

Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el “ensayo escolar”*

Marisol García Romero**

Universidad de Los Andes (Venezuela)

Resumen

Esta investigación explora las representaciones de los docentes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes (Venezuela) sobre cómo deben los estudiantes elaborar un ensayo en el contexto universitario. Los resultados muestran que las representaciones varían entre los docentes y ello pone de manifiesto la necesidad de hacer ‘explícito’ lo ‘implícito’ en el intercambio comunicativo entre docentes y alumnos en relación con la producción, e incluso evaluación del ensayo, ya que se trata de un tipo de texto complejo debido a las distintas estructuras que puede presentar (Fumero 1997).

Palabras clave: Escritura académica, representaciones, ensayo.

Abstract

A great deal of variety exists among academics in their opinions on how essays should be constructed and written on Media Studies degree programmes at the University of Los Andes (Venezuela). This constitutes a problem due to the failure of academics to present their views explicitly and to assist students directly in the process of producing this type of complex text due to the distinct structures that such texts can present (Fumero, 1997).

Key Words: Writing academic, teachers’ conceptions, essay.

* Este artículo es una versión ampliada de una parte del Trabajo de investigación, *Análisis discursivo de ensayos escolares* (García, 2002), presentado en el Doctorado de Filología Española de la Universidad Autónoma de Barcelona.

** Profesora investigadora. NUT-ULA. Doctoranda en Filología Española. Universidad Autónoma de Barcelona. marisolgarcia@cantv.net

Nos dieron muchísimos consejos sobre la manera de redactar un ensayo, y todos se relacionaban con las técnicas, la bibliografía, ese tipo de cosas, pero no con las partes realmente problemáticas, tales como la estructura y el argumento.
(Fragmento de la entrevista a una estudiante universitaria cit. por Creme y Lea, 2000:54).

Tanto en la educación universitaria como en la secundaria, el ensayo es frecuentemente utilizado para evaluar los tópicos de un programa de cátedra. Los docentes suelen considerarlo un instrumento de evaluación idóneo para calificar el conocimiento del estudiante sobre un tema, puesto que a diferencia del examen permite al alumno desarrollar extensamente sus ideas sobre un tema ya sea exponiendo y/o argumentando; sin embargo, creemos que la manera en la que se elabora este tipo de texto (el proceso) y lo que evalúa el docente (el producto) ponen en tela de juicio su idoneidad desde el punto de vista pedagógico. Cabe aclarar que lo antes afirmado no implica que pongamos en duda la importancia del ensayo como género académico que contribuye con el desarrollo de la reflexión científica y humanística.

Las dificultades que experimentan los alumnos para representarse la tarea de elaboración de un ensayo pueden ser una de las razones por la que una buena parte de los ensayos producidos no satisfacen las expectativas de los docentes (Nelson, 1991); en nuestra opinión, el problema radica en que los textos producidos no se aproximan a las representaciones¹ que los docentes tienen del ensayo y, por lo tanto, esto se refleja en las observaciones que ellos escriben en los textos y, muy probablemente en las bajas calificaciones², lo que se traduce *a posteriori* en bajo rendimiento académico, tal como lo hemos afirmado en otra investigación.

Nuestros estudiantes ingresan con poco dominio del código escrito y con concepciones erradas sobre el proceso en sí. Se añade a esto que **los profesores universitarios suponemos que ellos poseen habilidades para la producción escrita de cualquier texto académico: resumen, análisis, monografía, ensayo, informe, examen.** Nos limitamos a dar la instrucción en términos adecuados para quienes tienen información y experiencia previa, que con frecuencia, en la realidad, son una minoría, lo que hace que tengan dificultades en su desempeño académico en cualquier área de conocimiento (la negrita es nuestra) (García, 1999:1).

Por lo antes expuesto, consideramos que es muy importante investigar las razones de la confusión e insatisfacción, es decir, los conflictos cognitivos que enfrentan los estudiantes durante el proceso de composición escrita de los ensayos y, particularmente, el papel de las representaciones del tipo de texto escrito que tienen los docentes.

La investigación que presentaremos a continuación corresponde a un avance parcial de una indagación más amplia sobre las representaciones del ensayo escolar que tienen los docentes y los alumnos en las distintas carreras³ de la Universidad de Los Andes – Táchira. El objetivo final de la investigación es partir de las representaciones de los docentes y los alumnos para incorporar cambios curriculares en los programas de las cátedras de *Lenguaje y comunicación* (carrera de Educación) y *Taller de competencias comunicativas* (carrera de Comunicación Social) destinadas a la enseñanza de la lengua materna escrita y oral, con la finalidad de proporcionar estrategias didácticas que orienten al estudiante en la construcción del ensayo escolar dentro de las expectativas de cada carrera, pues creemos que cada área de conocimiento tiene maneras

específicas de construir los textos que le son propios. En el presente informe nos limitaremos a analizar las representaciones de los docentes de la carrera de Comunicación Social.

Este texto está estructurado en tres partes: a) conceptualizaciones del ensayo en investigaciones sobre didáctica de la escritura, en la que exploramos la caracterización de este tipo de texto; b) representaciones del ensayo en los docentes de la carrera de Comunicación Social, en la que indagamos sobre las características y fines que los docentes atribuyen al ensayo en el ámbito escolar, y c) implicaciones pedagógicas de esta investigación.

1. Conceptualizaciones del ensayo

La denominación *ensayo escolar* no es común en la literatura sobre el ensayo en el campo de la lingüística aplicada y de la didáctica de la lengua española⁴. Hemos conseguido pocas referencias bibliográficas (Russoto, 1989; Sánchez, 1990; Arcay, 1996; Álvarez y Russoto, 1996 y Chávez, 1998) y las que existen se refieren, sobre todo, al ensayo en la enseñanza secundaria; no obstante, la adoptaremos por considerar que nos permite referirnos no sólo al género discursivo, sino también a su contexto de producción (entendemos *escolar* como propio de una institución educativa de cualquier nivel), a sus productores (estudiantes), y a sus fines evaluativos; de esta manera diferenciamos este tipo de ensayo de los elaborados tanto por intelectuales, publicados en libros y periódicos, como por científicos, publicados en obras especializadas.

Cabe mencionar que es posible encontrar también la denominación *ensayo académico* (Coral, 2002), pero pensamos que ésta puede confundir pues se relaciona con el contexto de

producción, es decir la academia, lugar en el que producen ensayos no sólo los estudiantes sino también los docentes y los investigadores. Arcay (1996) utiliza el mismo término pero más específico, *ensayo académico estudiantil*, porque hace referencia a los productores, los estudiantes. Pensamos que tanto los términos *ensayo escolar* como *ensayo académico estudiantil* pueden usarse adecuadamente para hacer referencia a los ensayos producidos por estudiantes.

Las investigaciones sobre representaciones tanto de docentes como de alumnos pueden ser consideradas una línea de investigación reciente y muy fructífera de la didáctica de las especialidades, que permite indagar sobre cuáles son las representaciones que tienen los actores del proceso enseñanza y aprendizaje sobre los aspectos relacionados con éste. Siguiendo a Pagés (1999), las representaciones se originan a través de situaciones vividas en la escuela y en la clase, de su interpretación, y de su recuerdo. Son muy potentes y se resisten al cambio a no ser que se las haga emerger y se analicen.

Desconocemos estudios que exploren las representaciones de los docentes en relación con los textos escritos que solicitan a sus estudiantes y, en particular, sobre el ensayo. No obstante, nos parece que la investigación de Hounsell (1987), en la que explora en dirección inversa, es decir, parte del análisis de las concepciones de los alumnos sobre el ensayo para demostrar las diferencias de concepciones que éstos presentan en relación con la concepción de ensayo que se solicita en la carrera de Historia, puede contribuir a demostrar el desencuentro de ideas en torno al ensayo entre docentes y alumnos. Este investigador afirma que “...los estudiantes no comparten las premisas de sus profesores, por lo que se equivocan al no

entender los mensajes que éstos les comunican sobre la naturaleza de la escritura del ensayo” (Hounsell, 1987: 123).

Nos atreveremos a plantear la hipótesis de que los docentes poseen una representación de “ensayo” originada ya sea por la experiencia como productores durante su formación académica o ya como productores durante el ejercicio de su profesión; en cualquiera de los casos, es lógico esperar que en la cotidianidad del aula aparezcan diversas representaciones procedentes de las distintas disciplinas y profesiones, por lo que creemos, al igual que Nussbaum y Tusón que es necesario negociar en el aula los significados que como docentes asignamos a los textos escritos que solicitamos a nuestros estudiantes.

[...] sería del todo conveniente para los profesores conocer las características de los tipos de textos escritos que se utilizan más a menudo en su materia, ya que detenerse a observar con los alumnos los rasgos textuales de los escritos que han de leer y que han de elaborar reporta grandes satisfacciones [...]. **Del mismo modo, saber qué se entiende por un resumen, por una clasificación, por un informe de laboratorio o por un comentario filosófico** y qué tipo de léxico o de conectores son adecuados para cada uno de esos textos **permitirá al aprendiz emprender la tarea de elaboración de un texto con una mayor seguridad** (la negrita es nuestra) (1996:18 y 19).

En esta misma orientación, Martín (1989) reconoce que es difícil para los docentes explicitar un conocimiento sobre la estructura de los textos que suelen tener de manera implícita, pero insiste en que se debe trabajar para que este conocimiento sea explícito y, de esta manera, destruir el currículo oculto con el que nos desenvolvemos en el aula y ayudar de manera efectiva a los estudiantes. Según este investigador, los docentes deberíamos considerar seriamente enseñar

a los estudiantes principiantes las estructuras de los textos que nosotros les pedimos que escriban, pues esto haría que la enseñanza explícita relacionada con sus muestras de escritura fuese más interesante y útil.

1.1. Conceptualizaciones del ensayo escolar en las investigaciones sobre didáctica de la escritura

Para Russoto (1989), el ensayo, visto de manera general como una definición de diccionario, consiste en *tratar un tema cualquiera desde una óptica personal*. Al referirse al ensayo en el ámbito pedagógico⁵, dice esta autora que puede extenderse su utilización a la redacción de cualquier planteamiento teórico. Por los tipos de textos (pregunta de desarrollo⁶, un tema de composición libre o sugerido, una ponencia, una carta formal, un artículo periodístico) que menciona para ilustrar las posibles aplicaciones, deducimos que el género ensayístico, en el ámbito escolar, abarca textos difíciles de caracterizar puesto que no es fácil detectar qué tienen en común para ser incluidos dentro de un mismo género. Pareciera ser que el criterio de la “óptica personal” es un denominador clave en la identificación de este género, es decir, la expresión de la opinión personal, no sólo para esta autora, sino también para quienes elaboran los diccionarios de la lengua española, pues en los más importantes (véase Cuadro N° 1, en la página siguiente) este criterio aparece mencionado.

Ahora bien, si aceptamos que la característica de todos los textos de este género es la “voz del autor” (las ideas personales, los puntos de vistas, entre otros), deberíamos plantearnos, entonces, qué elementos lingüísticos, textuales y pragmáticos marcarían esta “voz”. En este sentido, la autora antes citada no nos explica cómo se manifestaría la *óptica personal* en los ensayos, pues da prioridad a

Diccionario de la Real Academia Española	Diccionario del español actual	Clave. Diccionario de uso del español actual	Clave. Diccionario de uso del español actual
Escrito, generalmente breve, constituido por pensamientos del autor sobre un tema, sin el aparato ni la extensión que requiere un tratado completo sobre la misma materia.	Composición *literaria constituida por meditaciones del autor sobre un tema.	Escrito en prosa, generalmente breve y de carácter didáctico, en el que se exponen los pensamientos y meditaciones del autor sobre un tema, sin la extensión ni la precisión que requiere un tratado completo sobre la misma materia.	Género literario, en prosa, de carácter didáctico, que trata con brevedad temas filosóficos, artísticos, históricos, etc.

Cuadro Nº 1: Definición de Ensayo en diccionarios de la lengua española

su intención didáctica de orientar sobre cómo se debe estructurar este tipo de texto, por ello centra su atención en describir las partes de que consta el ensayo, es decir, su estructura interna; debido a esto, propone tomar en consideración una estructura fija sobre la cual, sin embargo, se pueden hacer cambios. Esta estructura está compuesta por la introducción, el desarrollo y las conclusiones, que, como sabemos, no es exclusiva del ensayo sino de cualquier texto con dominancia expositiva o argumentativa. Ahora bien, lo específico del ensayo, para Russotto (1989), es el contenido de cada una de las partes (ver Cuadro Nº 2, en la página siguiente) y sus características formales (identificadas en el Cuadro Nº 2 con las iniciales CF).

Introducción	Desarrollo	Conclusiones
Planteamiento de un tema	Ampliación del tema a través de explicaciones y ejemplificaciones	Expresión de una idea cierre
Planteamiento de un interrogante	Explicación y ejemplificación del interrogante	Solución del interrogante
Antecedentes del tema	Descripción del tema en presente	Indicación del futuro que posee el tema en cuestión
Definición de términos	Descripción, explicación y crítica de los diferentes modelos que tratan el concepto	Proposición de nuevos términos o integración razonada a términos existentes.
Planteamiento de un problema	Explicación y ejemplificación del problema	Solución del problema o final abierto, para llamar a la reflexión a los lectores
Señalamiento de una tesis	Proposición de una antítesis	Inferir una síntesis superadora de la lucha de contrarios
CF: Preferiblemente expresada en un párrafo, éste debe poseer unidad de pensamiento.	CF: Debe tener más de un párrafo	CF: Se recomienda que se exprese en máximo dos párrafos

Cuadro n° 2: Resumen de los contenidos estructurales del ensayo escolar según Russotto (1989)

De la caracterización realizada por Russotto, se puede inferir que el ensayo escolar, en resumen:

- Es un texto **breve**
- Refleja una **visión personal** sobre el tema
- **Puede tener o no citas textuales**
- Posee una estructura interna que tiene seis (6) variantes (Cf. Cuadro N° 1).

Para Sánchez, el término ‘ensayo escolar’ *“remite a un tipo de discurso que se emplea en el ámbito académico con la finalidad de evaluar el aprendizaje y consiste en el desarrollo por extenso de un tema a objeto de demostrar conocimiento acerca del mismo”* (1990:90-91). Esta autora considera que el ensayo pertenece a la modalidad expositiva y que la multiplicidad formal (no tiene una estructura formal única) y la descontextualización (no hay otro contexto que el texto mismo) lo hacen un género difícil de caracterizar. Otra dificultad se deriva del contexto de producción pues el alumno debe simular que construye un texto informativo, aun cuando su destinatario, el profesor-lector único, conoce la información tanto o más que él. En este sentido se constituye en un texto artificial (la representación de la audiencia es distinta en los textos escritos que se producen fuera del contexto educativo), pero típico del ámbito escolar.

Otra autora que hace referencia al ensayo escolar es Coral (2002) y lo distingue del ensayo literario: *“El tipo de ensayo al que nos referiremos es el académico, el adecuado para iniciar al alumno en la reflexión humanística y científica. No aludimos al ensayo literario, cuyos propósitos y características son muy diferentes”*. Lamentablemente, no especifica los elementos lingüísticos característicos del ensayo escolar, se limita por razones de intención didáctica a explicar el proceso de composición escrita (elegir un tema, recolectar información, ordenarla, redactar borradores y revisar y corregir) de un texto escrito en general.

Cassany y Luna consideran el ensayo dentro de la tipología de textos que pueden enseñarse en el ámbito escolar y lo definen como

Género en prosa que **trata de una manera libre** las cuestiones de diversos campos de la ciencia, del arte, de la política, de la

historia, del pensamiento, etc. **Los datos objetivos y la información se combinan con la opinión, el subjetivismo y las experiencias personales del autor**, que utiliza para sus propósitos comunicativos una gran variedad de recursos estilísticos propios de la creación literaria (la negrita es nuestra) (1994: 496).

Hemos resaltado en la cita anterior la referencia a la combinación entre objetividad y subjetividad como característica del ensayo, es decir, datos objetivos que se mezclan con datos subjetivos. Pareciera ser que Cassany y Luna considerasen que tanto las opiniones personales como la información documentada deben tener cabida en este género. Pero, ¿cómo un estudiante puede llegar a establecer la proporción de objetividad y subjetividad que debe contener un ensayo?, ¿cuál es la proporción que el docente considera adecuada?, ¿hasta dónde puede y debe “tratar de manera libre” un tópico?

Los investigadores Creme y Lea presentan en su obra *Escribir en la universidad* recomendaciones y estrategias sobre cómo escribir un ensayo. En este manual para estudiantes universitarios aparece que el ensayo tradicional académico consta de “una introducción, donde se presenta el panorama general; un cuerpo principal, donde se esboza y se desarrolla el argumento; y una conclusión, en la cual se ensamblan todos los elementos” (2000: 55). Consideramos que este esquema no es específico del ensayo, sino de cualquier texto con tendencia argumentativa. Por otra parte, aunque el esquema es sencillo e incluso conocido, los estudiantes tienen dificultades para aplicarlo, así también lo reconocen Creme y Lea.

¿A qué puede deberse esta dificultad? Es evidente que existen muchas posibles respuestas para esta pregunta; sin embargo, creemos,

al igual que Creme y Lea (2000), que, aunque el modelo es útil, no puede aplicarse a todos los ensayos que solicitan los docentes. La idea de dividir el ensayo en tres partes no es sino una de las tantas maneras de abordar los trabajos escritos. Según estos autores, debe tenerse en cuenta que *“cada disciplina académica posee su propio método para organizar el conocimiento, y las formas específicas en que se debe escribir para cada área de conocimiento son parte inherente de la propia disciplina”* (Creme y Lea, 2000:13). De manera que lo conveniente sería enseñar a los estudiantes a realizar los ensayos específicos del área de conocimiento en la que se están formando; por ejemplo, en el caso de la Carrera de Comunicación Social, en nuestra opinión, se podrían enseñar distintos tipos de ensayos tales como ensayos de opinión o artículos de opinión, ensayos literarios o culturales y ensayos de divulgación científica, puesto que estos tipos de ensayos están relacionados con demandas académicas y profesionales.

Hasta aquí hemos mostrado que la caracterización del ensayo escolar es una tarea pendiente para la didáctica de la lengua materna, por lo que sería conveniente no suponer que existe una única manera de hacer ensayos, sino múltiples, dependiendo del área de conocimiento y de los fines comunicativos, es decir, para qué (propósito) y para quién (destinatario) se escribe, por lo cual, desde nuestro punto de vista, cualquier caracterización del ensayo escolar debe tomar en cuenta aspectos tales como las características del ensayo dentro del área de conocimiento y, sobre todo, las representaciones de docentes y alumnos, ya que éstas podrían no coincidir y, en consecuencia, constituirse en obstáculos para el aprendizaje.

Si aceptamos como docentes que hay múltiples maneras de realizar ensayos, entonces deberíamos no sólo dar la instrucción oral

y/o escrita para la realización de un ensayo en nuestras cátedras, sino también hacer un acompañamiento personal al estudiante durante su elaboración, y dejar de suponer que puede resolver solo el problema de elaboración de este tipo de texto. En este sentido, Read et al. (2001) afirman que el apoyo de los docentes debe incluir la puesta en evidencia de los ‘códigos’ culturales necesarios para articular el conocimiento en la universidad.

2. Representación del ensayo en los docentes

Con la intención de conocer las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo, diseñamos un cuestionario para los docentes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes - Táchira (Venezuela). En este instrumento se exploran los siguientes aspectos:

- Lugar (dentro del aula o fuera del aula) donde los estudiantes hacen la mayoría de los ensayos.
- Las características esenciales que debe tener un ensayo.
- La finalidad de los ensayos: si son únicamente instrumentos de evaluación del conocimiento del programa (como lo es un examen) o si se conciben como textos que, como la noticia o el reportaje, los estudiantes elaborarán en el ámbito laboral.

En la carrera de Comunicación Social trabajan veintidós (22) profesores, de los cuales ocho (8) han contestado el cuestionario, de éstos sólo seis (6) afirman que solicitan ensayos a sus alumnos. Cabe mencionar que, por tratarse de esta carrera, algunas materias se dedican exclusivamente a elaborar textos periodísticos, por ejemplo, noticias, reportajes, guiones, crónicas, entre otros, por lo que sólo en algunas se elaboran ensayos; sin embargo, no por ello deja de ser frecuente su elaboración. A continuación presentamos, en el Cuadro N° 3, las respuestas obtenidas hasta el momento:

LUGAR	CARACTERÍSTICAS	FINALIDAD
Fueradel aula	Una reflexión sobre un tema específico con argumentos, con lenguaje culto, que deje ver la postura del escritor(a) sobre dicho tema. Extensión mediana	Cumple la doble función de evaluar un género en sí y el tema asignado, pues es la asignatura de Periodismo interpretativo y de opinión.
Fueradel aula	Para los ensayos en general: tesis. Argumentos.En las instrucciones que doy sobre el ensayo hago hincapié en la forma y el contenido. Lo comparo con el desarrollo de una sentencia. Destaco que el ensayo no necesariamente es concluyente, que debe ser de gran calidad literaria y de contenido.	Son textos que trabajan con un género en la cátedra de Periodismo de opinión
Fuera y dentro del aula	Argumentación (planteamiento y defensa de un punto de vista con respecto a un tema), referencias bibliohemerográficas, que demuestren que se han documentado suficientemente sobre el tema, análisis.	Ambas cosas. Un egresado en Comunicación Social realiza ensayos durante su carrera universitaria primero, para aprender a hacerlos, y segundo, para demostrar que se ha documentado lo suficiente sobre un tema para analizarlo, interpretarlo. En ese último sentido, permite evaluar su conocimiento en relación con ese tema. Ahora, ese texto también podrá elaborarlo cuando trabaje. Un egresado en esta carrera puede escribir ensayos para revistas especializadas, por ejemplo. Además su técnica de realización favorece la escritura en general de estos profesionales.

Fueradel aula	Debe contener una buena organización de las ideas, por cuanto la cohesión y la coherencia son elementos fundamentales de este tipo de discurso. Las opiniones, conceptos y puntos de vista propios o de otros autores merecen un tratamiento sintáctico que favorezca la claridad y fluidez del ensayo.	En el caso de mi asignatura, Diseño Gráfico y Diagramación, los ensayos buscan complementar los temas de clase, especialmente tratando de generar buenas ideas y conocimientos en el alumno. Aspectos como la función social del diseño gráfico, del comics, de la prensa, etc., requieren un procesamiento intelectual que permita relacionar su experiencia con las ideas universales
Para que sea un trabajo significativo, debe ser escrito en clase.	1. Introducción. 2. El problema. 3. El marco teórico. 4. Conclusión. 5. Respeten las normas exigidas por la comunidad académica como las normas APA.	Son asignaciones que demuestran el grado de madurez y del conocimiento alcanzado, producto de lecturas y de discusiones en clase. En el ámbito periodístico se denomina, en algunas partes, "ensayo" o un trabajo que es más cercano a un reportaje largo.
Dentro del aula	1. Formulación del problema. 2. Argumentación. 3. Análisis e interpretación. 4. Desenlace referido a la formulación inicial.	Comportan ambas finalidades de evaluación y de práctica del conocimiento.

Cuadro N° 3: *Representaciones del ensayo de los docentes (la negrita es nuestra)*

De lo presentado en el Cuadro N° 3, se podría inferir que los profesores de la carrera de Comunicación Social, en síntesis:

- Solicitan que los alumnos realicen los ensayos tanto en el aula como fuera de ella.
- Consideran que los ensayos de los alumnos deben tener argumentos bien contruidos, puntos de vista propios y de otros autores y buena

organización de las ideas (estructura, coherencia y cohesión).

- Utilizan los ensayos tanto para evaluar conocimientos como para entrenar a los estudiantes en un género que utilizarán en el campo laboral.

Nos parece que no es posible, a partir de las características del ensayo expuestas por los docentes, extraer una idea precisa y única del ensayo como género, puesto que dichas características también corresponden a otros tipos de textos con predominancia argumentativa, como por ejemplo un artículo de opinión, un reportaje o un editorial. Cabe resaltar que sólo dos docentes mencionan la voz del autor, “... *que deje ver la postura del escritor(a) sobre dicho tema*” y “... *las opiniones, conceptos y puntos de vista propios o de otros autores merecen un tratamiento sintáctico que favorezca la claridad y fluidez del ensayo*”.

Inferimos que la valoración de la opinión del autor está subordinada a los aspectos lingüísticos inherentes a la construcción de cualquier texto del ámbito científico (estructura, coherencia y cohesión) y al uso adecuado de las referencias a las fuentes consultadas, característica importante en los textos científicos en los que la referencia a lo dicho por los autores sobre un tema es esencial para dar mayor peso o incluso validez a la argumentación.

En términos generales, podríamos decir que los términos usados por los profesores para explicitar las representaciones de lo que consideran que debe ser un ensayo dentro de la carrera de Comunicación Social, demuestran que se justifican las dudas y dificultades que los estudiantes pueden tener sobre cómo deben hacer un ensayo, pues los criterios varían dependiendo del docente. Por ello, el estudiante debe esforzarse por aproximarse a la representación de cada docente para tener éxito en la evaluación de su texto.

3. Implicaciones pedagógicas

Es importante como docentes universitarios que tengamos en cuenta que la adquisición de competencias está ligada no sólo a lo psicológico sino también a lo social (Sánchez, 1990). Es decir, si el estudiante ha tenido poco contacto con un tipo de texto, es predecible que tenga dificultades para comprenderlo o producirlo, por ello es importante indagar en las experiencias previas, antes de solicitar un texto escrito. Para Sánchez, la escasa interacción con el género puede ser la causa de la incoherencia que se evidencia en los ensayos realizados por estudiantes universitarios. Concluye esta investigadora que no se trata de una insuficiencia mental, sino de un problema de coherencia educativa: “...les estamos pidiendo que sepan lo que nunca les hemos enseñado” (1990:92).

Además de la causa que arguye Sánchez (1990), creemos que existe otra no menos importante relacionada con el intercambio comunicativo que se desarrolla entre docentes y alumnos en torno a la realización de una tarea de escritura, en este caso la elaboración del ensayo.

Lillis y Turner (2001), explican la razón por la cual los comentarios u observaciones de los profesores en los ensayos no logran resolver la confusión de los alumnos. Para estas investigadoras que los estudiantes tengan que luchar con las convenciones de una institución educativa que no conocen, no es sorprendente, pero sí lo es el hecho de que tales convenciones sean tratadas por los docentes como si se tratara de un conocimiento proveniente del sentido común y, por tanto, comunicadas a través de términos como si tuviesen un significado transparente.

Según estas investigadoras, los profesores utilizan un discurso de transparencia, es decir, un lenguaje tratado como idealmente

transparente y autónomo, y sólo aquellos estudiantes que asimilan las normas de este discurso pueden tener una participación exitosa en el discurso académico. También Nightingale (1991) ve una relación directa entre el éxito académico y el descubrimiento de las representaciones del docente pero, específicamente, las relacionadas con las expectativas de la disciplina. Para este investigador los mejores estudiantes son aquellos que comparten las percepciones de sus profesores sobre las funciones y estructuras del ensayo según una determinada disciplina; mientras que hay otros estudiantes que, incluso después de una evaluación detallada de su ensayo, no logran comprender la percepción del docente sobre el texto. Esto se debe, según Nightingale, a que los alumnos valoran como relevantes los comentarios del docente cuando no han realizado bien una tarea, pero no como una ayuda para reconceptualizar la naturaleza de la escritura del ensayo en la disciplina.

Lintermann-Rygh (1985) se refiere a los criterios de evaluación de los docentes y comenta que éstos pueden ser implícitos y vagos, por lo que cree que los estudiantes se apoyan en su experiencia escolar de años anteriores para hacer sus composiciones escritas de acuerdo con lo que ellos, quizás inconscientemente, consideran que cumple las expectativas del profesor.

Es muy probable que el ensayo de Scott (2002), en el que reflexiona sobre la elaboración del ensayo en la transición de la escuela secundaria a la universidad, ilustre este “andar a ciegas” de los estudiantes. Esta investigadora analiza los ensayos producidos por tres estudiantes de reciente ingreso en la universidad que presentan dificultades para adecuar sus ensayos a las expectativas de los profesores universitarios y se sienten desconcertados, pues en la educación secundaria tenían éxito con sus ensayos. Su análisis la

conduce a afirmar que el principal problema se encuentra en el vacío entre lo que los docentes de educación secundaria esperan recibir como ensayo y lo que esperan los docentes universitarios. Sin duda, esta reflexión pone en evidencia la necesidad de llenar ese vacío comunicativo explicitando nuestras expectativas sobre los textos que solicitamos y tomando en cuenta la experiencia previa que tienen los alumnos.

Podríamos concluir este apartado afirmando que una de las mayores dificultades de los estudiantes como escritores de ensayos es que no están seguros sobre cómo deben hacer los ensayos que les solicitan los docentes. Y, en nuestra opinión, estas dificultades tienen su origen, en gran parte, en las normas que rigen el intercambio comunicativo en el aula en torno a la producción del ensayo, es decir, al descubrimiento de las “reglas del juego”. Según Nightingale (1991), es posible ayudar a los estudiantes a tener conciencia de las suposiciones y de las expectativas de las disciplinas científicas, es decir, acelerar el proceso de conocimiento de estas reglas iniciándolos de manera conciente en la cultura académica. Reconoce que hay muchos tipos de prácticas de escritura en las diferentes disciplinas para las cuales los alumnos requieren utilizar estrategias complejas específicas para cada una de ellas.

Es evidente que existen diferencias en los modos de presentar la información científica dependiendo del área de conocimiento, y también lo es el hecho de que los estudiantes de una carrera como Comunicación Social suelen tener docentes formados en distintas áreas de conocimiento (por ejemplo, literatura, lingüística, economía, psicología, historia, entre otras disciplinas), y desde sus experiencias de formación académica, e incluso profesional, conciben y solicitan los textos escritos a sus alumnos. Es de prever, entonces, que los

alumnos se confundan, pues las expectativas de los docentes varían según el área de conocimiento al que pertenezcan.

Reflexiones finales

Tenemos certeza de que si tanto docentes como alumnos intercambiamos nuestras representaciones sobre el tipo de texto que se solicita y participamos activamente en su construcción, las posibilidades de satisfacción y éxito académico serán mayores. Es decir, no basta encargarlo o dar las instrucciones orales o escritas, debemos descubrir en el proceso de elaboración la fuente de las dificultades, las cuales, en nuestra opinión, se originan, en gran parte, por el tipo de representación que docentes y alumnos tenemos del ensayo; de lo contrario, los profesores continuaremos sintiendo insatisfacción por la producción escrita de los alumnos y éstos ignorando cómo resolver estas dificultades. Este cambio de actitud por nuestra parte supone considerar que las competencias textuales y discursivas de los estudiantes se desarrollan en los intercambios comunicativos (conversaciones en el aula, lectura y escritura individual o en grupo) y que de su calidad dependerá que la producción escrita satisfaga las expectativas de productores (alumnos) y evaluadores (profesores). Para Barrera *“gran parte de la problemática relacionada con los supuestos bajos niveles de deficiencia comunicativa del estudiante universitario guardan alguna relación con las estrategias docentes que puedan utilizarse para estimular el desarrollo del lenguaje”* (1996: 60), por lo que debemos revisar constantemente la eficacia de nuestras estrategias pedagógicas.

Para finalizar, quisiéramos sugerir que los docentes, en aras de ayudar a sus alumnos a mejorar la producción de sus ensayos, entregaran o mostraran a sus estudiantes:

- Ensayos realizados por ellos, cuyo proceso de producción comentaran, e incluso cuyos borradores, si se dispone de éstos, mostraran también, para que los alumnos acostumbrados a escribir textos tipo examen (con respuestas cortas) puedan apreciar que la producción de un texto extenso exige la elaboración previa de borradores.

- Ensayos realizados por estudiantes de cursos anteriores, con marcas de corrección, lo cual supondría que el docente dispondría de una base de datos de ensayos corregidos. De esta manera, los estudiantes tendrían modelos a partir de los cuales podrían inferir la representación de ensayo del docente y de la disciplina así como sus criterios de valoración de este tipo de texto.

Finalmente, a modo de síntesis, quisiéramos enfatizar con una cita de Ivaniè y Roach, la importancia de hacer explícitas las convenciones que rigen la construcción de un texto escrito dentro de una comunidad académica y, en nuestro caso, las que regulan la representación del ensayo que solicitamos a nuestros estudiantes.

La enseñanza de la escritura académica es como el aprendizaje de un nuevo lenguaje, el lenguaje de la comunidad académica: convertirse en bilingüe. Hay convenciones que no son naturales, autónomas o transferibles, sino específicas de la escritura académica, de cada disciplina e, incluso, de cada docente* (1990:106).

* Traducción libre de la autora del siguiente fragmento de Ivani y Roach (1990:106) “Learning academic writing is like learning a new language, the language of the academic discourse community: becoming bilingual. There are conventions which are not natural, autonomous or transferable, but specific to academic writing, each discipline and even each tutor”.

Notas

- ¹ Como señala Cambra, citando a Jodelet (1994), el vocablo *representaciones* es un término empleado frecuentemente en el ámbito de la sociología y se refiere a los conocimientos socialmente elaborados y compartidos por un grupo en particular, los cuales son orientados a la práctica (Camps, Ríos y Cambra, 2000: 163). Asimismo, es importante señalar que en los últimos años el pensamiento del profesor y su relación con la práctica educativa ha sido un ámbito recurrente de estudio. A modo de ejemplo podemos citar las investigaciones de Ballesteros (2000) y Palou (2002) en el área de la didáctica de la lengua.
- ² La relación entre elaboración de ensayos y rendimiento estudiantil es más evidente en carreras en las que este tipo de texto es muy frecuente, como lo es el caso de la carrera de Comunicación Social, en la que el ensayo es el segundo texto más solicitado durante la carrera (García, 2002).
- ³ En la Universidad de Los Andes-Táchira existen actualmente cinco carreras, a saber: Educación (mención Castellano y literatura, Inglés, Matemáticas y Geografía), Educación Integral, Comunicación Social, Medicina y Administración.
- ⁴ En la cultura anglosajona, el ensayo escolar está mejor definido; así se puede desprender de la siguiente cita: “When students write to demonstrate knowledge for a teacher, they regularly produce what is known as the *school essay*, which is a text that introduces a thesis in the opening paragraph, provides support for the thesis in succeeding paragraphs, and then restates and occasionally comments on this thesis in the closing paragraph (Paxton, 2002:201)”. Nos parece claro, además, que se trata de un texto esencialmente argumentativo.
- ⁵ Es importante mencionar que para Russotto (1989), el ensayo, en la escuela, debe ser enfocado como una guía para la redacción. La utilidad más importante del ensayo, según esta autora, radica en la organización de las ideas, primero mentalmente y después en la redacción. También en la planificación de exposiciones orales, trabajos escritos, evaluaciones teó-

ricas, entre otras. Además de ser útil al docente para dar orientaciones con respecto al problema de la redacción.

- 6 En Venezuela, las preguntas de desarrollo en los exámenes también son llamadas preguntas tipo ensayo o abiertas. Es decir, para los docentes, sobre todo, de la etapa secundaria y universitaria de la educación venezolana que aplican exámenes, una respuesta abierta, en la cual el alumno expresa su opinión, su punto de vista, puede ser considerada un ensayo. En esta dirección, conviene citar a Arcay (1996) quien concibe el *ensayo académico estudiantil* como una forma de producción escrita que tiene más de un párrafo.

Referencias

- ARCA Y, E (1996). **Análisis multidimensional de textos académicos escritos en español de Venezuela**. (Tesis de maestría por publicarse). Caracas. Universidad Simón Bolívar.
- ÁLVAREZ, L.; RUSSOTO, R (1996). “*Cómo mejorar la redacción del ensayo escolar*”. En: **Investigación y Postgrado**, 11 (1), pp. 11-39.
- BALLESTEROS, C (2000). **Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de la ESO: Estudio de caso** (Tesis doctoral). Barcelona. Universidad de Barcelona.
- BARRERA LINARES, L (1996). “*Sobre las habilidades verbales del estudiante de la USB*”. En: **Clave**, 5, pp. 53-64.
- CAMPS, A.; RÍOS, I.; CAMBRA, M (2000). **Reserca i formació en didáctica de la llengua**. Barcelona. Graó.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G (1994). **Enseñar lengua**. Barcelona. Graó.
- CLANCHY, J. y BALLARD, B. (1996). **¿Cómo se hace un trabajo académico? Guía práctica para estudiantes universitarios**. Zaragoza. Universidad de Zaragoza.
- CLAVE. DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL (s/a). Disponible en CD, Madrid. SM.
- CONNOR, U.; LAUER, J (1985). “*Understanding persuasive essay writing: Linguist/rhetorical approach*”. En: **Text**, 5 (4), pp. 309-326.
- CORAL, K (2002). **Pautas para a elaboración de un ensayo escolar** [versión

Marisol García Romero. *Aproximación al estudio de las ...*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 9 (2004):9-34.

electrónica]. Disponible en: <http://www.up.edu.pe/DepHumanidades/Boletin5/taller.htm>

CREME, P.; LEA, M (2000). **Escribir en la universidad**. Barcelona. Gedisa.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1995). Disponible en CD, vigésima primera edición. Madrid. Espasa Calpe.

DICCIONARIO GENERAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA (s/a). Disponible en CD, VOX.

FUMERO, F (1997). **El ensayo como tipo de texto**. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

GARCÍA, M.; DUQUE, D (1998). **Influencia de las concepciones previas en la elaboración de textos académicos escritos**. Ponencia presentada en el XIV Encuentro Nacional de Educadores, Coro (Venezuela) del 27 al 30 de septiembre de 1998. Universidad Francisco de Miranda.

GARCÍA, M (1999). “*Reflexiones sobre el desarrollo de la lengua escrita en estudiantes universitarios*”. En: **Clave**, 8.

GARCÍA, M (2002). **Análisis discursivos de ensayos escolares**. (Trabajo de investigación). Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

GÓMEZ, M.; BLANCA, L (Ed.) (1998). **Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association**. México. Editorial El Manual Moderno.

HOUNSELL, D (1984). “*Contrasting Conceptions of Essay-writing*”. En: F. Marton et al. (Ed.). **The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education** (pp 106-125). Edinburgh. Scottish Academic Press.

IVANI, R. and ROACH, D (1990). “*Academic writing, power and disguise*”. En R. Clark et al (Ed.). **Language and Power** (pp. 103-121). London. Centre for Information on Language Teaching.

LILLIS, T.; TURNER, J (2001). “*Student Writing in Higher Education: contemporary confusion, traditional concerns*”. En: **Teaching in Higher Education**, 6 (1), pp. 57-68.

LINTERMANN-RYGH, I (1985). “*Connector density – an indicator of essay quality?*” En: **Text**, 5 (4), pp. 347-357.

MARTIN, J (1989). **Factual writing: exploring and challenging social reality**. Oxford. Oxford University Press.

MOLINER, M (1996). **Diccionario del español actual**. Disponible en CD,

Marisol García Romero. *Aproximación al estudio de las ...*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 9 (2004):9-34.

Madrid. Gredos.

- NELSON, J (1990). “*This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing tasks*”. En: **Research in the Teaching of English**, 24 (4), pp. 362-396.
- NIGHTINGALE, P (1991). “*Speaking of Student Writing...*” En: **Journal of Geography in Higher Education**, 15 (1), pp. 3-13.
- NUSBAUMM, L. y TUSÓN, A (1996). “*El aula como espacio cultural y discursivo*”. En: **Signos**, 17, pp. 14-21.
- PAGÈS, J (1999). “*Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia*”. En: **Teoría y didáctica de las ciencias sociales**, 4, pp. 161-178. Mérida-Venezuela.
- PALOU, J (2002). **L’ensenyament i l’aprenentatge del català com primera llengua a la escola. Creences i actuacions del mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l’etapa primària.** (Tesis doctoral). Barcelona. Universidad de Barcelona.
- PAXTON, R (2002). “*The influence of author visibility on high school students solving a historical problem*”. En: **Cognition and instruction**, 20(2), pp. 197-248.
- READ, B. et al (2001). “*‘Playing safe’: undergraduate essay writing and the presentation of the student ‘voice’*”. En: **British Journal of Education**, 22 (3), pp. 387-399.
- RUSSOTO, R (1989). “*La técnica del ensayo: Un instrumento para la enseñanza de la redacción*”. En: **Letras**, 46, pp. 83-91.
- SÁNCHEZ, I. (1990). “*¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?*” En: **Tierra Nueva**, 1, pp. 87-93.
- SCOTT, M. (2002). “*Cracking the Codes Anew: Writing about Literature in England*”. En: D. Foster y D. Russell (ed.). **Writing and Learning in Cross-National Perspectiva** (pp. 88-133). New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- VENTOLA, E (1995). “*What’s in an (Academic) Text?*” En: B. Warvik et al. (Ed.). **Organization in discourse. Proceedings from the turku conference** (pp. 109-128). Anglicana Turkuensia 14.

