

“Revisando las prácticas de enseñanza/aprendizaje de la escritura”

Eje temático: **Comunicación y Educación**

Autores (cuando se trate de tres o menos integrantes)

Miriam E. Villa

Sebastián Peña

mwillacoordinacion@yahoo.com.ar

Equipo de Trabajo (cuatro o más integrantes):

Candelaria Laje Andreone

Natalia González

Cecilia Castro

candelaje@hotmail.com

Resumen

A partir de los resultados de una investigación en curso sobre las prácticas de escritura de los estudiantes del primer año de la carrera de Comunicación Social, en el marco de la propuesta del Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica, pretendemos abrir la reflexión acerca de la relación entre los procesos y productos escriturarios y la intervención docente. En esta etapa de revisión de las propias prácticas nos orientan los principios de la investigación-acción educativa. La meta de nuestra autocrítica y de nuestros desvelos es el diseño de estrategias didácticas superadoras de los problemas detectados en las actividades de escritura, especialmente de los géneros periodísticos. Asimismo, con nuestro replanteo es nuestra intención apoyar el desenvolvimiento de la metacognición de los estudiantes sobre sus aprendizajes, de modo tal que puedan

progresivamente controlar las operaciones y habilidades que se ponen en juego en el trabajo de escritura.

Desarrollo

Cómo se trabaja en el Taller

El Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica consta de dos áreas: **Gráfica** y **Lengua**, cada una con sus docentes, contenidos, actividades, evaluaciones y materiales. Sin embargo, tal como lo prevé el Plan de Estudios '93 vigente, la función primordial de Lengua es apoyar las tareas de comprensión y producción textual de índole periodísticas. De este modo, hay ejes conceptuales de articulación. Por un lado, la relación entre narrativa (características de todo relato, tipos, el problema del narrador, el sistema temporal, etc.), dominio temático focalizado por Lengua; y los géneros básicos crónica y noticia, a cargo de Gráfica. Por otro lado, las formas de citar la palabra ajena es un tema clave en Lengua y se corresponde con el de las fuentes de información abordado por Gráfica. Por otra parte, a nivel de la acreditación del Taller en su conjunto, las actividades evaluadas en cada área se resumen en una nota final que se promedia y ésta con la de la revista, producción final de cátedra.

Asimismo, la articulación se da también en el modo semejante de trabajo: en cada área, tareas colaborativas y horizontales en el marco de la metodología de aula-taller y que responden al marco teórico que concibe *la escritura como un proceso*. Esto es: escribir es un trabajo que requiere paciencia, esfuerzo, pasos a cumplir y distintas operaciones cognitivas que se implementan en cada paso. El proceso supone etapas que no son momentos cerrados, sino que se superponen y repiten. Las 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.
- 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..
- Lectura crítica o *revisión* con vistas a nuevas escrituras. Las primeras lecturas atienden a aspectos globales y a algunas cuestiones lingüísticas, ambas siguiendo una lista de criterios de realización¹. La evaluación puede llevar a introducir modificaciones en la organización de las ideas, lo cual originará -a su vez- una nueva planificación, generalmente parcial. Las sucesivas revisiones focalizarán aspectos más locales (sintaxis, léxico, formas de citar, etc.), tendiendo siempre al logro de la mayor cohesión textual y legibilidad. Es 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 pueden esclarecer acerca de cuáles elementos modificar en una nueva escritura. Al mismo tiempo, el profesor

¹ Una herramienta fundamental para implementar cada puesta en texto son **los criterios de realización**. 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.

implementa tareas auxiliares para que el grupo se ejercite en contenidos nuevos o en los cuales no haya demostrado dominio.

Podemos hacer algunas observaciones respecto de este modelo teórico-metodológico:

- * No hay un número determinado de versiones 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 propicia que el alumno reflexione sobre las operaciones que ha puesto en juego en su trabajo de composición. Esto constituye un modo de que desarrolle sus habilidades lingüísticas y redaccionales, y pueda ponerlas en práctica en situaciones futuras.
- * No basta 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 *sólo se aprende a escribir, escribiendo*. Por eso, en el marco del Taller importan de igual modo las tareas de escritura y los textos producidos.

El marco teórico-metodológico de la escritura como proceso está guiado por un enfoque general que concibe a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Esto supone, en primer lugar, que cada lector/escritor forma parte de comunidades discursivas que tienen sus particulares convenciones y tradiciones de lectura y escritura y que éstas, en parte, dotan de significados a las producciones particulares. En segundo

lugar, que se concibe al discurso como un hacer que moldea a su vez las relaciones sociales y los sucesos a los cuales se refiere. En tercer lugar, que 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 no sólo el trabajo sobre los géneros periodísticos básicos, sino la reflexión de lo que implica el concepto de género y 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).

De modo sintético, consignamos las principales actividades de cada área para hacer visible el modo de trabajo:

Con respecto al área de Gráfica, las actividades principales giran en torno al reconocimiento (de componentes, de esquemas organizativos) y la producción de los géneros noticia, crónica, entrevista. Hay actividades iniciales de redacción, menos complejas, a partir de textos periodísticos desmontados que deben estructurar. Luego, los alumnos “producen” noticias, crónicas y entrevistas en este orden. En general se procura que las piezas producidas se vinculen con la revista, producción final del Taller. Para esta instancia cubren diversos eventos tales como congresos, conferencias, actividades vinculadas con la Feria del Libro de Córdoba y el Festival de Teatro. Deben presentar un borrador o Plan de Trabajo sobre la actividad, o un pequeño esquema con los acontecimientos, lo cual suele costarles. Con estos insumos los alumnos escriben un manuscrito, en la clase, con límite de tiempo -1 hora-. Posteriormente, se procede a la lectura en voz alta y al frente de algunos de los trabajos. El curso evalúa si el texto en cuestión se ajusta a lo indicado. El docente realiza los comentarios y puntualiza las dificultades que se hubieran presentado. Deben presentar para la próxima clase el texto corregido y trabajado sobre las cuestiones pedidas y las observadas. Lo entregarán

posteriormente debidamente corregido. Los textos se devuelven con las correcciones del caso: sobre el género –estructura, adecuación, uso de citas- y también con observaciones gramaticales. A cada unidad le corresponde un esquema de prácticos, más o menos estables: trabajos grupales, individuales; tarea para el hogar y corrección en clase. Todas las unidades vinculadas a géneros y producción son de carácter individual. Las únicas unidades en las que se presentan guías de resolución grupal son las vinculadas a cuestiones generales de los medios y la responsabilidad/ ética y legislación.

En lo concerniente a Lengua, y siempre en función de la escritura periodística, podemos distinguir:

Actividades de manipulación lingüística: análisis sintáctico, completamiento de estructuras oracionales; ejercicios de reconocimiento de categorías gramaticales, de aplicación de normativa, de producción de oraciones según orden lógico o psicológico; solución de errores y/o expresiones confusas; transformación de un tipo a otro de estructura (por ejemplo, pasivas a activa o viceversa), titulación de noticias con estas estructuras, de acuerdo con el componente noticioso a destacar; ejercicios de escritura para conectar lingüísticamente la información, evitando las repeticiones de palabras.

Actividades de producción textual: reconocimiento de esquema narrativo en relato y crónica; discriminación de relato y cronología; transformación de una cronología en un relato; incorporación de descripciones; completamiento de relatos; transformación de alguna categoría del esquema narrativo; producción de breves relatos que se ‘acomoden’ a los formatos textuales y géneros; ejercicios de prolepsis y analepsis utilizando los tiempos verbales adecuados; incorporación de descripciones de personajes, lugar y tiempo en los relatos y crónicas; descripciones de acciones que se ajusten al subgénero ‘narraciones de vida’; elaboración de noticias y crónicas a partir de relatos, respetando las características de distribución de los datos y sucesos del discurso

periodístico; redacción de noticias según la puntuación del título. Reescritura de noticias variando el momento de la recepción. Lectura de relatos ficticiales para determinar el tipo de narrador, transformación de relatos a partir del cambio de narrador; narración de un mismo hecho desde distintas perspectivas. Reconocimiento, producción y escritura de crónicas y relatos utilizando citación (en la titulación y en el cuerpo del texto); organización de crónicas incorporando coherentemente las voces de los protagonistas o testigos de los hechos; comparación de diversas noticias que versan sobre las mismas declaraciones a fin de observar cómo han incorporado los textos fuente; síntesis de intervenciones de entrevistas utilizando citas narrativizadas y los marcadores discursivos apropiados.

Las actividades eminentemente gramaticales son de resolución de a pares, con posterior puesta en común; las de redacción, individuales con corrección del docente y del grupo total.

La revisión de las prácticas desde la Investigación-Acción Educativas

Consideramos que la investigación-acción es la línea de investigación cualitativa adecuada cuando lo que se pretende es producir cambios en la realidad investigada. El equipo de investigación estudia un tema del entorno cotidiano, en nuestro caso, profesional: las prácticas de escritura en el Taller; por eso no investigamos a los estudiantes sino *con* los estudiantes. También es por esto que dentro del equipo la formulación de objetivos fue una producción colectiva, resultado de la negociación; así como continuamente se acuerdan acciones, significados y nuevas acciones con vistas a la intervención.

El conocimiento a obtener es parcial porque se pretende comprender en profundidad un objeto concreto y vivencial; sin embargo es interesante que, por esta particularidad, se hace necesaria la creación de teoría (en un sentido amplio del término), no la mera contrastación de teoría.

Otra característica definitoria deviene de la inmersión de los sujetos en la propia realidad investigada. Así, se imponen una serie de controles epistemológicos en la búsqueda de fiabilidad y validación: ampliación de muestras, confrontación de datos obtenidos por distintas vías; triangulación de teorías con las que emergen de la investigación y de puntos de vista de los diferentes actores involucrados.

La constante reflexión sobre las prácticas y la flexibilidad en la aplicación de los pasos del plan de investigación hacen que todo dato nuevo o hipótesis explicativa respecto del problema de investigación² inicial sean considerados parte del diagnóstico para la posterior intervención mejoradora.

El estado de la cuestión en la investigación

Contamos con un detallado diagnóstico sobre las dificultades escriturarias de nuestros estudiantes³, que hemos realizado fundamentalmente en base a observaciones directas del trabajo áulico, la supervisión de producciones escritas y encuestas sobre consumos culturales, hábitos de lectura y escritura, entre otros instrumentos. Estas primeras informaciones puestas en correlación nos han provisto un panorama sólido para

² Nuestro problema de investigación fue: ¿Cómo elaboran los estudiantes los textos?, ¿se apropian de una técnica de escritura?

³ Las hemos clasificado en dificultades cognitivas, discursivas y lingüístico-estructurales.

evaluar los grados de avance en el desarrollo de habilidades lingüísticas y en la adquisición de los saberes necesarios para un desempeño adecuado en el ámbito de la escritura periodística. Nos proponemos ahora reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que venimos implementando en el Taller. En este proceso evaluativo contribuyen por partes iguales las opiniones de nuestros estudiantes (vertidas 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 es la consideración de los productos (carpetas y evaluaciones sumativas escritas) en relación con 'criterios de realización' -ya mencionados- previamente consensuados con los estudiantes; esto es el estado alcanzado es relativo a lo que se idealmente se estipuló previamente y de modo cooperativo. Otro recurso de control de subjetividades es la permanente discusión que se está dando al interior del equipo de investigación sobre replantear o profundizar ciertas estrategias didácticas. Recordemos que la reflexión sobre el hacer tiene como meta el mejoramiento de las prácticas, por ello, a partir de la permanente revisión -de la cual en esta oportunidad sólo exponemos algunas cuestiones-, se reformulan estrategias de enseñanza-aprendizaje y de construcción de conocimiento sobre ellas.

La reflexión sobre las prácticas de escritura en el marco del Taller

Tomando en cuenta las reflexiones vertidas en las entrevistas semiestructuradas por la totalidad de los estudiantes que cursan la comisión de los docentes-investigadores del proyecto en el Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica, establecimos las siguientes categorías de análisis: a- proceso (contenidos, actividades, actividades de escritura -tipo,

frecuencia, consignas, supervisión, corrección-), b- logros y resultados en vinculación con el compromiso personal propio y con la acción educativa. Las opiniones de los alumnos se han puesto en diálogo con las apreciaciones de los docentes a cargo para la construcción de una interpretación contextualizada de las prácticas.

Con respecto a la adecuación de los contenidos a las actividades de escritura, en Lengua juzgan que son convenientes y necesarios excepto en una temática, la oración compuesta. Estimamos que los estudiantes se están refiriendo a las relaciones de subordinación sustantiva y adverbial, ya que manifiestan no tener problemas con los conectores de coordinación ni con los pronombres relativos (introducen subordinadas adjetivas.) y tampoco se observan mayores dificultades en los escritos. Es probable que las explicaciones y ejercitaciones no hayan sido conducentes a la comprensión de que las estructuras cuestionadas contribuyen a la expresión/conformación de todo pensamiento complejo, propio de los registros formales escritos. Otra explicación al déficit es que, en contraposición a la función textual señalada para las estructuras oracionales compuestas, muchos manuales de estilo periodístico recomiendan el uso de oraciones simples, independientes. Habrá que profundizar la investigación acerca de si este es un hecho puntual de descoordinación en el trabajo de las dos áreas o un ejemplo sobre la falta de acuerdo interdisciplinar para definir el curriculum, a los fines de subsanar el problema apuntado.

Todos los estudiantes piensan que las actividades de escritura tanto en Lengua como en Gráfica son frecuentes y significativas. En Lengua, generalmente se realizan en la casa y se corrigen en clase; también el profesor lleva para corregir algunos textos con el objetivo de encontrar regularidades. En esta área valoran como muy positivas las consignas y las pautas para realizar todas las actividades, incluyendo la escritura; así como las correcciones. De todos modos, pensamos que se podría distribuir mejor el trabajo áulico para que no resulte monopolizado por la ejercitación gramatical e incluir en

algunos encuentros mini proyectos de escritura gestados, realizados y evaluados con vistas a la reescritura en la misma clase. Estas condiciones son las únicas que posibilitarían aplicar efectivamente los 'protocolos de escritura', ⁴ propios de las pedagogías procesuales. Estos protocolos deberían ser comunes al trabajo en las dos áreas.

Con respecto a las correcciones realizadas desde Gráfica, éstas son muy valoradas, sobre todo cuando intervienen los pares con la guía del docente. Esta guía es imprescindible ya que un problema que persiste es la dificultad de plantearse una situación retórica y adecuar el escrito al lector imaginado. Sin embargo expresan que sería útil encarar los trabajos específicamente periodísticos con mayores indicaciones. En este aspecto, entonces, habría que revisar si las pautas de realización elaboradas para cada género periodístico son suficientes, si se requiere mayor explicitación e, incluso, un trabajo del grupo acerca de las características deseables y posibles.

Asimismo, sería muy útil repensar en conjunto, Lengua y Gráfica, cuáles son y podrían ser las modalidades de participación de los estudiantes en las revisiones, habida cuenta de que las comisiones son numerosas y esto dificulta que puedan ser analizados en clase todos los escritos y que todos los alumnos intervengan en las interevaluaciones.

En opinión de los entrevistados, los materiales teórico-práctico de Lengua resultan didácticos y cumplen con el propósito de facilitar la comprensión y la aplicación de nociones lingüísticas; respecto del Manual de Gráfica, en general, no lo juzgan de difícil comprensión, aunque no lo aprovecharon totalmente. En Gráfica juzgan como excesiva la teoría en relación con lo que realmente aplican. Desde nuestro punto de vista, y sin desconocer los aciertos de ambos materiales, pensamos que es imprescindible un

⁴ 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.

tratamiento integral de los textos periodísticos en lo lingüístico, organizacional, estilístico y retórico. Esperamos, una vez finalizada nuestra investigación, intentar algunos tratamientos integrados en una unidad nueva o transdisciplinar.

Los estudiantes no dan cuenta de las dificultades en torno a la producción del trabajo final, pero como docentes las advertimos. Suelen demorarse en la elección del tema a investigar para el cual realizan noticias, crónicas y al menos una entrevista. Es normal que aparezcan problemas operativos: no todos pueden concretar las entrevistas, resulta dificultosa o difusa la actividad cubierta para la crónica. Además, es conveniente señalar los problemas adicionales de diseño ya que la mayoría no maneja entorno gráficos específicos. Lo anterior incide en la producción final: calidad informativa, plazos de entrega, pobreza visual. A estos inconvenientes se suma el hecho de que los escritos necesitan ser orientados o revisados por el docente previo a la entrega. Como alternativas posibles pensamos en que la definición temática debe hacerse desde el inicio del Taller y encaminar las producciones genéricas a la producción final. Asimismo, implementaremos desde este año lectivo algunas cuestiones de tecnología, por ejemplo, probaremos con alguno de los formatos de periódicos virtuales tipo blogspot para que cada grupo maquete desde el principio y vaya subiendo su producción.

Otra cuestión que emerge de las entrevistas es la crítica a las actividades de cobertura, que algunos suelen encontrar poco interesantes. En muchas ocasiones los alumnos reclaman cubrir actividades más “excitantes”: marchas, protestas, huelgas, etc. (la visión de los alumnos sobre el trabajo periodístico está más cerca del cronista televisivo, que la del gráfico, está más cerca del micrófono que de la pluma). En realidad, no se los estimula en esta dirección ya que en ocasiones suelen ocurrir disturbios, y el docente debe ponderar este tipo de problemas. De todos modos, podemos programar y consensuar con los estudiantes, desde el inicio, un abanico mayor de posibilidades del mundo de la cultura o de la vida ciudadana que, además, les permita ensayar distintos

destinatarios y –por tanto- variaciones al estilo, la retórica, la titulación, los elementos paratextuales, etc.

Por último, respecto a si los resultados del Taller se corresponden con el empeño que cada uno ha puesto o con otras cuestiones, todos los atribuyen en gran parte al compromiso personal, dando distintos argumentos. En primer lugar, y en el área de Lengua, si bien muchos de los contenidos han sido desarrollados en la escuela secundaria de manera fragmentaria o superficial y el profesor los explica en detalle, reconocen que les demanda estudio. En segundo lugar, perciben, en comparación con otros espacios curriculares, el taller en su conjunto como libre, “relajado” y esto hace que no tomen muy en serio las exigencias. Incluso, todos manifiestan que si el profesor no les exige explícitamente leer determinadas nociones de periodismo gráfico, no lo hacen. Es necesario, entonces, trabajar la dimensión pedagógica (el contrato docente-alumno y las características de la metodología de Aula-Taller) para coadyuvar al cumplimiento de los objetivos de enseñanza.

Conclusión

El conocimiento de las cuestiones que son susceptibles de ser mejoradas, nos lleva a un replanteo de actividades, de puntos de vista sobre el sentido del hacer y del modo en que pueden integrarse las áreas para un trabajo más fecundo. Esto se traducirá en un material escrito de tipo didáctico destinado a un progresivo e integrado modo de trabajar la escritura periodística. 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 redaccionales.

Bibliografía

Bajtín, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. México: siglo XXI.

Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Castedo, M. y Zuazo, N. (2011). "Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades". *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. Publicao el 15/11/2011. <http://www.rieoei.org/deloslectores/4843Castedo.pdf>

Dabène, M. « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural»; en *Cahiers du français contemporain N°7*. Novembre 2001. Lyons (Francia): ENS Éditions, École normale supérieure Lettres et Sciences humaines.

D'Angelo Menéndez, E. "Prácticas sociales de lectura y escritura en contextos escolares". *Revista digital clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación. N° 4*. Publicado el 15/02/2011. Gobierno de Canarias (España). Programa Infancia.

Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid : Morata, 5ª edic.

Hayes y Flower (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. En *Textos en contextos 1*, Rev. Lectura y Vida. Buenos Aires, PP.15-30.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Lomas, C. y Osoro, A. (comp.). (1997). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Loyola, María I. y otros (2007). *Manual de Producción Gráfica*. Córdoba: Brujas.

Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.

Miliam M. Camps. A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario (Arg.): Homo Sapiens.

Olson, D. (2000). *La cultura escrita como actividad metalingüística*. En Nancy Torrance y David Olson (coord.). *Cultura escrita y oralidad*, pp. 333-358. Barcelona: Gedisa..

Stenhouse, L. (2004). *La Investigación Como Base De La Enseñanza*. Madrid: Morata.

Villa, Miriam (coord.) (2001). *Elementos de Narrativa, Lingüística Textual y Gramática*. Córdoba: Brujas.

Yuni, J. y Urbano, C. (2003). *Investigación Etnográfica. Investigación-Acción. Metodologías cualitativas de investigación*. Córdoba (Arg.): Brujas, 3ª edic.