de análisis levantadas, se puede sostener que:

Los estudiantes plantean a través de su discurso que las competencias lingüísticas en el ámbito de la escritura académica-profesional son relevantes para producir un texto. No obstante, el desarrollo de estas es escaso en su formación como periodistas, ya que cuentan con pocos patrones textuales basados en referentes teóricos de la especialidad (Kloss, 2018;2014), puesto que los académicos que ejecutan clases en las escuelas de periodismo son mayoritariamente periodistas y les enseñan a escribir del mismo modo que ellos aprendieron alguna vez o como trabajan en medios, lo que muchas veces trae consigo vicios del oficio y no proporcionan referentes teóricos que otorguen una base sólida disciplinar para luego operacionalizar esos modelos y llegar a la dimensión práctica.

- Asimismo, otro aspecto relevante que emerge se relaciona con las estrategias de escritura, pues son consideradas fundamentales para los participantes del estudio. Sin embargo, el 80% declara no hacer uso de estrategias para producir textos. Lo que se extrapola al proceso de revisión de la escritura, donde un 93% afirma no poseer estrategias para revisar sus textos y preferir una corrección explícita, dado que la corrección implícita no les permite comprender con claridad cuál es el error que deben mejorar. Esta afirmación se opone a los resultados encontrados por Kloss y Ferreira (2019), quienes plantearon que el feedback metalingüístico era más efectivo para corregir textos periodísticos, pues esta estrategia permite a los estudiantes pensar y corregir por sí mismo, fomentando la autonomía y la comprensión e internalización del error.

- En cuanto a la conciencia que implica escribir un texto, los estudiantes reconocen que dejan fluir sus ideas para escribir, sin muchas veces tener un plan textual. Esto se relaciona con las dificultades que poseen los estudiantes de periodismo para escribir, tal como lo plantea Kloss (2014), al realizar un análisis de errores en los textos escritos por alumnos de periodismo de primer año de universidad. Los principales hallazgos arrojados por esta investigación, señalan que los estudiantes cometen errores en los distintos niveles del discurso: microestructural y macroestructural (Van Dijk, 1980), reflejando entonces, que los errores enfatizan mayoritariamente en dos aspectos: en el uso de la coma, interfiriendo ésta en el sentido del texto, debido a que tienen problemas de ilación de ideas y escaso uso de marcadores discursivos para organizar sus textos. El otro aspecto remite a la ortografía diacrítica o diferenciadora, puesto que los estudiantes difícilmente releen sus textos.

Finalmente, el 100% de los estudiantes afirma que necesitan que su escritura sea corregida. Ahora bien, si se pretende lograr un afianzamiento en la redacción de textos de los estudiantes (manejo de confianza y ansiedad) es propicio fomentar en ellos las prácticas de escritura y al mismo tiempo, la corrección de textos utilizando diferentes estrategias que les permitan autorregular su proceso de escritura.

En síntesis, relevar los mecanismos de formación de las representaciones sociales puede contribuir, a través de la configuración del género discursivo y los procesos de corrección de la escritura, a mejorar la enseñanza de la escritura especializada en concordancia con el estudio de Figueroa et al. (2017), cuyos resultados apuntan a la función que tiene la producción escrita, a través de la reestructuración de la realidad para posibilitar la integración de las experiencias del sujeto como autor, el sistema de normas y también las actitudes, pues los procesos de escritura no solo remiten a la normativa, sino también al ajuste de género, propósito comunicativo, contenido, voces y contexto en general; por lo que definir la escritura como un proceso complejo implica también los desafíos para el docente que enseña a escribir, pues es propicio generar un modelo integrador que sea capaz de reunir las competencias del aula con el contexto familiar del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, Ezequiel (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Argentina: Lumen
- Askehave, I. & Swales, J. (2001). Genre identification and communicative purpose: A problem and a posible solution. *Applied Linguistics*, 22, 95-212.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Blanco, A. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. En *Cuadernos Cervantes*, núm. 38, Alcalá de Henares
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, v.6, n 20, pp. 409-420.
- Cassany, D. (2004). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G.(2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D (2014). *Reparar la escritura*. Didáctica para la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- Cubo de Severino, L. (2005). Los manuales universitarios. En L. Cubo de Severino (coord.) Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso académico- científico (pp. 325- 336). I Córdoba: Comunicarte.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.

- Figuroa, B., Aillon, M. y Kloss, S. (2016). El plan de clase, un género profesional: cómo lo narran y legitiman los profesores novatos desde el paradigma de la multimodalidad. *Atenea*, 513, 233-250.
- Figuroa, B., Aillon, M., Neira, A. y Ubilla, L. (2017). Representaciones sociales del contexto comunitario, escenario para generar prácticas de escritura. *Educação & Sociedade*, 38,141, 893-910.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter.
- González, S. (2005). *Periodismo de opinión y discurso*. México: Trillas.
- Gutiérrez, S. (2010). Discurso periodístico: una propuesta analítica. *En Comunicación y sociedad*, 14, 169-198.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hwang, S. (2007). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social Science Computer Review*, 26,4, 519-527.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta edición. México, México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- Ibáñez, R., Moncada, F. y Cárcamo, B. (2019). Coherence Relations in Primary School Textbooks Variation across School Subjects. *Discourse Processes*, 56,8, 764-785.
- Ibáñez, R., Santana, A. y Cornejo, F. (2015). La dirección y la distancia en el establecimiento de la coherencia referencial durante el procesamiento de textos académicos escritos en español. *Revista RLA*, 53 (2), 145-170.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Kloss, S. (2014). *Análisis de Errores: Una Base Teórica para Mejorar la Producción Escrita de Estudiantes de Periodismo*. (Tesis de Magister). Universidad de Concepción, Chile.
- Kloss, S. (2018). *Los efectos del feedback correctivo escrito en el uso de marcadores discursivos con valor organizativo en crónicas periodísticas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Concepción, Chile.
- Kloss, S. y Ferreira, A. (2019). La escritura de crónicas periodísticas informativas: Una propuesta de avance desde el feedback correctivo escrito. *Onomázein*, 4, 46.
- Krause, M. (1998) La reconstrucción de la estructura interna de las representaciones sociales a través de un análisis cualitativo descriptivo y relacional. En Memorias de la IV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. La era de la psicología social. México- Francia: Universidad Autónoma Metropolitana - Leps- Ehess.
- Lewis, R. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field Methods*, 16,4, 439-464.
- Martínez, J. L. (1988). La comunicación periodística frente al reto electrónico. El retorno a los géneros. *Cuenta y Razón*, 34, 59-64.
- Saussure, F. (1998). *Curso de lingüística general*. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Madrid: Alianza.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Parodi, G. (Ed.) (2007). *Working with Spanish corpora*. London: Continuum.
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-37). Valparaíso: EUV.
- Quintanilla, A. (2016). La organización retórica del resumen o abstract del artículo de investigación en educación. *Estudios pedagógicos*. 42, 2, 285-298.
- Quintanilla, A. y Kloss, S. (2019). Análisis de resúmenes: Una mirada para comprender la composición retórica de este género discursivo. *REVISTA ESPACIOS*. 40 (31), 1. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/19403101.html>
- Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *English for Academic Purposes*, 7, 55-67.
- Santamaría, L. (1990). *El comentario periodístico. Los géneros persuasivos*. Madrid: Paraninfo.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genre: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones de discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI

Van Dijk, T. (2001). Discourse, ideology and context. *Folia Lingüística*, Vol XXXV/1-2, 2001, 11-40

Zamora, S. y Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en tesis de licenciatura y magíster. *Literatura y Lingüística*, 27, 201-218.

1. Docente investigadora. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Email: skloss@ucsc.cl

2. Docente investigadora. Universidad de Concepción, Chile. Email: anquinta@udec.cl

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 41 (Nº 18) Año 2020

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

revistaESPACIOS.com



This work is under a Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License