

EL ENSAYO: UNA ESTRATEGIA PARA LA PROMOCIÓN DE LA ESCRITURA EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

Yildret Rodríguez Ávila
yrodriguezavila@gmail.com
(UPEL-IPRGR)

Recibido: 10/08/05
Aprobado: 11/04/06

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de la puesta en práctica de una estrategia de escritura fundamentada en el ensayo como tipo de texto. Para lograrlo se hizo un diagnóstico que permitió conocer la concepción que tienen los estudiantes del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, acerca de la escritura, sus procesos y los conocimientos acerca del ensayo. Se registraron también las dificultades de la composición presentes en un primer texto escrito por ellos previo a la intervención. Luego se aplicó la estrategia diseñada por la autora y se registraron los cambios ocurridos en la composición de ensayos, así como el uso de algunos de los procesos de la escritura. Para el caso de conocer la concepción de la escritura y sus nociones y/o problemas con el género ensayístico se aplicó una entrevista en profundidad y, durante el desarrollo de la estrategia, se usó la observación participante con notas de campo. A los textos producidos por ellos se les aplicó el instrumento “Índice de Eficiencia Comunicativa”. En el taller se trabajó sobre los diversos aspectos del texto como producto y de la escritura como proceso y finalmente se les pidió escribir otro ensayo para contrastar. Al final, toda la información se analizó mediante categorías de análisis clasificadas por temas. La aplicación de la estrategia permitió aseverar que si la didáctica de la escritura se lleva realmente como un proceso constructivo y recursivo, las mejoras en el producto final se hacen notorias.

Palabras clave: escritura; ensayos; elementos de la composición.

THE ESSAY: A STRATEGY FOR THE PROMOTION OF WRITING IN THE RURAL PEDAGOGICAL INSTITUTE “GERVASIO RUBIO”

ABSTRACT

The present paper is the result of the putting into practice of a writing strategy based on the essay as a type of text. To achieve this, a diagnose was made that allow knowing the understanding that students from the Rural Pedagogical Institute “Gervasio Rubio” have about writing, its processes and the knowledge about the essay. In addition, the difficulties of the composition present in the first text written by these students, before the intervention, were recorded. Afterwards, the strategy designed by the author was applied and the changes occurred in the composition of essays were recorded, as well as the use of some of the writing processes. For the case of knowing the understanding of writing and its notions and/or problems with the essay genre, an interview in deep was carried out and, during the development of the strategy, it was used a participating observation with field notes. The instrument “Index of Communicative Efficiency” was applied to the texts produced by the students. In the workshop, it was discussed the diverse aspects of the text as a product and the writing as a process, and lastly the students were asked to write another essay for contrast. In the end, all the information was analyzed through analysis categories sorted by themes. The application of the strategy allowed asserting that if the didactics of writing is considered in reality as a constructive and resourceful process, then the improvements in the final products are evident.

Key words: writing; essays; elements of composition.

L'ESSAI: UNE STRATÉGIE POUR PROMOUVOIR L'ÉCRITURE À L'INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

RÉSUMÉ

Ce travail est le résultat de la mise en pratique d'une stratégie d'écriture basée sur l'essai comme type de texte. Pour ce faire, on a fait un diagnostic permettant de connaître la conception des étudiants à propos de l'écriture, de leurs processus et de leurs connaissances sur l'essai. On a aussi enregistré leurs difficultés lors de la rédaction d'un premier texte écrit avant l'intervention. Ensuite, on a appliqué la stratégie prévue par l'auteur. De la même façon, on a enregistré tant les changements produits lors de la rédaction d'essais que l'usage de quelques processus d'écriture. Pour connaître la conception de l'écriture des étudiants et leurs notions ou problèmes au moment de produire un essai, on a utilisé en profondeur l'entretien et, pendant l'utilisation de cette technique, on a fait une observation participante sur le terrain en prenant des notes. On a analysé les textes écrits par les étudiants à travers l'instrument « Indice de l'Efficiencia Comunicativa ». Dans l'atelier, on abordé les diverses aspects du texte comme produit et de l'écriture comme processus pour, finalement, leur demander d'écrire un autre essai pour constater s'il y a eu des changements. À la fin, on a analysé toute l'information à travers des catégories d'analyses classées par thèmes. L'application de la stratégie a permis d'affirmer que si la didactique de l'écriture se développe comme un processus constructif, les améliorations qu'on peut observer dans le produit final, sont plus remarquables.

Mots clés: écriture; essai; éléments de la rédaction.

INTRODUCCIÓN

En Venezuela, como en muchos otros países, los problemas de la sociedad con respecto a la lectura y la escritura representan ya un lugar común, al punto de que sean millones las cifras de analfabetas funcionales. Para ilustrar esta afirmación baste con citar a Morles (1998), basado en los reportes de la OCEI (Oficina de Central de Estadística e Informática): “para 1989, una cantidad equivalente a 2.800.000 venezolanos, es decir, el 14% de la población nacional, son analfabetas funcionales” (p. 13). Aunque las cifras de Morles pertenecen a más de una década atrás, es cada día más frecuente el número de publicaciones que apuntan a señalar el creciente número de problemas en el campo de la lectura y la escritura. Las investigaciones que tratan de plantear soluciones a este conflicto también se multiplican.

Los factores que inciden en la llamada crisis de la enseñanza de la lengua pueden ser de una amplia diversidad, abordables desde distintas disciplinas. Varios autores apuntan hacia una inadecuada didáctica (Páez Urdaneta, 1985; Martínez, 1999; Cassany, Luna y Sanz, 2000; Key y Rodríguez, 2001). Lo que éstos dicen es que la escuela ha desvirtuado la enseñanza del idioma pues, en lugar de procurar desarrollar en el alumno las competencias para escuchar, leer, hablar y escribir, se ha centrado en lo que Páez Urdaneta (*op. cit.*), señala como el establecimiento de una asociación entre morfosintaxis y lenguaje, y en el desarrollo de una escritura con fines de detectivismo ortográfico.

A este respecto, Cassany, Luna y Sanz (*op. cit.*), explican que la razón por la cual se produce esta situación reside en la formación lingüística de los profesores porque:

No hay demasiados maestros que dominen el sistema de la lengua que enseñan (...). Por lo tanto, no hay demasiados maestros que puedan convertirse, con plena garantía, en modelo lingüístico. De una manera consciente o inconsciente, los maestros lo saben y el hecho de saberlo genera una gran inseguridad que combaten asiéndose a la norma habitualmente ortográfica, que, como mínimo, es explicativa, tiene límites y, por lo tanto, es controlable, pero sin abordar, o haciéndolo con gran timidez, la lengua como vehículo de comunicación (p. 14).

Al desplazar la función comunicativa del lenguaje, queda la lengua como un sistema orquestado de normas y premisas que se alejan del contexto de uso real. Por ello, la práctica de lectura y escritura en la escuela parece dejar como aprendizaje que éstas son actividades que se hacen sólo en el círculo de la institución, para cumplir con el profesor, para que éste compruebe cómo lo hace el estudiante y fundamentados única y exclusivamente en el libro de texto (Cairney, 1999).

Ahora bien, si durante mucho tiempo, el mayor foco de interés de esta situación se ha centrado mayoritariamente en la lectura, cabría preguntarse qué pasa con la escritura. Sin mayores diferencias, la enseñanza tradicional concibe la escritura como meras copias y dictados; es decir, tal y como dice Marín (1999), es una actividad motriz de encodificación a través de la cual se convierten fonemas en grafemas o se copian grafemas, y no como la puesta en práctica de las competencias cognoscitivas, lingüísticas, enciclopédicas, comunicativas y discursivas.

Por lo cual, tal y como se apuntó antes, la atención de los docentes se centra en una mínima parte de la competencia lingüística como lo es la ortografía, cuando en realidad son las deficiencias de la composición las que se consideran de mayor complejidad porque implican la organización de las ideas en esquemas y estructuras lógicas discursivas. Mata (1997), apunta que la “concentración consciente en los aspectos formales del texto (grafía, ortografía, ...), considerados de bajo nivel, desvía la atención de otros procesos de alto nivel cognoscitivo, como la génesis de ideas y la estructuración de los contenidos” (p. 43).

En otro sentido, es oportuno señalar que la mayoría de las investigaciones y propuestas (Páez Urdaneta, 1985; Álvarez y Russotto, 1996; Morles, 1998; Sánchez y Álvarez, 2001) se han centrado en la Educación Básica y Media Diversificada. Pero si estos problemas no se resuelven en estos niveles, cabría preguntar: ¿qué sucede en las universidades en esta materia? Por supuesto, si los estudiantes llegan a la universidad con estos conflictos, la idea no sería excluirlos, sino nivelarlos y ofrecerles herramientas para alcanzar un nivel de producción textual efectivo y de calidad.

Si se piensa en este caso, en el contexto seleccionado por la autora: la universidad pedagógica, y en la afirmación que hicieron Cassany, Luna y Sanz (*op. cit.*), con respecto a la formación lingüística de los maestros, se hacen necesaria las siguientes preguntas: ¿estarán los estudiantes de la carrera docente lo suficientemente preparados en materia de escritura?, ¿los textos que producen cumplirán con todos los requisitos necesarios de todo buen texto?, ¿qué concepción tendrán los estudiantes sobre la escritura?, ¿conocerán y aplicarán los subprocesos de escritura?, ¿serán escritores expertos o inexpertos?, ¿dominarán uno de los géneros discursivos de mayor exigencia como es la argumentación?

En consecuencia, el objetivo fundamental de este trabajo fue “analizar a través de una práctica sostenida de escritura, sobre la base del diseño de un Taller de textos tipo ensayo, las fallas y alcances más frecuentes de los estudiantes de la UPEL de Rubio con respecto a la concepción de la escritura y a la producción textual”. Para ello se realizó un diagnóstico con el fin de: “conocer la concepción que tenían los talleristas acerca de la escritura y sus procesos” y “registrar las dificultades de la composición a través de un primer texto escrito”. Una vez intervenido el grupo, a través de la aplicación de unas estrategias diseñadas sobre la base del texto ensayístico, se aspira poder “describir los posibles cambios ocurridos en la composición de ensayos”.

Es oportuno señalar que se seleccionó el texto ensayístico por cuatro razones fundamentales: (a) es ampliamente usado como ejercicio de escritura en las aulas de clase y uno de los más solicitados por los profesores; (b) es unánime la preocupación de los alumnos por no saber qué es el ensayo, en qué consiste, cuáles son sus características; (c) es exigente, propio de un nivel universitario, pues implica el uso de dos órdenes discursivos (expositivo y argumentativo) y, (d) porque la lectura de ensayos puede ayudar a desarrollar la competencia enciclopédica, tan necesaria en la formación del profesorado.

MARCO TEÓRICO

ANTECEDENTES

Este tema no es nuevo para la comunidad académica; son varios los reportes que dan cuenta del interés por la producción escrita y por los textos ensayísticos. Entre los que se consiguieron para la fecha de realización, se encuentran los trabajos que consideran al ensayo como un tipo de texto que contribuye a incrementar las competencias de escritura, y, otras investigaciones inherentes al desarrollo de competencias escriturarias a partir de textos argumentativos.

Dentro de la primera, se resalta un estudio realizado en la Universidad del Valle (Cali, Colombia) por Mora Cortés y Arciniegas Lagos (2001), sobre un proyecto de escritura con la intención de cambiar los aprendizajes conceptuales y teóricos por el desarrollo real de una práctica de escritura. Trabajaron sobre una concepción de la lectura y la escritura como forma de acceso al conocimiento y como proceso. Seleccionaron el ensayo porque este tipo de texto permite la reflexión a partir de la reflexión de otros. Los autores corroboraron que la estrategia le permitió al alumno deslastrarse del concepto de tarea que ha tenido la escritura y eso garantizó la producción de textos auténticos.

La investigación dirigida por Sánchez Hernández y Ortega Salas (2001), de la Universidad Pedagógica Nacional de México, se sustentó en estrategias de composición de textos escritos, basados en el modelo de escritor experto. Aplicaron un cuestionario inicial y otro final. Les enseñaron una estrategia y observaron los cambios producidos. Apuntan los investigadores que durante el desarrollo del Seminario, se produjeron cambios en los participantes porque empezaron a considerar los procesos implicados en la escritura y adquirieron conciencia de la complejidad de la misma.

En el contexto nacional cabe resaltar el estudio realizado por Sánchez (1990), en torno a un análisis de la coherencia textual de los ensayos producidos por los estudiantes de Educación Superior, llegando a conclusiones muy puntuales en torno a cómo manejan la coherencia discursiva los estudiantes venezolanos y explica que los textos “son incoherentes porque no se ajustan a las macroestructuras-formales, semánticas y funcionales- características de

la modalidad expositiva a las que pertenece el ensayo” (p. 90). Asimismo explica que la incoherencia también podría deberse a que el ensayo no tiene una estructura formal única porque el mayor problema de este tipo de textos “radica en el ordenamiento de los contenidos, ya que es probablemente el único tipo de discurso que no está enmarcado en una situación comunicativa que determine la secuencia de enunciados” (p. 90). Pero, principalmente, el problema de la incoherencia textual para producir ensayos, radica en que el estudiante no está lo suficientemente en contacto con este tipo de texto como para que aprehenda su tipología.

Por otra parte, cabe reseñar la investigación desarrollada por Álvarez y Russotto (1996) de la UPEL de Caracas, en torno al ensayo como estrategia de escritura. Analizaron los hábitos de redacción de los alumnos de Tercera Etapa de Educación Básica y de Media Diversificada, y lo llevaron a cabo en varias ciudades del país con el fin de implementar una propuesta de elaboración de ensayos (realizada con anterioridad por Russotto, 1989); sin embargo, hasta el momento de su publicación sólo se habían caracterizado los problemas comunes de escritura de estos alumnos. Al final se muestran dos ensayos de los alumnos participantes con unos resultados bastante aceptables.

Asimismo, Sojo, (2001) de la Universidad Bicentenario de Aragua, hizo una investigación en torno a estrategias didácticas para producir ensayos. Partió de “estrategias cognitivas, centradas en procesos de escritura en este tipo de texto, en el cual se pudiera utilizar los distintos órdenes discursivos: descripción, narración, exposición y argumentación” (p. 1). La investigadora llegó a la conclusión de que “cuando se implementan estrategias cognitivas centradas en procesos de escritura se facilita al alumno la capacidad para manejar los aspectos super-estructurales y estructurales de los diferentes órdenes discursivos, entre éstos el ensayo” (p. 1).

BASES TEÓRICAS

Para lograr la sustentación teórica y en vista de que se trabajó en la escritura como proceso y como producto, se encuentran entonces dos elementos: el que tiene que ver con el texto escrito propiamente dicho con una orientación funcional-comunicativa y los procesos de escritura. Asimismo se incluyó el

aspecto teórico del ensayo por ser el texto escogido para el desarrollo de la estrategia, con un apartado especial para la argumentación por ser el tipo discursivo predominante en este tipo de texto.

El texto escrito

El texto se concibe como:

...la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social, está caracterizado (sic) por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención [comunicativa] del hablante de crear un texto íntegro (Bernárdez en Barrera y Fraca, 1999, p. 19).

La función comunicativa predomina en todo texto escrito, por ello es necesario aclarar que para este trabajo se tomaron los planteamientos de Halliday (1978). Él desarrolló una teoría acerca de la funcionalidad del lenguaje; de hecho establece las llamadas 7 funciones del lenguaje infantil y para el caso de los adultos, las constriñe a 3 macrofunciones (ideativa, interpersonal y textual). Pues bien, dentro de las mismas importa particularmente la textual, que además de encerrar las otras dos funciones: “cumple la condición de que el lenguaje debería ser adecuado operacionalmente -es decir, debería tener tal característica en una situación real, que distinguiera un mensaje vivo de una simple referencia en una gramática o en un diccionario-” (p. 20).

Todo esto implica el reconocimiento de que, ante todo, el ser humano se comunica a través de construcciones discursivas significativas (llámese texto), tanto para el uso oral como el escrito. El otro autor que plantea la necesaria funcionalidad del lenguaje en la enseñanza de la lengua materna es Páez Urdaneta (*op. cit.*), quien propone un modelo didáctico para la Educación Básica y Media, Diversificada y Profesional que busca hacer del estudiante una persona crítica y reflexiva con respecto al uso permanente (dentro y fuera de la escuela) de la lengua. Por ello se propone un enfoque funcional de la escritura que promueva la participación del escritor (estudiante) en la comunicación de sus ideas.

Como el punto central de este trabajo es la escritura, se aclararán algunos aspectos inherentes a la producción textual que garantizan un texto realmente comunicativo más allá de los aspectos formales tan caros a las prácticas escolares:

1. Coherencia textual

La coherencia textual tiene que ver con la finalidad que el texto tenga y se reparte entre aspectos que tienen que ver con lo meramente lingüístico y otros de orden extralingüístico, por lo que se puede afirmar que es una cualidad semántico pragmática porque, en primera instancia, están las relaciones entre las ideas del texto, y en segunda, las relaciones con el contexto y la posibilidad que tiene el oyente/lector de reconstruir esas relaciones. Según Sánchez (1993), y Barrera y Fraca (1999), existe una coherencia local que es la que debe existir entre el tejido de enunciados de cada párrafo. La coherencia global es la que debe existir en el conjunto total del texto.

Asimismo, existen los llamados “mecanismos de coherencia” también conocidos como “Progresión”, que no es otra cosa que la concatenación de enunciados que se van renovando constantemente. Según Aznar, Cros y Quintana (1991), existen tres tipos de progresión: a) lineal, b) de tema constante y, c) de temas derivados. Otro aspecto que es importante recalcar son las llamadas “condiciones de la coherencia”, las cuales, dice Sánchez, sustentada en van Dijk, son: a) distribución de la información, b) el orden de los segmentos discursivos, c) el significado y la referencia.

2. Cohesión textual

La cohesión se entiende como un mecanismo de relaciones intratextuales visibles a través del sistema léxico y gramatical. Algunos autores la consideran parte de la coherencia (van Dijk, 1983; Aznar, Cros y Quintana, *op. cit.*, y Calsamiglia y Tusón, 2001), y otros la definen como un aspecto aparte (Marín, 1999; Cassany, Luna y Sanz, 2000). Para el presente trabajo se consideró que si bien la cohesión no aporta la coherencia al texto, sí contribuye a una reconstrucción comprensiva del mismo por parte del lector.

Básicamente los mecanismos de cohesión son, de acuerdo con Marín (1999), dos: referencial e interfrástica. La referencial tiene que ver con la realidad a la cual alude el texto y con el co-referente que es la alusión al referente ya anunciado. La misma puede ser exófora y endófora. En el primer caso se trata de una situación extratextual. En el segundo, se encuentra lo que se conoce como anáfora y catáfora. Además de la deixis, la elipsis y el léxico.

Por su parte, la cohesión interfrástica está constituida por los mecanismos lingüísticos a través de los cuales es posible la relación entre los párrafos y las oraciones de un texto. Es lo que se conoce comúnmente como conectores y relacionantes.

PROCESOS DE ESCRITURA

Todos los aspectos estudiados en el apartado anterior dan luces acerca de que la didáctica de la lengua debe dar un giro hacia la consideración del texto escrito como un acto comunicativo. Sin embargo, aún no se ha tocado para nada todo lo que tiene que ver con el proceso de la escritura como tal.

La escritura es una labor muy exigente en la que, según Cassany (1994), “no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos” (p. 102). Y es aquí donde radica uno de los principales problemas de la escritura ya que, por lo general, ésta se lleva a cabo sin prever estos procesos. Este desconocimiento lleva consigo el no tomar en cuenta muchos aspectos que inciden en el éxito o fracaso del texto, tales como: no pensar en la audiencia, escribir para sí mismo, la oralización de lo escrito, el uso de un registro inadecuado, incoherencia, entre otros.

Por ello se tomó en cuenta el modelo de la escritura como proceso cognitivo de Flowers y Hayes (1981). Según estos autores, los aspectos relevantes implicados en la escritura son: a) la situación de comunicación en la que se encuentran los escritores, el problema retórico, la audiencia a la que se dirigirá y los objetivos que se proponga, ya sean de proceso (cómo

llevar a cabo la redacción) o de contenido (todo lo que se quiere decir y hacer con la audiencia); b) la memoria a largo plazo porque permite que el escritor recuerde lo que ya se sabe del tema, la audiencia, el conocimiento o no de los distintos órdenes discursivos y tipologías textuales; c) los procesos de escritura conformados por: la planificación, la generación de ideas, fijación de objetivos, la redacción en sí misma (llamada por ellos como traducción) y la revisión. Por supuesto, estos procesos no son fijos sino que implican una interacción e integración constante entre cada uno de ellos. Por eso Cassany (*op. cit.*), concibe la escritura como un proceso recursivo en el que el *control* funciona como un verificador del progreso de cada proceso.

Vista así, la escritura podría concebirse como un proceso constructivo. Esta idea puede fundamentarse en el constructivismo desde un punto de vista psicopedagógico en el que “los aprendizajes proceden en su propio modo para formar representaciones únicas del contenido” y “el conocimiento se debe ver como algo compuesto por redes estructuradas” (Good y Brophy, 1996, p. 165); y desde el punto de vista social, en el que el conocimiento es un proceso de construcción de saberes por medio de la interacción entre grupos que manejan intereses comunes y compartidos, y que en la dialéctica del enfrentamiento de esos saberes y posturas se logra la expansión de dichos conocimientos (Porlán, 1997).

En consecuencia, podría decirse que la escritura es un saber que se construye a través de procesos tanto mentales como físicos y sociales, y no como el fin último para medir conocimientos, antes bien, representa un saber en sí misma. En este sentido, la escritura se aprecia no sólo como producto (aspecto favorecido durante muchos años en la enseñanza formal) sino también como un proceso que representa un aprendizaje.

El ensayo

La referencia a una funcionalidad del texto escrito conlleva necesariamente a una clasificación tipológica de los mismos. Si se considera que el tipo de texto base sobre el cual se sustentó la estrategia para mejorar la escritura es el ensayo por las razones expuestas en la introducción, se hace necesario, por tanto, definirlo.

El ensayo que fuera clasificado desde sus orígenes como un género literario, aparece hoy como el texto por excelencia de la academia. Al respecto Vélez (1998) señala que:

Si se redujera la noción de este género de modo exclusivo al “ensayo literario”, no sólo se dejaría por fuera de su denominación a una cantidad significativa de ensayos provenientes de disciplinas no literarias, sino que tal limitación lo ahogaría en un recodo bastante estrecho del saber (p. 68).

En atención a esto y a la tipología, se entenderá que el ensayo no sólo ha experimentado cambios desde su origen en 1580 cuando Montaigne publicara un conjunto de textos bajo el título de *Essais* (Rey de Guido, 1985), sino que es un género proteico en el que pueden tratarse temas de diversa índole (histórico, filosófico, literario, artístico, humanístico, etc.). Por ello es que desde siempre se ha dicho que este tipo de textos tiene vínculos con lo científico y con lo filosófico pues los cruces que éste mantiene con los referentes externos son innegables.

Autores como Palacios (1988) y Vargas Celemín (2002) explican que la variabilidad del género responde a razones de contexto histórico. Esto indica que parece necesario aceptar la diversificación del género. Es precisamente esa diversificación la que ha hecho aparecer al llamado “ensayo escolar”. Sánchez (1990) lo define como “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 conocimientos acerca del mismo” (p. 90). El problema que aquí se observa es que el uso restringido a una evaluación coarta la característica de libertad de la que tanto hablan sus estudiosos.

Igualmente, se presentan dificultades porque tanto docentes como alumnos desconocen la tipología del texto y lo exigente que puede resultar el mismo al momento de su escritura (Vargas, *op. cit.*). De igual modo, al constituirse en una especie de prueba para medir conocimientos y no para expresar opiniones, se desvirtúa su sentido.

Por tanto, se hace necesario revisar las características que algunos estudiosos del tema han clasificado: en primer lugar se encuentra Vargas

(*op. cit.*) quien lo define como “un género reflexivo, donde su autor somete a su propio análisis un tema cualquiera” (p. 2). Esa reflexividad lo califica, en primer término, como un texto que se debe escribir desde lo personal y subjetivo del autor.

Otro de los autores que ha estudiado al ensayo es Gómez Martínez (1992), él explicita lo difícil de aprehenderlo y da las características generales que construyó a partir de una revisión exhaustiva de diversos ensayos. Dichas características son: a) actualidad del tema tratado; b) no es exhaustivo; c) subjetividad del tema tratado; d) tiene un carácter dialogal; e) carece de estructura rígida; f) permite las digresiones; g) y, lo que el autor llama la codificación del texto y el lector implícito en los cuales se hace presente la dicotomía axiológica del *ser* y el *estar*.

Según Millán (1990), el ensayo se ubica entre el plano de la expresión y el plano del contenido, por lo que goza de carácter argumentativo y expositivo. Desde el punto de vista argumentativo, en el ensayo se deben confrontar ideas, apelar a juicio y enunciados ya hechos, defender o demostrar posturas entre otros. Tiene un esquema lógico-deductivo; en pocas palabras, es el desarrollo de una tesis. Desde el punto de vista expositivo, el escritor del texto debe informar, describir y explicar los hechos para alcanzar el otro lado del ensayo que es el carácter científico.

En fin, este género es un entramado discursivo que lo hace muy rico e interesante. Fumero, (1997), explica que: “la denominación de ensayo es confusa porque es polisémica y remite a dos cosas distintas: a un tipo de texto y a un orden discursivo” (p. 53). De acuerdo con esta autora, en el ensayo, aun cuando puede conjugarse con el orden narrativo y expositivo, siempre predomina el argumentativo por cuanto, desde el punto de vista pragmático, su función es incidir en el lector y generar una respuesta.

METODOLOGÍA

Este trabajo se desarrolló como una estrategia supervisada y analizada. Para ello se ofreció un Taller de Ensayos auspiciado por la Subdirección de Extensión. La participación en el taller era de libre decisión de los estudiantes. Participaron diez (10) estudiantes y terminaron seis (06). A ellos se les aclaraba

al principio que el taller llevaría una metodología distinta a los talleres comunes porque implicaría la participación activa y consciente de algunos aspectos que conducirían ellos mismos.

El tiempo de ejecución planteado fue de una extensión de cinco (5) semanas, en las cuales se reunirían dos veces por semana durante dos (02) horas. Se realizó un diagnóstico para determinar las concepciones de la escritura que tenían los participantes a través de una entrevista en profundidad. Para el caso de evaluar en qué condiciones se encontraban sus textos se les pidió escribir un ensayo de un tema de su interés. Como el grupo era heterogéneo (estudiantes de educación integral, educación preescolar y un contador público que estaba estudiando la carrera docente) hubo ensayos de diversa índole. Para evaluarlos, se usó el instrumento “Índice de Eficiencia Comunicativa” diseñado por Barrera, adaptado por Vásquez y Pérez (1998). La autora lo adoptó y lo revalidó con tres expertos.

El taller se organizó en tres partes: la primera, de sensibilización hacia los procesos de escritura. La segunda, para trabajar en torno al discurso argumentativo oral y escrito. Para ello se leyeron diversos ensayos en los que determinarían todos los aspectos propios del discurso argumentativo; igualmente se elaboraron unas características generales del ensayo a partir de los modelos. Y la tercera, para trabajar en torno a la coherencia y la cohesión textual. Finalmente, escribieron otro ensayo siguiendo todos y cada uno de los procesos de escritura: se planificó, se buscaron referencias y se hicieron sesiones para compartir los borradores y coevaluarlos. Una vez que el estudiante consideraba el texto como acabado lo entregaba y a este ensayo se le aplicó nuevamente el instrumento para ver los cambios producidos por la estrategia. Asimismo, se realizaron sesiones individualizadas de media hora mínima para cada participante en el que se hizo énfasis en lo procesual y lo actitudinal de la escritura.

Durante el desarrollo de la estrategia se usó la observación participante. Los datos obtenidos en dicha observación se tomaron en unas notas de campo que sirvieron para registrar aspectos no detallados en la entrevista tales como los procesos cumplidos por los estudiantes en el momento de la escritura, opiniones dadas durante el desarrollo de las clases, actitudes como interés o

desinterés en los procesos, opiniones sobre la enseñanza de la lengua en la universidad, entre otras.

Para efectos de reportar los resultados de la estrategia se hizo una selección de sólo tres (03) alumnos. A este tipo de selección llama Martínez Miguélez (1996): “Informantes clave”. Dichos informantes fueron denominados con una

Cuadro 1 Sistematización de los objetivos

OBJETIVOS	UNIDAD DE INFORMACIÓN	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la concepción que tienen los talleristas acerca de la escritura y sus procesos. • Registrar las dificultades de la composición a través de un primer texto escrito. • Describir los posibles cambios ocurridos en la composición de ensayos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación de la escritura como un acto comunicativo y como un aspecto importante en el medio académico en el que se desenvuelve el futuro docente. • Apreciación de la escritura como parte de un proceso que se construye sobre sí mismo. • Apreciación de la escritura como un discurso coherente y cohesivo. • Apreciación de la escritura como un acto de expresión de nuestras opiniones personales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque comunicativo - funcional del texto escrito. • Enfoque cognitivo de la escritura. (Modelo de Flowers y Hayes). • Procesos constructivos de aprendizaje. • Teoría textual. • El ensayo como tipo de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la escritura con un fin comunicativo. • Actitudes y concepciones de la escritura. • La escritura llevada a cabo por procesos y como un aprendizaje significativo y constructivo. • Planificación, edición, corrección, reescritura, publicación. • Coherencia y cohesión textual. • Estructura del ensayo, características del ensayo, orden discursivo: argumentativo.

letra “A” y un número. Los informantes se seleccionaron a propósito: el A1 porque fue uno de los que presentó mayores deficiencias en el ensayo inicial; el A2 porque resultó ser de los más perseverantes y quien aportó información suficiente durante la entrevista. Y el A3 porque también tenía diversas deficiencias en el ensayo inicial. Asimismo se sistematizaron, por un lado, los objetivos, actitudes y concepciones de la escritura y, por el otro, los objetivos de producto escrito (ensayos). Se hizo necesario agrupar los de procesos y los de producto y orientarlos en unas unidades de información que están directamente relacionadas con las categorías teóricas expuestas en el marco referencial. Lo antes expuesto se puede visualizar en el siguiente cuadro:

RESULTADOS

Para el análisis e interpretación de los resultados se trabajó siguiendo las Unidades de información que se reflejan en el cuadro 1. Dichas unidades son cuatro (04). Se les asignó una dimensión que representan los aspectos explicitados en el marco teórico. Por su parte, los indicadores son cada uno de los aspectos o subcategorías que se observarían en el proceso de recolección de la información. Fueron estos indicadores los que se buscaron en los datos aportados por los informantes tanto en la entrevista, como en las notas de campo y en la aplicación del instrumento “Índice de Eficiencia Comunicativa” a los ensayos por ellos producidos. Se estableció en todo momento la comparación constante sugerida por Martínez Míguez (2002), la cual consiste en clasificar un fenómeno social y ubicarlos en categorías predefinidas para permitir la comprensión holística.

Los pasos para analizarlos fueron los siguientes: a) se categorizaron las entrevistas y las notas de campo en relación a las categorías expresadas en la sistematización de los objetivos; b) se aplicó el instrumento “Índice de Eficiencia Comunicativa” tanto al ensayo inicial como al final; c) los resultados de cada categorización se organizó de acuerdo con las dimensiones apreciación de la escritura como un acto comunicativo y como un aspecto importante en el medio académico en el que se desenvuelve el futuro docente, apreciación de la escritura como parte de un proceso que se construye sobre sí mismo, apreciación de la escritura como un discurso coherente y cohesivo y, apreciación de la escritura

como un acto de expresión de nuestras opiniones personales. La información se trianguló para poder obtener una visión completa de los aspectos estudiados y para poder percibir la efectividad de la estrategia.

Unidad 1: apreciación de la escritura como un acto comunicativo y como un aspecto importante en el medio académico en el que se desenvuelve el futuro docente.

De las informaciones se desprende que los estudiantes ven la escritura como un medio de expresión de ideas, lo que se corrobora con testimonios como: “nos permite llegar a muchas instancias” (Informante A2). Sin embargo, y a pesar de ser estudiantes de niveles avanzados en la universidad no tienen un concepto propio y arraigado de lo que es la escritura: “Es un medio, un método por el cual podemos expresar muchas cosas: sentimientos, cosas nostálgicas, alegrías, etc.” (Informante A1). Asimismo, en su mayoría, no manifestaron concebirla como una herramienta útil en el día a día; esto se interpreta como que la escritura no está asociada a actividades prácticas y cotidianas sino sólo como una actividad académica. Empero, no es impedimento para decir que la aprecian: “no se me es fácil escribir todo lo que quisiera, aunque me gusta, pero no se me es fácil” (Informante A1).

De igual modo, debido quizás a una didáctica tradicionalista de la escritura, los estudiantes mantienen una visión errada y prejuiciado de la misma. Centran sus dificultades en la caligrafía, los aspectos formales (estilo, registro) y la ortografía. Según la información aportada durante las sesiones del taller, éstos son los aspectos que más les exigen y le recalcan en la universidad. Así lo afirman las siguientes opiniones: “vi una materia en la que me exigían ortografía y acentos” (Informante A2). “Y para mejorar la escritura pues, que teníamos que hacer el método palmer” (...) “la profesora estaba revisando eso: que quien tenía mala ortografía, que quien escribía feo” (Informante 3). Si se atiende a la teoría expuesta en el marco teórico, Mata (1997), explica que la caligrafía y la ortografía son las actividades de menor exigencia cognitiva y el nivel más bajo de la escritura. De igual modo, cabe aclarar que tienen una visión purista del lenguaje y cuando se les habla de pobreza del mismo lo relacionan sólo con aspectos lexicales y expresiones escatológicas.

Frente a estas concepciones, Cassany, Luna y Sanz (2000) opinan que “un objetivo importante de la clase de Lengua debe ser que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita” (p. 259). Si al estudiante desde pequeño se le prepara en una actitud positiva hacia la escritura, esto le permitirá lograr un mejor desenvolvimiento en esta materia ya que no acarreará un sin fin de prejuicios que lo traban.

Unidad 2: apreciación de la escritura como parte de un proceso que se construye sobre sí mismo

El proceso de aplicación de la estrategia y algunas de las informaciones aportadas permitió evidenciar que la escritura realmente puede ser concebida como un aprendizaje significativo y constructivo. Por ejemplo, el testimonio de la Informante A2 revela cómo se puede aprender de los errores:

Y cuando sucede eso pues le pregunto al profesor por qué, en qué fallé, qué estuvo mal, para luego entonces mejorarlo. Pero en realidad, me siento mal pero pienso que cada vez que me sucede eso es una oportunidad para aprender lo que esté realizando de mala manera.

Los estudiantes utilizan estrategias metacognitivas que los ayudan a resolver sus conflictos, como en el caso anterior que la estudiante parte de sus propios errores para corregirlos.

De igual modo se pudo apreciar que los participantes manejaban algunos aspectos propios de los procesos de escritura tales como la generación de ideas (“sobre todo primero pensar qué es lo que voy a escribir” Informante A1); la redacción, la consideración de la audiencia (“primero tomo en cuenta a la persona que me haya pedido el escrito” Informante A2); la organización de las ideas (“Sí, lo voy organizando”, Informante A3) y la memoria a largo plazo. Pero, a pesar de todo lo anterior, se evidenció que no consideran la planificación como algo importante: “Casi nunca pienso antes de escribir, o sea, pienso y escribo de una vez (...) en el momento que pienso voy y lo escribo de una vez y así sucesivamente se me vienen muchas ideas a la cabeza” (Informante A1). Casi todos revelaron empezar a escribir y escribir y luego es que leen para corregir. Por ello es que Cassany, Luna y Sanz (2000) expresan que:

...los escritores aprendices componen sus escritos de una manera mucho más pobre y rápida. Reflexionan menos, por no decir nada; prescinden del futuro lector; no releen lo que escriben; les da pereza revisar y rehacer el texto; se obsesionan por la corrección gramatical y por llenar la hoja en blanco (p. 263).

En ese mismo sentido, prestaron mucha atención al producto, es decir, a conocer el resultado de la evaluación del primer ensayo. Se debe resaltar que este aspecto mejoró en el transcurso del taller porque empezaron a corregirse entre ellos mismos, a sugerirse bibliografía, a evaluarse entre ellos. Al evaluar se nota que incorporaron conocimientos relativos a la coherencia textual, por ejemplo. También mostraron las planificaciones de sus textos y compartieron experiencias que pudieran servir de apoyo a los otros. Al principio, la presentación de los borradores les causaba un poco de malestar porque al parecer sus errores habían sido causa de sanción: “en 1er grado que escribí mamá sin acento, entonces la profesora me dio con la borradora” (Informante A3). Pero éste también fue un aspecto que mejoró. Admitieron que la escritura que se hace en el recinto académico, por lo general, es de manera obligada y tiende a producir rechazo.

En conclusión, se puede decir que el conocer de antemano algunos de los elementos implicados en el proceso de escritura, permite un mejor desenvolvimiento de la misma tal y como se evidencia con los informantes A2 y A3 quienes al aplicar todos los procesos implícitos en la escritura mejoraron notablemente sus ensayos.

Unidad 3: apreciación de la escritura como un todo coherente y cohesivo y no fragmentado

Resulta interesante con respecto a esta unidad el hecho de que tanto las repuestas de los estudiantes, como las notas de campo revelaron que los docentes que han tenido en la universidad no tienen muy claro o desconocen las diversas tipologías textuales. Por ejemplo: uno de los informantes explicó (...) que “él había entendido que lo que realmente hizo fue un resumen” (Notas de campo). Asimismo, manifestaron que nunca les han explicado cuáles son los pasos o las características de los textos, luego del resultado de la evaluación es que se enteran qué quería el profesor, más no cuál era el tipo

de texto que debían producir, lo cual quiere decir que los textos se ajustan a la subjetividad del profesor solicitante y debe responder a sus intereses mas no a las características reales que deben poseer.

En este mismo sentido, explicaron que “les parecía interesante que se les diera un modelo de texto ensayístico como los que habíamos revisado porque así aprenden mejor cómo se trabajan estos textos” (Notas de campo). Porque por lo general, “nunca nos han traído un modelo” (Informante A3). Sobre la base de esta información se puede deducir que los docentes no les dan las herramientas para guiarse en la escritura: no explican los pasos o características y tampoco les facilitan los modelos, cuando está bien claro, tal y como lo señala Martínez (1999) que las tipologías se aprenden mejor si el estudiante tiene contacto directo con los diversos tipos de textos.

Para el caso de los textos producidos, en el caso del ensayo inicial, el informante A1, **presentó muchas deficiencias de escritura (un puntaje de 40/100)**. Las más frecuentes fueron: a) A nivel sintáctico-gramatical: la falta de concordancia entre el antecedente y el relacionante, estructuras oracionales trucas por el uso inadecuado del punto y la presencia del tópic y ausencia del comentario; b) desde lo semántico-pragmático: ideas subdesarrolladas que se puede evidenciar en el siguiente fragmento: “...casi siempre se le echa la culpa a los primeros formadores del ser humano que son la familia y en ese mismo orden le sigue la escuelas y sus educadores. Pero porque no nos colocamos frente aun espejo...” (sic. El texto se ha reproducido tal como lo tenía el estudiante). Para aclarar lo de la idea subdesarrollada es preciso señalar que el ensayo se titulaba “La humanidad y sus cambios”. Si el estudiante argumenta que la “culpa” de los cambios que han vivido los seres humanos se debe a la familia y a la escuela, debió utilizar puntos de apoyo que validaran esos argumentos. Pero sólo los enuncia y salta a la interpelación al lector dando por entendido que el receptor ya lo sabe.

El ensayo también presentó apelaciones excesivas. En un ensayo que sólo tenía cuatro párrafos, se recurre al lector en cuatro oportunidades: “¿Qué ha pasado? ¿Será que los humanos de hoy día nacen más avanzados que los de hace algunos años?” (...) “porque no nos colocamos frente a un espejo y nos decimos yo también he contribuido a estos cambios” (...) “se

trata de decir yo también fallé”. Asimismo, hizo transferencias del código oral a la expresión escrita; y c) desde la superestructura del texto ensayístico no presentó una tesis clara aunque usó varios argumentos que no fueron reafirmados con los contraargumentos. Es oportuno aclarar además que este estudiante demostró fastidio en las actividades, cansancio que achacaba al horario y varias inasistencias que no le permitieron llevar una secuencia del taller. Finalmente, no se presentó en la jornada de discusión de la planificación del ensayo ni lo entregó posteriormente.

La informante A2, en su ensayo inicial, de acuerdo con los resultados arrojados en el “Índice de Eficiencia Comunicativa”, tuvo una puntuación bastante buena de 74/100. Se evidenciaron fortalezas a nivel semántico-pragmático pues el texto resultó coherente. Sus deficiencias fueron a nivel de la superestructura porque no se apreciaba la tesis y a nivel sintáctico gramatical hubo falta de concordancia entre el sustantivo y el verbo, escasa utilización de conectores y confusión en la temporalidad de los verbos. Su ensayo final resultó excelente por lo cual obtuvo una puntuación de 91/100. Además en la asesoría para la escritura del ensayo final “se preocupó por saber si su escrito tenía las características del discurso argumentativo y si su texto era realmente un ensayo” (Notas de Campo).

Con respecto a la Informante A3 se puede reseñar que aunque tuvo una puntuación bastante baja: 53/100, en el ensayo final alcanzó la escala de 97/100 con un manejo casi perfecto de las características del ensayo. Participó activamente en el proceso del taller y aunque “presentó un borrador bastante confuso para su lectura porque tenía muchas rayas y marcas y asteriscos y notas al margen” (Notas de campo), ella misma explicó que ese es parte de su proceso de escritura, que siempre que elabora borradores, éstos los entiende sólo ella. Las deficiencias que ella presentó en el ensayo inicial fueron: a) de tipo sintáctico-gramatical: tan sólo en página y media presentó tres veces la presencia de los comentarios y la ausencia del tópico. Este aspecto, que se considera parte de la cohesión, le resta coherencia al texto porque no es posible ubicar claramente el referente; también presentó imprecisión léxica, ya que usó una preposición cuando en realidad era necesario aplicar otro: “En el transcurrir de...” cuando en verdad debía usar “Con el transcurrir de...”. Uso inadecuado del punto, escasa utilización de

sustitutos sinonímicos. A nivel semántico-pragmático tenía algunas ideas repetidas y la progresión tema-remática se perdía al incluir comentarios que se salían del referente inicial.

Unidad 4: apreciación de la escritura como un acto de expresión y comunicación de nuestras opiniones (El ensayo como tipo de texto)

Con respecto a esta unidad, se puede decir que es una de las que más informaciones contiene. Según los datos aportados, los docentes no tienen claro qué es el ensayo, a pesar de ser un texto que usan y solicitan con frecuencia, no enseñan cómo hacerlo. Así lo confirma la siguiente opinión:

...ningún profesor se preocupa por o nos dedica un poquito de tiempo para decirnos cómo se elabora un ensayo, qué pautas lleva. Por lo general siempre parte del alumno preguntar: “¿profesor qué pautas lleva? ¿Más o menos de cuántas hojas? ¿Qué le gusta? ¿Cómo quiere que se haga?” Porque el profesor por lo general dice “hagan un ensayo” pero no cómo se va a hacer y en el momento de evaluarlo; “Así no era”, “que tenía que ser así” pero nunca dijo al momento de mandarlo a hacer hagan esto así y asao. (Informante A2).

Claro, aquí se evidencia de parte del profesor una mala intención de reprobar o asume que ya el alumno sabe cómo hacerlo. De igual modo, mandan a hacer resúmenes o informes los llaman ensayos. No tienen claro cuáles son las características del mismo y lo desvirtúan porque les imponen el número de páginas, el tema, que lo extraigan de una lectura o de una secuencia de exposiciones, o que si deben escribirlo en tercera persona como los textos científicos. Vargas Celemín (2002) opina a este respecto que: “el uso indiscriminado y a veces aberrante que se hace del ensayo como actividad académica, no sólo está desnaturalizando su esencia, sino que está envileciendo uno de los géneros más complejos de la literatura” (p. 1).

Es tan controvertido el tema del ensayo en la universidad que todos los informantes coincidieron en decir que para ellos fue un trauma cuando les solicitaron uno en el primer semestre. Luego de recibir los conocimientos aportados en el taller, de manera unánime manifestaron que ese taller debía ser impartido primero a los docentes y luego a los estudiantes.

En cuanto a la argumentación como parte de la discursividad del ensayo, aunque la mayoría lo maneja, lo sabía hacer de manera empírica ya que desconocían el término y más aún las características de los textos argumentativos. Luego de la discusión, resultó interesante ver cómo empezaban a incorporar estos conocimientos en la escritura del ensayo final.

CONCLUSIONES

La puesta en práctica de esta estrategia fundamentada en el ensayo como tipo de texto permitió evidenciar que la didáctica de la escritura debe dar un vuelco definitivo que le permita al estudiante desarrollar estrategias de expresión escritas más constructivas y significativas.

Si se piensa en el escenario de un instituto universitario que forma a los futuros docentes, debería ser mayor la preocupación por trabajar con ellos en una nueva manera de enseñar la escritura pues si ésta se inserta en un contexto particular (contexto educativo), como tal debe ser apreciada y valorada.

De los resultados obtenidos con la aplicación de este taller se puede concluir que los estudiantes tienen una actitud de distanciamiento con respecto a la escritura por sobrevaloración. La aprecian pero la perciben como lejana porque la entienden como una profesión en sí misma y no como una herramienta de su carrera universitaria. A ello contribuyen también las creencias falsas con respecto al lenguaje (visión purista) y a que durante la escolaridad sus profesores han centrado la atención en los aspectos de menor exigencia: caligrafía y ortografía.

Con respecto a los textos producidos, se considera que los textos iniciales si bien no eran desechables del todo, es decir, tenían sus aciertos tampoco se puede decir que alcanzaban el nivel máximo de comunicabilidad. Asimismo, cabe señalar que las mayores dificultades se registraron a nivel sintáctico gramatical más que a nivel semántico-pragmático como se pensaba. Aunque no eran del todo coherentes, si hubiesen tenido la oportunidad de trabajar con borradores, seguramente hubieran superado esto, pero lo sintáctico les produce mayor dificultad porque no perciben tan fácilmente las relaciones oracionales.

También es preciso reconocer que las condiciones en las cuales se produjeron no fueron las más óptimas pues no contaron con tiempo para planificar y el comportamiento que tuvieron fue el de escritores inexpertos: no revisaron ni pasaron en limpio.

El proceso del taller permitió disertar en torno a varios aspectos como los textos argumentativos, los ensayos, los procesos de escritura, los problemas de enseñanza de la lengua. También se puso en práctica la escritura del ensayo final siguiendo cada uno de los aspectos que explican Flower y Hayes (1981) como el modelo de escritor experto: planificación, redacción y revisión.

Al finalizar la aplicación de la estrategia se aspiraba que el estudiante cambiara su concepción y prejuicios de la escritura, éstos no sufrieron cambios significativos. Quizás se necesite de un trabajo más profundo y extendido que implique la relación con personas que escriban y publiquen constantemente; que ellos mismos puedan publicar sus textos en algunas revistas o periódicos; en fin, desmitificar la escritura para poder contribuir a una verdadera transformación.

Lo que sí cambió fue la incorporación de todos los aspectos implicados en la escritura. El desarrollo del taller permitió un proceso consecutivo de escritura que contó con tiempo suficiente para la generación de ideas, la activación de la memoria a largo plazo, la revisión de referentes que apoyaran sus tesis, la co-evaluación entre los mismos participantes. Asimismo la supervisión, revisión y conversaciones tipo asesorías con la docente puso sobre el tapete un proceso constructivo llevado paso a paso para la producción del ensayo final. Todos estos factores juntos claramente influyeron en los resultados de los textos, evidenciándose una mejoría notoria tanto en lo cualitativo como el ensayo de la Informante A3, como en lo cuantitativo: notas de 91 y 97 en la escala de cien puntos.

A partir de esta información se puede concluir que la escritura está concebida indudablemente por los teóricos como un “proceso” y por tanto así debe ser llevada la didáctica de la misma. No es posible asignar trabajos sorpresivamente, ni evaluar sobre las primeras versiones. Se le debe enseñar al estudiante cómo manejar el proceso hasta convertirlo en un escritor experto. De ahí en adelante la escritura será una herramienta más del conocimiento y no

la traba para el mismo. Pero es recomendable que este proceso no se inicie en la universidad sino que debe enseñarse desde los primeros grados a fin de que se vaya perfeccionando a medida que el alumno avanza en su escolaridad.

Igualmente es importante desarrollar actitudes positivas, abiertas y mucho más contemporáneas con respecto a la escritura para que los niños y jóvenes no se bloqueen ante un texto, antes bien, sea una actividad agradable, motivadora y no un trauma como comúnmente se aprecia. Si se trabaja desde la escuela con estos dos factores, el proceso para alcanzar una escritura eficiente resultaría mucho más sencillo.

Asimismo, es importante la incorporación del ensayo en los medios académicos con el fin de ayudar a los estudiantes en su escritura. Por supuesto, esto visto desde la perspectiva aplicada durante la intervención o, en todo caso, con el uso de algunas otras estrategias pero que estén acordes a las características del ensayo y no como ha sido usado hasta ahora. En primer lugar, porque la libertad requerida por el ensayo en la selección del tema permite a los estudiantes acercarse de manera menos prejuiciada al acto de escribir; también porque pueden expresar libremente las ideas que les preocupan y, finalmente, porque los ayudan a desarrollar uno de los discursos de más alto nivel como lo es el argumentativo.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. y Russotto, R. (1996). Cómo mejorar la redacción del ensayo escolar. *Investigación y Postgrado*, 11(1), 11-39.
- Aznar, E., Cros, A. y Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Madrid: Ice-Horsori.
- Barrera Linares, L. y Fraca de Barrera, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del Español II*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Cairney, T. (1999). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Fumero, F. (1997). *El ensayo como tipo de texto*. Caracas: FEDUPEL.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1981). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos y Contextos*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Gómez Martínez, J. (1992). *Teoría del ensayo*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/ensayo/gomez/ensayo1.htm> [Consulta: 2001, Octubre 03]
- Good, T. y Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Exploración de las funciones del lenguaje en el niño*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Key, N. y Rodríguez, L. (2001). Taller de escritores en el aula: una estrategia para la producción de textos narrativos. *Investigación y Postgrado*, 16(1), 77-114.
- Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez, M. (1999). Procesos de comprensión y producción de textos académicos: argumentativos y expositivos. En M. Martínez (Edit.), *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina 1995-1999*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez Miguélez, M. (1996). *Comportamiento humano*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Millán, R. (1990). El ensayo: notas para una discusión. *Letras*, 47, 102-107.
- Mora Cortez, L. y Arciniegas Lagos, E. (2001). Los cursos de español y los proyectos de aula. En *Memorias del I Coloquio Internacional y 3º Encuentro Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Lectura y escritura para aprender a pensar*. Cartagena, Colombia.
- Morles, A. (1998). *La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la educación básica*. Caracas: Fedupel.
- Páez Urdaneta, I. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: IPC-CILLAB.

- Palacios, M. (1988). Miserias y fulgores del ensayo en Venezuela. En G. Jiménez Emán (Comp.). *El ensayo literario en Venezuela. Tomo II*. Caracas: La Casa de Bello.
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada Editora.
- Rey de Guido, C. (1985). *Contribución al estudio del ensayo en Hispanoamérica*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Russotto, R. (1989). La técnica del ensayo. Un instrumento para la enseñanza de la redacción. *Letras*, 46, 83-91.
- Sánchez Hernández, M. y Ortega Salas, J. S. (2001). Formación de docentes en estrategias de composición de textos escritos: una experiencia basada en el modelo de escritor experto. "Transformar conocimientos". En *Memorias del I Coloquio Internacional y 3º Encuentro Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Lectura y escritura para aprender a pensar*. Cartagena, Colombia.
- Sánchez de Ramírez, I. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos de los estudiantes? *Tierra Nueva*, 1(1).
- Sánchez de Ramírez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras*, 50, 61-81.
- Sánchez de Ramírez, I. y Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina/ Universidad del Valle.
- Sojo, N. (2001). *El ensayo: estrategias para su aprendizaje*. Memorias del I Coloquio Internacional y 3º encuentro Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Lectura y escritura para aprender a pensar. Cartagena, Colombia.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Vargas Celemín, L. (2002). Al rescate del ensayo literario. ¿Un ensayo... profesor? *Perspectiva Educativa* [Revista en línea] 3. Disponible: <http://www.ut.edu.co.85/fee/perspectiva/03/ve.html/> [Consulta 2003, Marzo 15]
- Vásquez Suárez, D. y Pérez Pérez, A. de. (1998). Gramática textual y gramática oracional: un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de educación superior. *Letras*, 57, 53-70.
- Vélez, J. (1998). El más humano de los géneros. El malpensante. *Lecturas paradójicas*, 8, 57-69.