



**ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA DO JORNALISMO EM CHILE: UM ESTUDO  
PRELIMINAR AOS GÊNEROS DISCURSIVOS QUE SE ESCREVEM NO PROCESSO  
DE INSERÇÃO DISCIPLINAR<sup>1</sup>**

***ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DEL PERIODISMO EN CHILE: UN ESTUDIO  
PRELIMINAR A LOS GÉNEROS DISCURSIVOS QUE SE ESCRIBEN EN EL PROCESO  
DE INSERCIÓN DISCIPLINAR***

Di Capua-Hidalgo, Sofía

Resumo: A alfabetização acadêmica do jornalismo em Chile demanda a aquisição de dois conhecimentos nucleares: um técnico e um teórico; em ambos, o manejo dos gêneros do discurso que são requeridos escrever é fundamental para a inserção da disciplina. Agora bem, enquanto ela é verdadeira a teoria de gênero tem contribuído ao entendimento do modo em que o discurso (e através deste) o conhecimento disciplinar é construído e utilizado em contextos acadêmicos e profissionais (PARODI, 2007) é possível evidenciar que são escassos os estudos que se examinaram como a alfabetização acadêmica ocorre no campo do jornalismo. Assim, o objetivo desta investigação é explorar que gêneros do discurso devem escrever os alunos de jornalismo de uma universidade chilena pertencente ao Conselho de Reitores, por área de conhecimento. Mediante um enfoque qualitativo aplicamos uma matriz de identificação a uma mostra censal composta por os programas das matérias que são ensinadas neste programa de estudo. Os resultados preliminares indicam uma heterogeneidade de gêneros do discurso acadêmico e importados (PARODI, 2015); resultados que permitem reorientar a reflexão em torno dos gêneros discursivos no ensino do jornalismo, para além da tradicional caracterização de gêneros jornalísticos.

Palavras-chave: Alfabetização acadêmica; gênero do discurso; educação do jornalismo; conhecimento técnico; conhecimento teórico.

Resumen: La alfabetización académica del periodismo en Chile demanda la adquisición de dos conocimientos nucleares: uno técnico y uno teórico; en ambos, el manejo de los

---

<sup>1</sup> Este estudio es parte integrante de una investigación mayor denominada: "Alfabetización académica en el periodismo: Una aproximación a los géneros académicos universitarios que se escriben en el proceso de inserción disciplinar, y a las representaciones sociales en torno a la escritura". Esta investigación refiere a la tesis doctoral de la autora que se encuentra en curso, y mediante la cual se busca optar al grado de Doctora en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



géneros discursivos que son requeridos escribir es fundamental para la inserción disciplinar. Ahora bien, la teoría de género discursivo ha contribuido a la comprensión del modo en que el discurso (y a través de este) el conocimiento disciplinar se construye y emplea en contextos académicos y profesionales (PARODI, 2007), sin embargo, es posible evidenciar que son escasos los estudios que han examinado cómo se produce la alfabetización académica en el campo del periodismo. Así, el objetivo de esta investigación es explorar qué géneros discursivos deben escribir los alumnos de periodismo de una universidad chilena perteneciente al Consejo de Rectores, por área de conocimiento. Mediante un enfoque cualitativo aplicamos una matriz de identificación a una muestra censal compuesta por los programas de las asignaturas que se imparten en este programa de estudio. Los resultados preliminares indican una heterogeneidad de géneros discursivos académicos e importados (PARODI, 2015); resultados que permiten reorientar la reflexión en torno a los géneros discursivos en la enseñanza del periodismo, más allá de la tradicional caracterización de géneros periodísticos.

Palabras clave: Alfabetización académica; género discursivo; educación del periodismo; conocimiento técnico; conocimiento teórico.

## 1. Introducción

La educación universitaria implica, para los estudiantes, no solo un proceso de adquisición de los conocimientos disciplinares, propios de cada ámbito de especialidad, sino que además del dominio de diversos modos de comunicación que están instaurados en cada uno de los campos académicos (PADILLA DOUGLAS & LÓPEZ, 2010). De esta forma entonces, la inserción de un alumno en una determinada comunidad especializada implica desarrollar nociones y estrategias que están determinadas por la cultura escrita, y que son necesarias para participar de las actividades de producción y análisis de los textos que son requeridos aprender (CARLINO, 2003, 2005a, 2005b).

En ese marco, en las últimas décadas es posible visualizar un creciente interés por el proceso de alfabetización académica y disciplinar relacionada con los géneros discursivos que circulan en diversos contextos académicos y profesionales. Desde esa perspectiva, el desarrollo que ha tenido la Teoría de Género Discursivo ha sido sustancial, permitiendo no solo establecer grandes



conceptualizaciones teóricas respecto de qué se entiende por género y cómo estudiarlos (MILLER, 1984; FREEDMAN & MEADWAY, 1994; BAZERMAN, 1994, 2012; MARTIN & ROSE, 2008; EGGINS, 1994; SWALES, 1990, 2004; BATHIA, 1993, 2002; HYON, 1996; PARODI, 2008, 2010, 2015; entre otros), sino que también logrando llevar adelante una serie de investigaciones empíricas que han identificado y evidenciado los géneros que se escriben y se leen en diferentes contextos académicos (PADILLA & CARLINO, 2010; ARNOUX, DI STEFANO & PEREIRA, 2010; PARODI, IBAÑEZ, VENEGAS & GONZALEZ, 2010; CIAPUSCIO, ADELSTAIN & GALLARDO, 2010; PARODI, 2010, 2015; BURDILES, 2015; entre otros).

En efecto, la teoría de género discursivo ha contribuido al entendimiento del modo en que el discurso (y a través de este) el conocimiento disciplinar se construye y emplea en contextos académicos y profesionales (PARODI, 2007), permitiendo así comprender la forma en que un individuo se inserta en determinadas comunidades disciplinares. Sin embargo, aún resultan ser incipientes las descripciones de los géneros que se leen y escriben en contextos académicos y profesionales como indica PARODI (2015); así, si bien es posible advertir que las investigaciones se han centrado en la identificación de los géneros de especialidad a nivel de educación técnico-profesional, de pregrado y posgrado, en el nivel de pregrado los esfuerzos se han enfocado en disciplinas vinculadas a las Ciencias Sociales y Humanas (Literatura, Lingüística, Psicología, Historia, Economía) y a las Ciencias Básicas (Física, Química, Biotecnología, Medicina, Matemática), dejando aún todo un camino por recorrer en otras disciplinas académicas, siendo una de ellas, el periodismo.

La configuración de la enseñanza del periodismo en Chile ha estado marcada por factores contextuales que han delimitado el tipo de conocimiento que deben aprehender los alumnos para ser parte, en el futuro, de esta comunidad disciplinar



(JIMÉNEZ, 1982; MÁRQUEZ DE MELO, 1988; BALDIVIA, 1981; FUENTES NAVARRO, 1992; CREMADES, 1993; DESANTES, 1994; DICKSON, 2000; MELLADO & DEL VALLE, 2008; MELLADO 2010). De acuerdo con lo anterior, y en términos generales, la alfabetización del periodismo en Chile requiere, por parte de los alumnos, la adquisición de dos conocimientos de carácter nuclear: un conocimiento técnico –propio de la actividad reporteril del periodista en relación con los diferentes soportes mediales– y un conocimiento teórico –relacionado con la comunicación social como disciplina académica–; en ambos, el manejo de los géneros discursivos que son requeridos escribir en el proceso evaluativo es fundamental para la inserción disciplinar.

Siguiendo esa línea es posible observar que, en el caso de la didáctica del periodismo en Chile, existe una complejidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura, toda vez que representa la destreza crucial de esta carrera universitaria. Así, esta complejidad radica en el hecho de que los estudiantes no solo deben saber dominar los géneros discursivos propios de la actividad reporteril (denominados por la teoría periodística como géneros periodísticos); sino que además se enfrentan a un proceso de adquisición de un conocimiento teórico que, al igual que otras disciplinas académicas, es evaluado mediante diversas tareas de escritura. Ahora bien, y de acuerdo con la bibliografía consultada (desde los estudios periodísticos y lingüísticos), en ninguno de los dos ámbitos de conocimiento encontramos qué géneros deben, efectivamente, escribir los alumnos de periodismo en su proceso de alfabetización.

En ese marco, el objetivo general de esta investigación es explorar qué géneros discursivos deben escribir los alumnos de periodismo de una universidad chilena perteneciente al Consejo de Rectores, en el proceso de adquisición del conocimiento técnico y teórico de la disciplina.



Así, en lo que sigue ampliaremos algunas nociones fundamentales en nuestra investigación, luego se presentaran los antecedentes metodológicos y continuaremos con las discusiones y resultados de este estudio. Por último, ahondaremos en las conclusiones finales, y proyecciones y limitaciones de esta investigación.

## 2. Antecedentes teóricos

### 2.1. Educación del periodismo en Chile: entre la teoría y la técnica

La educación formal universitaria chilena se ha construido al alero de una serie de elementos contextuales que han delimitado qué se entiende por la enseñanza del periodismo y cómo esta enseñanza debe ser ejercida en las universidades chilenas.

Sin duda, uno de los elementos que más repercusiones ha traído a la configuración de esta disciplina fue la proliferación de escuelas de periodismo en toda América Latina a partir de la década del 30 del siglo XX, proliferación que llevó a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y a la Organización de Estados Americanos a formar en el año 1959 el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (CIESPAL), con la finalidad de establecer los criterios básicos que debían seguir las escuelas de periodismo de la región para funcionar (grado académico, años de estudio, contenido de las asignaturas, etc.), siendo uno de los criterios más relevantes la concepción del tipo de educación formal del periodista entendiendo que los egresados de las escuelas deberían ser capaces de desempeñarse en los medios de información colectiva,



pero también en el campo de las relaciones públicas, la publicidad y la investigación científica (CIESPAL, 1965)<sup>2</sup>.

Este criterio prontamente se abrió paso en América Latina impactando así el campo académico de la comunicación y profesión periodística. “Esto, automáticamente, delineó el futuro del área, donde periodismo y comunicación comenzaron a coexistir en medio de la falta de una definición clara” (MELLADO, 2009, p.195).

Lo cierto es que la influencia de CIESPAL en la educación formal del periodismo ha sido ampliamente estudiada desde diversas perspectivas (JIMÉNEZ, 1982; MÁRQUEZ DE MELO, 1988; BALDIVIA, 1981; FUENTES NAVARRO, 1992; CREMADES, 1993; DESANTES, 1994; DICKSON, 2000; MELLADO & DEL VALLE, 2008; MELLADO 2010), sin embargo, e independiente de la postura de los autores, su influencia en la enseñanza del periodismo en Chile ha permeado a todas las escuelas de periodismo.

Actualmente en Chile existen un total de 59 universidades, de las cuales 27 imparten la carrera de periodismo (11 de ellas pertenecen al Consejo de Rectores y las 16 restantes no), y mediante un trabajo documental de revisión de las mallas curriculares de las escuelas que imparten la carrera de periodismo, en todos los casos es posible advertir que los alumnos deben adquirir dos conocimientos de carácter nuclear: un conocimiento técnico –propio de la actividad reporteril del periodista en relación con los diferentes soportes mediales– y un conocimiento teórico –relacionado con la comunicación social como disciplina académica– y, en ambos casos, la escritura representa la destreza crucial de esta carrera universitaria. En definitiva, y mediante el trabajo preliminar de revisión de las

---

<sup>2</sup> CIESPAL comienza a funcionar en el año 1960 orientando sus funciones a tres áreas: enseñanza del periodismo y la comunicación, documentación e investigación. Finalmente, materializa su trabajo en el año 1965 mediante el informe “Enseñanza del Periodismo y Medios de Información Colectiva”, en donde se establece un total de 128 recomendaciones que debían considerar las escuelas de periodismo de América Latina.



mallas curriculares de la carrera de periodismo de las universidades chilenas, podemos inferir que los estudiantes no solo deben saber dominar los géneros discursivos propios de la actividad reporteril (denominados por la teoría periodística como géneros periodísticos); sino que además se enfrentan a un proceso de adquisición de un conocimiento teórico que, al igual que otras disciplinas académicas, es evaluado mediante diversas tareas de escritura que van más allá de los géneros discursivos propios de la actividad reporteril. No obstante a lo anterior, al respecto solo podemos realizar estas inferencias producto que, de acuerdo con la bibliografía consultada, en ninguno de los dos ámbitos de conocimiento encontramos qué géneros deben, efectivamente, escribir los alumnos de periodismo en su proceso de alfabetización disciplinar.

## 2.2. Los géneros discursivos

Para DE BEAUGRANDE Y DRESSLER (1997), en los postulados de Aristóteles es posible encontrar la forma más antigua de preocupación por el texto, mientras que LOUREDA (2003), y CALSAMIGLIA Y TUSÓN (1999) reconocen en la *La Retórica* (ARISTÓTELES, sf/1994) la primera propuesta de clasificación textual. No obstante a lo anterior es el crítico literario, teórico y filósofo del lenguaje, Mijaíl Bajtín, quien genera la primera conceptualización de los géneros desde una perspectiva discursiva y, a partir de allí, dicha conceptualización ha variado dependiendo de los enfoques lingüísticos que se han aplicado, pero siempre tomando en consideración una definición basal del concepto:

“El vínculo orgánico e insoluble entre el estilo y el género se revela claramente en el problema de los estilos lingüísticos o funcionales. En realidad los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humana. En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos” (BAJTÍN, 1997, p.252).



En efecto, la influencia de BAJTÍN (1997) ha sido sustancial en la definición del constructo teórico de género discursivo, así como también en su aplicación; así, desde esta perspectiva es posible advertir grandes avances en el estudio del género destacando cuatro perspectivas de estudio<sup>3</sup>.

Por una parte, la propuesta de género de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) destaca por adoptar una perspectiva teleológica del género de BAJTÍN (1997) y por sostener el aspecto dinámico del género al considerarlo como un proceso que se realiza por etapas, en donde los participantes van avanzando en el cumplimiento de sus objetivos en el marco de un contexto más amplio, el cultural. En esa línea, el género es definido como sigue a continuación:

“[...] a staged, goal-oriented social process. Social because we participate in genres with other people; goal-oriented because we use genres to get things done; staged because it usually takes us a few steps to reach our goals” (MARTIN & ROSE, 2003, p.7-8).

Esta propuesta desarrollada por la Escuela de Sydney (MARTIN, 1992; EGGINS, 1994; EGGINS & MARTIN, 2003; MARTIN & ROSE, 2003, 2008; CHRISTIE & MARTIN, 2007: 55) logra desarrollar un marco teórico claro de la noción de género a través de la reinterpretación de conceptos claves de la LSF clásica (HALLIDAY, 1982; HASAN, 1984; HALLIDAY & HASAN, 1989), lo que representa un significativo cambio en el modelo estratificado propuesto propuesto por la LSF clásica: “The relationship between register and genre in other words is treated as similar to that between language and context, and among levels of language.” (MARTIN & ROSE, 2003: 254). Es decir, el género se realiza a través de las variables del registro y estas, a su vez, se instancian a partir de patrones lingüísticos.

---

<sup>3</sup> Cabe señalar que las perspectivas indicadas no son las únicas, ya que en diversas latitudes del mundo se han planteado y se siguen planteando diversas visiones del género, entre ellas, la perspectiva semio-discursiva, la alemana y la brasilera, solo por nombrar algunas.



Por su parte, y a diferencia de la propuesta de la LSF, la Nueva Retórica (NR) se aleja de un marco semántico y propone una categorización basada en la acción retórica, adoptando una concepción de género discursivo socio-constructivista en donde el foco de interés se centra en los contextos en que se produce y las funciones que el género desempeña en dichos contextos (BEKENKOTTER & HUCKIN, 1995; BAZERMAN, 1994). Al respecto, es posible observar dos sub-enfoques. Por una parte, la propuesta de MILLER (1984) y BAZERMAN (1994) quienes conciben el género como una acción social que se produce dentro de un contexto determinado; y por otra parte, la propuesta de BEKENKOTTER Y HUCKIN (1995) y BHATIA (2002) quienes amplían la visión de género al centrarse no solo en las prácticas discursivas de los individuos sino que, además, tomando en consideración la noción de cognición situada. Independiente de lo anterior, desde la NR los géneros son una forma de acción social que evoluciona, se desarrolla y declina (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1995) y que, de acuerdo con su naturaleza social, solo pueden ser enseñados en los contextos reales en los que se producen (ARTEMEVA, 2006).

La propuesta de género del Inglés para Propósitos Específicos (ESP, por sus siglas en inglés), se ha desarrollado en conformidad lo han hecho las de la LSF y la NR y, al igual que estas corrientes, ha tomado en consideración el aspecto funcional del lenguaje; mientras que, al igual que la LSF, pone énfasis en el análisis textual.

De acuerdo con ello, el interés respecto del constructo teórico género en el ESP surge en relación con su aplicabilidad como herramienta para la comprensión y enseñanza de la lengua oral y escrita en hablantes no nativos de inglés en determinados contextos académicos y profesionales, de manera tal que los géneros se definen por sus propiedades formales y por sus propósitos comunicativos en un contexto determinado (SWALES, 1990, 2004; DUDLEY-



EVANS, 1994; BHATIA, 1993, 2002; FLOWERDEW, 2002; HYLAND, 2004). Así, el género es definido como un evento comunicativo cuyo criterio más relevante para su identificación son sus propósitos comunicativos, los cuales son reconocidos y compartidos por la comunidad discursiva quienes construyen sus propios géneros a partir de estructuras, funciones y contenidos particulares (SWALES, 1990, 2004).

Finalmente, la propuesta de género de la Escuela de Lingüística de Valparaíso (ELV) se ha construido a partir de una mirada psicosociolingüística (PARODI, 2008, 2010, 2015; PARODI et al., 2008, 2010) y, a diferencia de los enfoques anteriores, toma en consideración no solo la dimensión lingüística y social del género, sino que además lo aborda desde una dimensión cognitiva, no considerada en los enfoques anteriores y, desde el cual se comprende que son los procesos cognitivos de los individuos los que van configurando el género a partir de su material lingüístico y del contexto en el que aparecen (Parodi, 2008).

Esta concepción integradora del género discursivos es la que esta investigación adhiere, toda vez que consideramos que el género tiene rasgos lingüísticos que los caracterizan, que estos a la vez están supeditados a los contextos en que surgen pero que, además, el género logra estabilidad gracias a la dimensión cognitiva y, por tanto, logran ser reconocidos como característicos de determinadas comunidades académicas y disciplinares.

Otro de los elementos que nos lleva a adherir a la concepción de género discursivo de la ELV es la noción *continuum*. Así, de acuerdo con PARODI (2008) los géneros académicos y profesionales se operacionalizan en una idea de *continuum*, en donde los géneros académicos universitarios son los ejes articuladores entre los profesionales y los otros géneros especializados. Al respecto, PARODI (2015) ha señalado que en el campo académico es posible observar una serie de géneros importados desde el mundo profesional pero que



se aprenden en la academia, lo que nos es de gran utilidad pensando en el carácter profesionalizante de la carrera de periodismo en Chile.

### 3. Metodología

Este estudio tiene por objetivo general explorar qué géneros discursivos deben escribir los alumnos de periodismo de una universidad chilena perteneciente al Consejo de Rectores, en el proceso de adquisición del conocimiento técnico y teórico de la disciplina.

En consonancia con lo anterior, la presente investigación adopta un tipo de investigación cualitativa (CRESWELL, 2013; HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ & BAPTISTA, 2006; FLICK, KARDOFF & STEINKE, 2004; CORBETTA, 2007; ANGOURI, 2010, BAXTER, 2010), con un alcance exploratorio (CRESWELL, 2002; HERNÁNDEZ et al., 2006) y un diseño no experimental-transeccional o transversal (SIERRA BRAVO, 1994; HERRERA, MARTÍNEZ & AMENGUAL, 2011). Se enmarca en un análisis de contenido (SAYAGO, 2014) y, en ese sentido, el objeto de investigación son los programas de las asignaturas que son dictadas en la carrera de periodismo de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores, mientras que la unidad de análisis corresponde a todas las tareas escritas que deben desarrollar los estudiantes y que son evaluadas por sus docentes y aparecen explícitas en los programas de las asignaturas.

Respecto de los procedimientos de muestreo, en esta investigación se desarrollaron dos. El primero de ellos corresponde a un muestreo no-probabilístico incidental (POLGAR y THOMAS, 2013) que permitió, mediante una serie de criterios, obtener la muestra correspondiente a la carrera de periodismo de una universidad chilena perteneciente al Consejo de Rectores. El segundo proceso de muestreo se trató de una muestra censal compuesta por los programas de la totalidad de las asignaturas del conocimiento técnico y teórico (ver tabla 1 y tabla

2), las que representa el 81,63% del total de las asignaturas (no se consideraron las áreas de conocimiento denominadas como “Formación Fundamental”, “Formación General”, “Gestión” e “Investigación”<sup>4</sup>.

Tabla 1:  
*Asignaturas conocimiento técnico.*

Área de conocimiento	Carácter	N° de cátedras	%
Técnico	Obligatoria	25	41,67
Técnico	Optativa	4	6,67
<b>TOTALES</b>		<b>29</b>	<b>48,33</b>

Fuente: Elaboración propia en base a los programas estudiados.

Tabla 2:  
*Asignaturas conocimiento teórico.*

Área de conocimiento	Carácter	N° de cátedras	%
Teórico	Obligatoria	19	31,67
Teórico	Optativa	1	1,67
<b>TOTALES</b>		<b>20</b>	<b>33,33</b>

Fuente: Elaboración propia en base a los programas estudiados.

Respecto de los procedimientos desarrollados, cabe mencionar que estos fueron 5. El primero de ellos consistió en la recopilación del corpus; para ello nos pusimos en contacto con las autoridades de la comunidad académica de estudio con la finalidad de lograr los permisos necesarios para la elaboración del estudio y, posteriormente a ello, recolectamos la totalidad de los programas de las asignaturas del plan de estudios.

Posteriormente a ello, nos apegamos a la sección de “Evaluación del Aprendizaje” de los programas recabados, entendiendo por ellos como partes integrantes del

<sup>4</sup> Estas áreas de conocimiento no fueron contempladas en este estudio ya que no son parte integrante del conocimiento técnico y teórico de la disciplina, por lo que metodológicamente fueron descartadas en pos de cumplir con nuestro objetivo general.



Macrogénero Académico Evaluativo (JARPA, 2011, p.88)<sup>5</sup>, es decir, como el “conjunto de géneros textuales escritos por estudiantes (legos y semi-legos) y dirigidos hacia un profesor (experto) en el marco de una situación comunicativa de carácter pedagógico que tiene como propósito evaluar la adquisición y dominio del conocimiento disciplinar”.

Como tercer paso realizamos un análisis de contenido manual del ítem “Evaluación del Aprendizaje” en donde anotamos las tareas de escritura que son solicitadas por los profesores a los alumnos en un contexto de evaluación de la adquisición del conocimiento técnico y teórico. Luego, y como cuarto paso establecimos las similitudes y diferencias de los textos requeridos aprender, por área de conocimiento, para finalizar con un procedimientos de juicio experto de los datos obtenidos.

#### 4. Resultados y discusión

De acuerdo con el objetivo general que nos hemos planteado, y luego de realizado el análisis de los datos que emergieron, a continuación pasaremos a revisar los resultados más relevantes de esta investigación.

Tomando en consideración la totalidad de las asignaturas que son parte del conocimiento técnico y teórico de la carrera de periodismo en estudio, fue posible identificar la presencia de 44 géneros discursivos. Al respecto, los géneros discursivos con mayor incidencia en el plan de estudios son el informe, la prueba escrita y la presentación *power point* (u otro) para exposición oral; en tanto, es posible observar una mayor variabilidad de géneros en aquellos que presentan

---

<sup>5</sup> Si bien, Jarpa (2011) asocia el término Macrogénero Académico Evaluativo a una comunidad de postgrado, consideramos que la definición que la autora realiza de este concepto es aplicable a cualquier tipo de comunidad académica universitaria.

una menor incidencia en el plan de estudio (ver tabla 3)<sup>6</sup>. Estos resultados dan cuenta, justamente, de lo que mencionábamos al comienzo de esta investigación en relación a la existencia de una complejidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura en esta disciplina académica. En efecto, y en términos superficiales aún, observamos que los estudiantes no solo deben saber dominar los géneros discursivos propios de la actividad reporteril, sino que además, deben dominar otros géneros discursivos: en este caso, aquellos más característicos de la academia, como el proyecto de investigación; y aquellos vinculados a las comunicaciones corporativas como campo profesional del periodismo, ejemplo de ello es la campaña comunicacional.

Tabla 3:  
 Total plan de estudio (incorpora el conocimiento técnico y teórico).

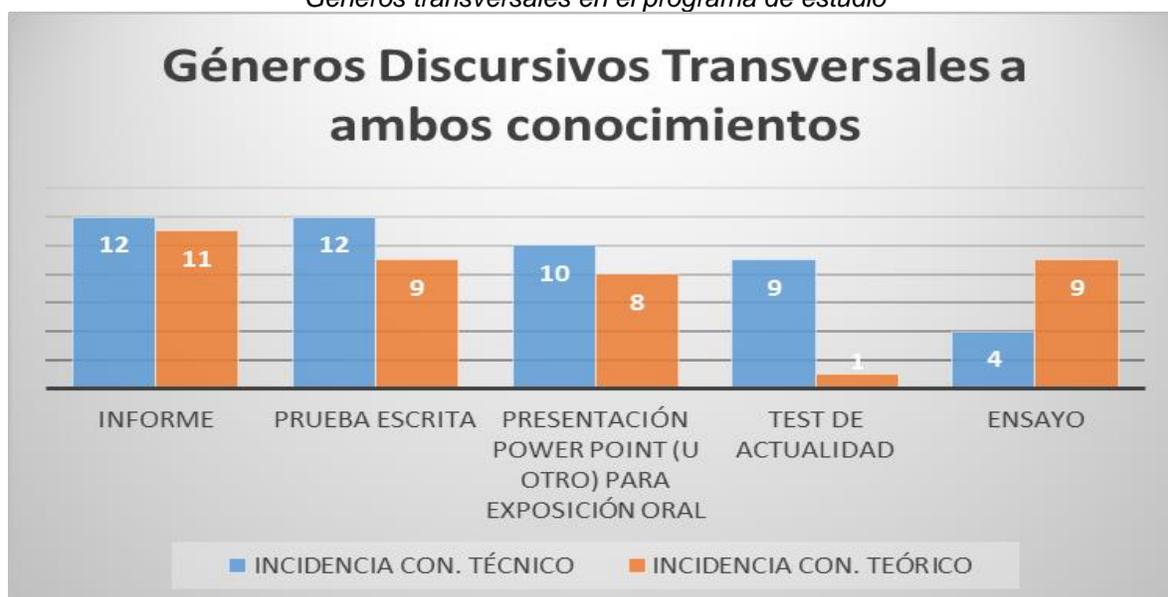


Fuente: Elaboración propia.

<sup>6</sup> En la totalidad del plan de estudio, los géneros discursivos con mayores incidencias tuvieron los siguientes totales: informe y prueba escrita con una incidencia de 26 veces repetido, presentación en *power point* (u oro) para exposición oral 22 veces repetido, el ensayo con 14 veces repetido y el test de actualidad con 10 oportunidades repetido. El resto de los géneros tienen una incidencia menor a 10.

Ahora bien, hemos mencionado en este estudio las diferencias entre el conocimiento técnico y teórico en la carrera de periodismo, sin embargo, es posible observar la existencia de géneros discursivos que son transversales a ambas áreas de conocimiento (ver tabla 4), estos son: el informe, la prueba escrita, la presentación *power point* (u otro) para exposición oral, el test de actualidad y el ensayo. Es interesante señalar al respecto que, de acuerdo con los programas de las asignaturas, estos géneros tienen como función la evaluación teórica y conceptual de ciertas materias que le son propias de la disciplina y, por tanto, se basan en controles y análisis de diversas lecturas contempladas en la bibliografía básica de los cursos; la excepción la encontramos en los test de actualidad, cuya función es la de evaluar el conocimiento de los alumnos respecto del acontecer noticioso nacional e internacional.

Tabla 4:  
 Géneros transversales en el programa de estudio

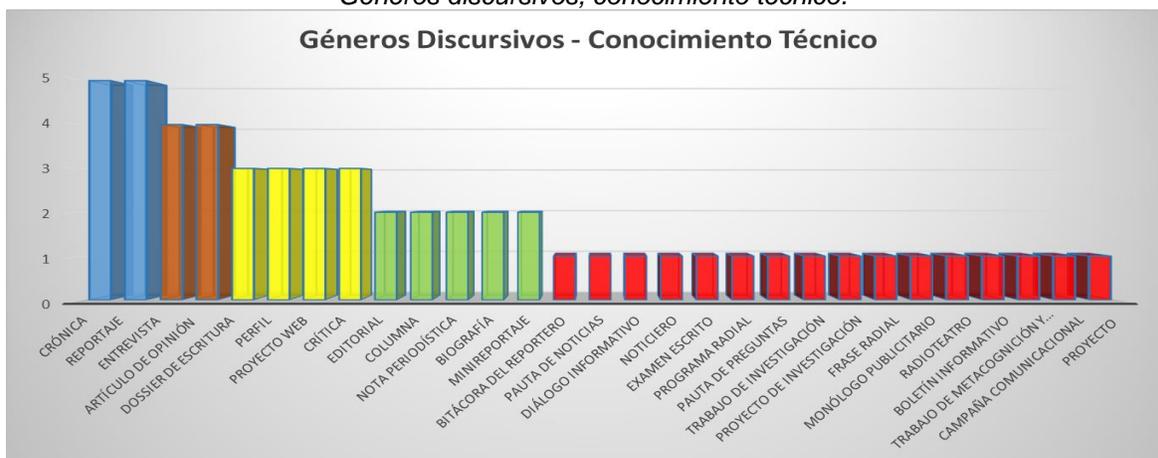


Fuente: Elaboración propia.

Respecto del conocimiento técnico, en esta investigación identificamos un total de 34 géneros discursivos, siendo los más predominantes el informe, la prueba la

prueba escrita y la presentación *power point* (u otro) para exposición oral (ver tabla 4), los que justamente resultan ser transversales por área de conocimiento. Sin embargo, cuando dejamos de considerar los géneros discursivos transversales, nos encontramos con una predominancia de géneros importados (PARODI, 2015), vinculados a la actividad reporteril que realiza el periodista y, en especial, a los denominados géneros periodísticos (ver tabla 5). Estos resultados parecieran ser concordantes con el desarrollo que ha tenido la teoría periodística respecto de sus unidades de redacción (MARTÍNEZ ALBERTOS, 1974, 1989; GOMIS, 1991, 2008; ALDUNANTE & LECAROS, 1989; FONTCUBERTA, 1993; LEÑERO & MARÍN, 1993; SANTIBÁÑEZ E INFANTE, 1997; entre otros) toda vez que, en términos generales, a los alumnos se les solicita la escritura de textos vinculados a los géneros informativos, interpretativos y de opinión, que toma en consideración solo su propósito comunicativo (informar, interpretar y opinar).

Tabla 5:  
*Géneros discursivos, conocimiento técnico.*



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, respecto del conocimiento teórico es posible identificar un total de 18 géneros discursivos; sobre ello, y al igual que en el conocimiento técnico, los más predominantes son los géneros transversales (ver tabla 4). No obstante, y al dejar

de considerar el informe, la prueba escrita y la presentación *power point* (u otro) para exposición oral, se advierte una predominancia de géneros importados (Parodi, 2015) vinculados a la comunicación corporativa y organizacional, seguidos de géneros académicos vinculados con el trabajo de fin de grado (ver tabla 6).

Tabla 6:  
*Géneros discursivos, conocimiento teórico.*



Fuente: Elaboración propia.

Reflexionando respecto de los datos obtenidos en el ámbito del conocimiento teórico, llama la atención la predominancia de géneros importados del campo de las comunicaciones corporativas u organizacionales y no del ámbito académico (la excepción se da con el trabajo final de grado que, en este caso en particular, representa una serie de trabajos escritos que son los insumos de una tesina final). Esto, y tomando en consideración que es justamente el conocimiento teórico el que dota al periodismo de la profesionalidad exigida en una carrera universitaria, abre desde otra perspectiva la discusión respecto de si el periodismo debe ser



considerado como una profesión que requiera de la obligatoriedad de una educación formal universitaria, o si se trata de un oficio que no requiere de esta formación; discusión que diversos pensadores del periodismo ya lo han planteado con anterioridad, pero sin tomar en consideración la escritura como aspecto crucial en el proceso de adquisición del conocimiento disciplinar (CREMADES, 1993; DESANTES, 1994; GARCÍA DE CORTÁZAR & GARCÍA DE LEÓN, 2000; MELLADO & DEL VALLE, 2008).

Finalmente, es necesario destacar que los datos obtenidos robustecen el supuesto de que la carrera de periodismo es altamente *profesionalizante*, lo que ha significado el desmedro de un desarrollo teórico y conceptual de la comunicación social como disciplina académica. En efecto, si tomamos en consideración los resultados preliminares a los que llega esta investigación –respecto de la injerencia de géneros importados desde el campo del periodismo tradicional y la comunicación corporativa u organizacional–, es posible advertir que estos son consistentes con lo que MELLADO, SALINAS, DEL VALLE Y GONZÁLEZ (2010) sostienen respecto de la vinculación entre la didáctica del periodismo con su campo ocupacional; así, los autores desarrollaron un estudio censal de periodistas y educadores de cuatro regiones de Chile logrando determinar que un 57% trabaja en medios de comunicación tradicionales, un 43% fuera de los medios (principalmente en organizaciones públicas y privadas en el área de comunicación corporativa), y solo un 8% se dedica a la docencia y a la investigación académica en las escuelas de periodismo; todos elementos que influyen la didáctica del periodismo.

## 5. Conclusiones



En el comienzo de esta investigación mencionábamos que, en el proceso de adquisición del conocimiento técnico y teórico de esta disciplina, uno de los elementos más característicos era la complejidad en cuanto a la variabilidad de géneros discursivos que deben dominar los alumnos en su proceso de alfabetización académica, lo cual es posible sostener con los resultados obtenidos. No obstante a lo anterior, llama la atención la variabilidad de géneros importados (PARODI, 2015) provenientes de los medios de comunicación y de las comunicaciones corporativas u organizacionales, en desmedro del desarrollo de géneros discursivos que posibiliten un avance conceptual y teórico profundo de la comunicación social como disciplina académica (más allá del informe, el ensayo, la prueba escrita y el trabajo final de grado). Al respecto, es posible inferir que, justamente, la didáctica del periodismo responde a las demandas del mercado más que a la generación de conocimiento en este campo en particular.

Lo anterior se refuerza con lo que sostiene MELLADO (2011) respecto de la escasa cultura académica dentro de los planteles y el privilegio por una cultura ligada a lo técnico, lo que no solo se visualiza en la forma de educar a los alumnos, sino también con el perfil de los propios educadores. En efecto, al año 2012 del total de los profesores de la carrera de periodismo en Chile, solo un 8% contaba con grado de doctor y un 25% con el grado de maestría, mientras que solo el 33% de los docentes estaban contratados a jornada completa en los planteles de estudio y, además, presentaban una baja productividad académica (MELLADO & SUVERBI, 2012).

Ahora bien, e independiente de lo anterior, los resultados que hemos obtenido evidencian que la didáctica del periodismo va más allá de la tradicional conceptualización de los géneros periodísticos, es decir, si bien es cierto a los alumnos se les enseña a escribir unidades textuales que, en términos genéricos, se agrupan en los géneros informativo, de opinión e interpretativo; también se ven



enfrentados a una variabilidad de géneros discursivos que escapan de esa caracterización, lo que nos insta a seguir reflexionando respecto de la enseñanza del periodismo más allá de los géneros periodísticos.

Justamente, la proyección más evidente de este trabajo es la de seguir indagando en el proceso de alfabetización académica del periodismo en Chile, desde la perspectiva no solo de lo que se escribe, sino del porqué se escribe lo que se escribe, es decir, cuáles son las concepciones en torno a la escritura de esta comunidad disciplinar en particular. En esa línea es donde encontramos las limitaciones de este estudio, toda vez que se trata de un análisis de contenido de los programas de las asignaturas que son parte de la carrera en estudio, que requiere de un análisis lingüístico de los textos que efectivamente escriben los estudiantes por área de conocimiento; todos elementos que han sido contemplados en un estudio mayor que, en la actualidad, se encuentra en curso.

## 6. Referencias

- ALDUNATE, A. F.; LECAROS, M. J. Géneros periodísticos. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 1989.
- ANGOURI, J. Quantitative, Qualitative or Both? Combining Methods in Linguistic Research. En L. Litosseliti (Ed.). Research methods in linguistics (pp. 29-48). London: Continuum International Publishing Group, 2010.
- ARISTÓTELES. Retórica. Madrid: Gredos, (trad. 1994).
- ARNOUX, E.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C. La lectura y escritura en la universidad. Buenos Aires; Eudeba, 2002.
- ARTEMEVA, N. Approaches to learning genres: A bibliographical essay. En N. Artemeva; A. Freedman (Eds.). Rhetorical genre studies and beyond. (pp. 9 -99). Winnipeg, MB: Inkshed Publications, 2006.



BAJTÍN, M. El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín (Ed.), *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Madrid: Siglo veintiuno, 1997.

BALDIVIA, J. La formación de periodistas en México. En J. Baldivia (Ed.), *La formación de los periodistas en América Latina (México, Chile y Costa Rica)* (pp. 15-177). México: Editorial Nueva Imagen, 1981.

BAXTER, J. Corpus methods in linguistics. En L. Litosseliti (Ed.), *Research methods in linguistics* (pp. 93-116). London: Continuum International Publishing Group, 2010.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman; P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 67-85). London: Taylor & Francis, 1994.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. *Genre knowledge in disciplinary communication. Cognition/culture/power*. Hillsdale: Erlbaum, 1995.

BHATIA, V. *Analysing Genre: Language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

BHATIA, V. A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp.21-39). Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BURDILES, G. La organización retórica de la macromovida Relato del Caso en el género Caso Clínico en español: Convenciones y desacuerdos en nueve especialidades médicas. En G. Parodi & G. Burdiles (Eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos* (pp.221-256). Santiago: Ariel, 2015.

CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 1999.

CARLINO, P. Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, v. 6(20), p. 409-420, 2003.

ISSN: 2359-1064  
QUALIS B3

ED. 02/2016



CARLINO P. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005a.

CARLINO, P. Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, v. 336, p. 143-168, 2005b.

CIAPUSCIO, G.; ADELSTEIN, A.; GALLARDO, S. El texto especializado: Propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Santiago: Ariel, 2010.

CHRISTIE, F.; MARTIN J. R. *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum, 2007.

CORBETTA, P. *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. España: Mc. Graw Hill, 2007.

CREMADES, J. Sobre el acceso a la profesión periodística. *Revista Federación Asociaciones de la Prensa de España (FAPE)*, v. 1, p. 4-25, 1993.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage, 2013.

DE BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.

DESANTES, J.M. (1994). *La información como deber*. Buenos Aires: Abaco.

DIKSON, T. *Mass media education in transition. Preparing for the 21st century*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

DUDLEY-EVANS, T. *Genre Analysis: An approach for text analysis for ESP*. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in writing text analysis* (pp.219-228). London: Routledge, 1994.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Continuum, 1994.



EGGINS, S.; MARTIN, J. El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, v. 36(54), p. 185-205, 2003.

FLICK, U.; KARDOFF, E.; STEINKE, I. What is qualitative research? An introduction to the field. En U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp.3-12). London: SAGE Publications Ltd., 2004.

FLOWERDEW, J. (2002). *Academic discourse*. Harlow, Reino Unido: Pearson Education, 2002.

FONTCUBERTA, M. *La noticia, pistas para percibir el mundo*. Barcelona: Paidós, 1993.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. Locating genre studies: antecedents and prospects. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 1-22). London: Taylor & Francis, 1994.

FUENTES NAVARRO, R. Estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina. *Diálogos de la Comunicación*, v. 32, p. 12-26, 1992.

GARCÍA DE CORTÁZAR, M.; GARCÍA DE LEÓN, M. *Profesionales del periodismo*. Madrid: CIS., 2000.

GOMIS, L. *Teoría del periodismo: cómo se presenta el presente*. Barcelona: Paidós, 1991.

GOMIS, L. *Teoría de los géneros periodísticos*. Barcelona: Editorial UOC, 2008.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context and text. Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

HASAN, R. The nursery tale as genre. En C. Cloran, D. Butt & G. Williams (Eds.), *Ways of saying: ways of meaning. Selected papers of Ruqaiya Hasan* (pp.51-72). London: Cassell, 1984.



HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. Metodología de la Investigación. Ciudad de México: McGraw-Hill, 2010.

HERRERA, H.; MARÍNEZ, R.; AMENGUAL, M. Estadística aplicada a la investigación lingüística. Madrid: Editorial EOS, 2011.

HYLAND, K. Academic discourse. Michigan: The University of Michigan Press, 2004.

HYON, S. Genre in three traditions: Implications for ESL. TESOL Quarterly, v. 30, p. 693-722, 1996.

JIMÉNEZ, J. La ciencia de la comunicación en América Latina. México: Ediciones Quinto Sol, 1982.

LEÑERO, V.; Marín, C. Manual de periodismo. México: Grijalbo, 1993.

LOUREDA, O. Introducción a la tipología textual. Madrid: Arco libros, 2003.

MÁRQUEZ DE MELO, J. Communication theory and research in Latin America: A preliminary balance of the past twenty five years. Media, Culture & Society, v. 10, p. 405-418, 1988.

MARTIN, J. English text; system and structure. Pennsylvania: John Benjamins. 1992.

MARTIN, J.; ROSE, D. Working with discourse: meaning beyond the clause. New york: Continuum, 2003.

MARTIN, J.; ROSE, D. Genre relations: mapping culture. London: Equinox, 2008.

MARTÍNEZ ALBERTOS, J.L. Redacción periodística, los estilos y los géneros en la prensa escrita. Barcelona: Fingref, 1974.

MELLADO, C. Periodismo en Latinoamérica: Revisión histórica y propuesta de modelo de análisis. Comunicar, v. 17(33), p. 193-201, 2009.



MELLADO, C. La influencia de CIESPAL en la formación del periodista latinoamericano. Una revisión crítica. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, v. 16, p. 307-318, 2010.

MELLADO, C.; DEL VALLE, C. Diagnóstico y perspectivas del periodismo como profesión: Reflexiones en torno a la formación de los profesionales de la comunicación en Chile. *Revista Universum*, v. 2(23), 136-151, 2008.

MELLADO, C.; SALINAS, P.; DEL VALLE, C.; GONZÁLEZ, C. Estudio comparativo de cuatro regiones: Mercado laboral y perfil del periodista, *Journalism Practice* v. 26, p. 45-64, 2010.

MELLADO, C.; SUVERBI, F. (2012) Mapping educational role dimensions among chilean journalism and mass communication educators. *Journalism Practice*. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17512786.2012.718584>

MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.

PADILLA, C.; CARLINO, P. Alfabetización académica e investigación-acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, (pp. 249-289). Santiago: Ariel, 2010.

PADILLA, C.; DOUGLAS, S.; LOPEZ, E. Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista d'innovació educativa*, v. 4, p. 2-12, 2010.

PARODI, G. El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, v. 40, p. 147-178, 2007.

PARODI, G. 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: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2008.



PARODI, G. Alfabetización Académica y Profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas. Santiago: Ariel, 2010.

PARODI, G. Leer a través de las disciplinas en la universidad: ¿Qué géneros permiten acceder al conocimiento en la formación doctoral? En G. Parodi & G. Burdiles (Eds.), Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos (pp.31-66). Santiago: Ariel, 2015.

PARODI, G.; IBÁÑEZ, R.; VENEGAS, R.; GONZÁLEZ, C. Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas, (pp. 249-289). Santiago: Ariel, 2010.

POLGAR, S.; THOMAS, S. Introduction to research in the health sciences. Edinburgh: Elsevier churchill Ivgst, 2013.

SANTIBÁÑEZ, A.; INFANTE, J. Géneros Periodísticos. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 1997.

SAYAGO, S. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. Cinta Moebio, v. 40, p. 1-10, 2014.

SIERRA BRAVO, R. Técnicas de investigación social. Madrid: Paraninfo, 1994.

SWALES, J. Genre analysis. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. (2004). Research genres. Explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.