



# Sobre textos académicos

**Dora Inés Calderón**

*Estudiante del doctorado en Lenguaje y Educación de la Universidad del Valle.*

**“EXISTE UNA ESTRECHA RELACIÓN ENTRE LAS FORMAS DE CONOCER Y LAS FORMAS DE COMUNICARSE ABRIGADAS Y CULTIVADAS EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.”**

*(MOCKUS, A. ET. AL.)*

## EL CONTEXTO DE LA REFLEXIÓN

La presente reflexión se sitúa en el marco de los procesos educativos y, más específicamente, en el de las relaciones didácticas. Para todos los sectores de la comunidad educativa (profesores, directivos, estudiantes, padres de familia y sociedad en general) existe un paradigma reconocido, aceptado y puesto en práctica, aunque casi siempre sin ningún éxito: *la lectura y la escritura son las prácticas privilegiadas de las relaciones académicas*. Esto significa, que como cultura y como sociedad en progreso, hemos asumido como fundamental el desarrollo de procesos de alfabetización y hemos valorado y evaluado todo proceso escolar mediante sus aprendizajes y sus efectos en la vida de los ciudadanos. Como lo dijera Garton y Pratt (1991), la función de la escuela es la alfabetización de la sociedad.

Desde este punto de vista, se han producido todo tipo de estudios que intentan, o explicar los procesos sistémicos y cognitivos subyacentes a la actividad lecto-escritora; o proponer cómo cualificar los procesos de comprensión y producción escrita. Así, en la literatura que circula, se encuentran numerosos estudios que contribuyen a una explicación teórica del desarrollo de los códigos oral y escrito y, otros tantos que recomiendan, en una perspectiva didáctica, las formas de proceder en el aula para desarrollar competencia lecto-escritora en los estudiantes. En este horizonte de ideas, la presente propuesta no pretende realizar un estudio exhaustivo de los procesos implicados en la actividad de leer y de escribir; tan sólo intenta exponer el resultado de una práctica continuada de la docencia que propende por el desarrollo de estrategias de comprensión y producción textual en los estudiantes.

Antes de entrar en el asunto específico del texto académico, vale la pena, explicitar puntos de vista sobre el lenguaje y los pro-



cesos de lectura y escritura que sustentan la presente propuesta. Nos inscribimos en una teoría lingüística del lenguaje y no de la lengua. Es decir, se considera que un estudio del lenguaje implica una comprensión, más desde los procesos implicados en la potencialidad del ser humano para significar y para comunicar, que en un estudio de un sistema lingüístico en particular. Halliday (1982) propone, al respecto, considerar al lenguaje como “un potencial de conducta en un potencial de significado”; desde luego, esta perspectiva implica tener en cuenta más los procesos cognitivos y discursivos presentes en el desarrollo de la actividad lectora, que un análisis prescriptivo (el deber ser) de la actividad lectora y de las producciones escritas.

Adicionalmente, nos inscribimos en una perspectiva del lenguaje como discurso (Bajtín, 1982, Martínez, 1995). En este sentido, nos situamos en una teoría dialógica y polifónica del lenguaje. Es decir, reconocemos que los procesos de configuración y desarrollo de las relaciones sociales y de las distintas esferas de la comunicación humana son una actividad discursiva. El discurso es el resultado de la conformación de significados legítimos en las interacciones humanas en las distintas esferas de la praxis social. A la vez, las prácticas socio-culturales, en tales esferas, están mediadas y reguladas por los discursos propios de cada esfera. En cada uno de los contextos de interacción social, surgen formas discursivas particulares, que desarrollan particulares juegos del lenguaje y corresponden a maneras específicas de elaborar el conocimiento y de comunicarlo; aparecen entonces los distintos géneros discursivos (Bajtín, 1982) y, consecuentemente, los distintos sujetos discursivos. Desde este punto de vista, la actividad de lectura y de escritura, como una actividad de lenguaje, también se inscribe en las formas discursivas propias de cada esfera de comunicación social y requiere del dominio de sus estrategias para

desempeñarla con efectividad. Este aspecto habrá de ser tenido en cuenta en una didáctica de la lectura y de la escritura.

Por último, teniendo en cuenta que referirse a la actividad de leer y de escribir es hablar de la escritura, nos situamos en lo que Cassany (1994) denomina un “modelo equipolente del código escrito”. Es decir, se reconoce a la escritura como un código de naturaleza verbal, que comparte características ontológicas y estructurales comunes con las del oral; por ejemplo, el surgimiento de la “grafía como correspondencia del sonido” y la función de “preservabilidad y contextualización” de la información, que permite la escritura con respecto a la oralidad. Sin embargo, desde un punto de vista semiológico, el código escrito posee características propias y, en consecuencia, condiciones de aprendizaje y de uso diferentes a la oralidad; aunque, sin lugar a dudas, se trata de otra de las formas de expresión del lenguaje verbal o de una lengua en particular.

Si bien es cierto que el código oral es un código primario y que su existencia da vida a la escritura, también es un hecho que escribir es una actividad que funciona de manera diferente en el contexto socio-cultural; exige procesos cognitivos y discursivos más complejos e implica, para su uso, un dominio de estrategias diferentes a las de la oralidad. Esto quiere decir que la escritura no es una simple transcripción de la oralidad o su mero reflejo. Se trata de un ejercicio intelectual que emplea un código con signos y reglas de orden gráfico y de naturaleza verbal, que posee diferencias textuales y contextuales con respecto al código oral. Así, por ejemplo, la escritura exige un uso particular de los criterios de adecuación, coherencia, cohesión y gramaticalidad que se emplean en las producciones verbales. Desde el punto de vista gramatical, la escritura - de acuerdo con situaciones particulares de su producción - se acerca más a las formas estandarizadas de la lengua. Desde un punto de vista funcional, como estrategia para la sistematización y preservación de la información, exige el uso de registros altamente elaborados, que den razón precisa de las producciones de significados que se generan en un contexto disciplinar o socio-cultural, en cualquier momento de la historia y para cualquier lector. Desde una perspectiva pragmática, la escritura exige el uso de formas lingüísticas y paralingüísticas (giros lingüísticos, signos de puntuación, diagramas, formatos y estrategias de difusión, etc.) que faciliten a los lectores la comprensión del contexto de la producción escrita, el tono y la intención del escritor. Y, desde una mirada filosófica, el contacto con la actividad de leer y de escribir, se convierte en lo que Fabio Jurado (1992) denomina “un proceso semiótico reestructurador de la conciencia”. Es decir, se reconoce que la práctica de la lectura y la escritura, y particularmente ésta última, pone al sujeto en la condición de reflexionar sobre lo que sabe, sobre lo que falta saber, sobre lo que quiere comunicar y sobre cómo comunicarlo. Este hecho, naturalmente implica una toma de conciencia o un denominado ejercicio metacognitivo que obliga una reestructuración de las ideas iniciales. En resumen, y teniendo en cuenta todo lo anterior, se hace necesaria una práctica de la lectura y de la escritura en el aula que familiarice a los sujetos con las reglas del código escrito y que le permitan el desarrollo de estrategias de comprensión y producción textual.

### ¿POR QUÉ HABLAR DE TEXTOS ACADÉMICOS?

Efectivamente, encontramos que en las prácticas de los docentes, los textos académicos son un problema para el profesor, para el estudiante y, por qué no, para el investigador educativo. Hablar de textos académicos es hablar de las formas de comunicación propias del aula, orientadas a la legitimación de los saberes elaborados en los procesos de enseñanza aprendizaje; o también, de los

mecanismos de producción y legitimación de conocimiento científico, en el contexto socio-cultural. En esta perspectiva, el problema que atañe a la comprensión, producción y difusión de los textos llamados académicos es un asunto de obligada reflexión y ejercicio para los educadores, dado el impacto y el papel que tienen tales textos en la vida institucional. De ahí que la propuesta esbozada en este documento, se proponga establecer relaciones funcionales de tipo regulativo y de tipo procesual, para este tipo de textos, en el ámbito de las relaciones didácticas.

Comprender y producir textos académicos es una actividad que cobra una doble función en el espacio escolar. Por una parte, y en la perspectiva del *desarrollo de estrategias de regulación de los procesos escolares*, aprender y desarrollar formas de producción textual resulta ser un ejercicio intelectual que garantiza en los sujetos (docentes y estudiantes) un aprendizaje orientado a la consolidación de reglas y de normas propias de la producción de conocimiento. Es decir que, leer, analizar, escribir y poner en consideración textos, en el aula, implica un aprendizaje sobre las formas que emplean los autores para estructurar el conocimiento y para presentarlo a los lectores en determinadas ocasiones (en libros de textos, en revistas, en periódicos, en enciclopedias, en tratados, etc.). Formas éstas que representan las maneras legítimas y compartidas socialmente, de realizar este tipo de actividad. Por ejemplo, se aprende a reconocer cómo, cuándo y para qué se presenta la información en: un artículo de periódico, un informe de laboratorio, una solicitud, etc. Así mismo, se aprende y se comprende el uso y funcionamiento de los registros propios de cada disciplina o de cada campo del saber (el registro de las matemáticas, el de las ciencias naturales, el de la filosofía, etc.). De igual manera, se reconocen y se aplican las funciones de los distintos tipos de textos. Por ejemplo, se identifica la función del resumen, del esquema conceptual, del ensayo, etc., como funciones distintas, tanto para dar a conocer un saber como para someter a evaluación ese saber.

Por otra parte, en la perspectiva del desarrollo de conocimientos en los sujetos educativos, las prácticas textuales académicas se constituyen en *formas de acercamiento de los individuos a los saberes académicos*. Más, si se considera que leer y escribir son dos actividades de un mismo proceso intelectual, pues como dice Zuleta (1982) quien lee realmente escribe y quien escribe realmente lee. Este hecho implica que las actividades de lectura y escritura en el espacio escolar propician maneras de conocer. De la forma en que se presente la información en un texto depende, en gran parte, la elaboración que el lector haga de ella. Por esta razón, se puede afirmar que cuando, por ejemplo, se estudia la historia del capitalismo y se aboca a los estudiantes y profesores al análisis de textos como: una película, una enciclopedia, una novela, un documento histórico, es un hecho que cada uno de estos textos problematiza de diferente manera el asunto en cuestión; presenta perspectivas distintas, desde diversas visiones y con matices que destacan más unos aspectos que otros. De ahí la importancia de que los docentes sean conscientes del papel que juega un texto en estudio, en el posible desarrollo del conocimiento en los estudiantes.

De acuerdo con las anteriores razones, a continuación se presenta al lector una tipología de los textos que más circulan en el aula, con el propósito de establecer sus funciones y sus usos más comunes. Se han elegido cuatro tipos de textos académicos: el resumen, la reseña, el ensayo y el informe, bajo dos criterios: uno pragmático y uno epistémico. El de orden pragmático, por considerar que estos son los prototipos textuales más usados en las relaciones didácticas, tanto para que los estudiantes aborden los conocimientos, como para establecer tareas. El de orden



epistémico, a partir de la propuesta de abordaje del conocimiento implícito en este tipo de textos. Estanislao Zuleta en un ensayo hartamente conocido "Sobre la lectura" (1982), retoma la propuesta nietzscheana del proceso lector. Decía Nietzsche, que el individuo - lector pasa por tres estadios durante una verdadera lectura: primero es el camello que rumia pacientemente el contenido de la lectura (realiza un ejercicio de comprensión), luego se convierte en un furioso león que lucha contra la imposición del autor (establece distancias y toma posición frente a lo expuesto en el texto) y, finalmente se convierte en niño, "olvida" y se dispone a comenzar de nuevo (realiza la verdadera incorporación del saber a su acervo personal y puede hacer uso de él).

Como efecto de interpretar esta propuesta en la práctica de "enseñar a leer y a escribir", hemos considerado el siguiente proceso: la primera aproximación al texto escrito implica una etapa de *contemplación* del conocimiento aportado por el autor; el lector intenta comprender, "rumia" pacientemente. Posteriormente, lograda la comprensión, el lector está en posibilidad de entrar a una etapa de *evaluación* del conocimiento estudiado, es capaz de tomar posición frente a él; está en posibilidad de producir un documento del tipo reseña o del tipo informe. Finalmente, cuando el lector incorpora el saber aportado por un texto a su propio conocimiento, se encuentra en una etapa de *creación*; está en posibilidad de hacer uso de ese saber en la solución de problemas o en la proposición de nuevos puntos de vista, produciendo textos como el ensayo, el artículo científico, etc..

El criterio epistémico es, entonces, el que guía la siguiente propuesta. Se considera aquí, que el abordaje y la producción de los textos académicos implica procesos de elaboración y de reelaboración permanente de los significados y que, por lo tanto, resulta fundamental, tanto para maestros como para estudiantes, tener una conciencia clara de las exigencias y de los aportes en su desarrollo cognoscitivo que le hace un tipo de lectura y un tipo de escritura a un sujeto lector - escritor.

## 1. EL RESUMEN O EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE SÍNTESIS

Resumir es una expresión constante y conocida de la jerga del profesor. "Hagan un resumen", *presénteme el resumen*"; "en

*resumen qué es lo que quiere decir*"... son expresiones comunes en las relaciones didácticas. Desde este punto de vista, vale la pena reflexionar en preguntas como: ¿qué es resumir?, ¿para qué sirve el resumen?, ¿qué aspectos se tienen en cuenta en la producción de un resumen?

En primer lugar, resumir proviene del latín *resumere*, que significa "volver a tomar, comenzar de nuevo" (Diccionario Latino-Español, Valbuena, 1939). La mayoría de las definiciones de lo que es un resumen aluden a la actividad de exponer brevemente los aspectos más importantes de un asunto o materia. Así, las cosas, es posible afirmar que el sentido que subyace a la actividad de resumir es el de *dar razón de*. Esto significa que en la explicación de lo que es un resumen se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- a. **Como producto textual**, es una producción sucinta, generalmente escrita, de tipo informativa, acerca de otro texto, también generalmente escrito; es decir *posee una base textual previa* y ha de atenerse a la estructura impuesta por el texto resumido. Quien resume tendrá que ser fiel a la propuesta del autor y, por supuesto, a la estructura elaborada por él. En consecuencia, el contenido del resumen se limitará a presentar las ideas fundamentales del texto de base, sin emitir opiniones al respecto. No obstante, es un hecho que quien elabora un resumen impone su estilo, pero en concordancia con las características y exigencias de este tipo de escrito. El estilo ha de ser indirecto, de tal manera que quede claro el hecho de que se está presentando lo dicho por otro autor distinto a quien escribe el resumen.

Finalmente, la presentación de un resumen (generalmente en prosa) exige que se aporte el dato exacto de la fuente resumida. Para ello, se puede acudir a elaborar la ficha bibliográfica del texto de base encabezando el escrito, o en su defecto, escribir el título del documento resumido y debajo, en mayúsculas, la palabra RESUMEN. También es necesaria la firma de quien resume, como un acto de responsabilidad académica con el producto elaborado como resumen. Por ejemplo:

ZULETA, Estanislao. 1985. "Sobre la lectura".

En: Sobre la idealización en la vida social y colectiva y otros ensayos. Bogotá: Procultura. Págs: 81-102.

### RESUMEN



b. Como actividad intelectual, se trata de un ejercicio de comprensión e interpretación de primer nivel: se contempla la información recibida para entenderla y establecer en ella las mismas relaciones semánticas y pragmáticas que estableció el autor. El juego semiológico del resumen es la comprensión sin evaluación, hacer inteligible para sí el código impuesto por el autor y reconstruir la macro proposición. En este sentido, exige la reconstrucción de la macro – estructura propuesta por el autor en el texto que se resume. Es decir, que se requiere haber comprendido el texto leído: haber captado la propuesta que hace un autor en un escrito (de qué habla), la forma en que estructura esa propuesta y la información que ofrece para sustentarla. Este ejercicio, fundamentalmente de tipo semántico, exige al lector la identificación de: la hipótesis expuesta por el autor, las grandes ideas que explican o sostienen la hipótesis, las ideas secundarias que ejemplifican, comparan, refutan, etc., esa hipótesis.

Generalmente, desde el punto de vista del desarrollo de estrategias de comprensión y producción textual, es necesario que quien realiza la escritura de un resumen, lleve a cabo pasos como: identificar el tópico o tema particular que trata el texto; elaborar previamente el esquema textual o el mapa conceptual que estructura la información presentada en el texto de base; diferenciar la información relevante de la irrelevante y establecer el tipo de conexiones que el autor establece entre ellas; finalmente, proceder a escribir el resumen, bajo el criterio de uso de la información relevante.

c. Como estrategia didáctica, dada la naturaleza del resumen, éste resultaría ser un dispositivo muy efectivo para *potenciar el anclaje de saberes* o para *asegurar o valorar grados de comprensión y de relación* de contenidos curriculares. En este contexto, se hace necesario reflexionar sobre los alcances y las limitaciones del resumen como ejercicio textual. Resumir es una actividad que propicia la organización y estructuración del conocimiento; garantiza, entonces, cierto grado de elaboración y prepara al estudiante para valorar y relacionar ese conocimiento en otras situaciones didácticas. En general, resulta muy útil producir resúmenes en las etapas de aproximación inicial y elaboración del conocimiento. Adicionalmente, desarrolla en el estudiante un sentido de la distancia conceptual y de la ética académica; aprender a reconocer lo que otro dice, sin “apropiarse” inadecuadamente de sus ideas, también es parte de la formación escolar.

Como limitaciones, es necesario acotar que emplear tan sólo la producción de resúmenes como estrategia para el abordaje de los textos o de los saberes, puede llegar a privilegiar, en la actividad de aprendizaje, la tendencia a acumulación de información sin hacer uso de ella, en detrimento de un aprendizaje más significativo. De igual manera, sin una supervisión adecuada por parte del maestro y sin ubicar la producción de resúmenes en un diseño didáctico específico, puede llegar a desarrollarse una falsa idea de lo que es la síntesis, considerando que, para producir un resumen, basta con decir algo en menos palabras; este criterio no necesariamente garantiza que se trate de un buen resumen y, sobre todo no asegura elaboraciones conceptuales sólidas.

## 2. LA RESEÑA O EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE VALORAR

Reseñar se describe generalmente como la actividad de describir. Los diccionarios etimológicos destacan que el origen de la palabra es la voz latina *resignare* que significa tomar nota, escribir, apuntar. También le atribuyen sentidos como examinar algún libro u obra literaria y dar noticia crítica de ellos. En términos generales, en diversos manuales se ha descrito a la reseña como un *resumen crítico* y un juicio de valor sobre el contenido de un texto (libro, ensayo, artículo, informe, seminario, conferencia, película, etc.). También se ha considerado que la reseña puede hacerse sobre diversos tipos de obras: científicas, literarias, políticas, filosóficas, etc.

Según las anteriores aclaraciones, se puede inferir que la reseña es un tipo de texto que implica, para quien la realiza, *dar razón en forma crítica de*. Se observa, entonces, que este tipo de texto se conserva en la línea de producción del resumen, pues subyace también la exigencia de realizar síntesis de otro texto; sin embargo, se hace una exigencia adicional: emitir un concepto o una opinión sobre aquello que se resume. A continuación se precisan condiciones textuales, intelectuales y didácticas de la reseña:

a. Como producto textual, la reseña es una descripción breve y crítica, generalmente elaborada en prosa, de un texto de base. El texto objeto de una reseña, generalmente es una obra recientemente publicada, que pretende ser dada a conocer a la comunidad por aquel que realiza la reseña. De ahí que conserve la base estructural del texto reseñado. El contenido de la reseña desarrolla las ideas más importantes expuestas por el autor (como en el resumen) y evalúa tales ideas en varios sentidos: desde el punto de vista de la relación entre ellas (alcances y contenido), desde el punto de vista de su impacto en el marco general de conocimientos en el que se inscribe la obra (nivel de aporte), en cuanto al estilo empleado por el autor. Este tipo de evaluación se realizará de acuerdo con la intención del reseñista y de sus posibilidades de valoración.

El estilo de la reseña es más flexible que el del resumen. Puede ser directo, indirecto o combinado. De la manera en que el reseñista proponga la presentación del texto, depende también la orientación que se le da al lector sobre la obra reseñada. Por ello se puede afirmar que en una reseña se da una versión personal del texto que se reseña.

Desde un punto de vista formal, la reseña consta de: i) **la descripción** de la fuente. Al igual que en el resumen, este tipo de texto exige la presentación precisa de la fuente resumida, mediante la ficha bibliográfica encabezando el escrito; así mismo, el reseñista debe firmar, bien sea al comienzo o al final del escrito, como señal de responsabilidad intelectual sobre lo dicho en la reseña. Por ejemplo:

ZULETA, Estanislao. 1985. "Sobre la lectura". En: Sobre la idealización en la vida social y colectiva y otros ensayos. Bogotá: Procultura. Págs.: 81-102.

**RESEÑA**

Gabriel Ortiz



ii) **la exposición** del contenido de la obra (sus ideas fundamentales, los procedimientos de desarrollo utilizados, los argumentos fundamentales y las conclusiones); y, iii) **el juicio crítico**: análisis que se hace de la obra señalando sus aportes o sus fallas. La presentación de la información – resumen se puede intercalar con las valoraciones que realiza el reseñista; éste resulta ser un estilo más ameno. También se puede optar por presentar primero el resumen de la obra y posteriormente las valoraciones elaboradas.

**b. Como actividad intelectual**, reseñar es un ejercicio de interpretación de segundo nivel. Esto, por cuanto exige no sólo una comprensión suficiente para poder dar razón de los contenidos (como en el caso del resumen), sino también implica una toma de posición epistémica y discursiva por parte de quien reseña. El reseñista ha de tener un conocimiento previo del tema en general, que le permita valorar la información del texto reseñado en un campo disciplinar o de saber particular. De igual manera, ha de hacer una lectura crítica de la obra objeto de la reseña, con un alto grado de objetividad, para determinar la calidad de los aportes de la obra al campo de saber en el que se inscribe: sus aciertos, sus proyecciones, sus falencias o sus omisiones.

Desde este punto de vista, se observa que la exigencia intelectual de producir una reseña obliga un desarrollo epistémico (del saber) y discursivo (conciencia de ser emisor de conceptos y opiniones en el contexto socio-cultural académico) del sujeto que reseña. Quien produce y difunde una reseña se enfrenta a una doble responsabilidad: por una parte, comprender de manera suficiente la obra reseñada, para garantizar una información fiable al lector; por otra, tener una conciencia clara del impacto que tienen las opiniones en los medios escritos. Es bien sabido que existe la creencia generalizada de que todo aquello que está escrito es cierto; de ahí que la difusión escrita de opiniones y formas de ver una obra son, de suyo, declaraciones que tendrán alto impacto en la forma en que sea recibida la obra por un posible lector. En este sentido, vale la pena recordar que una reseña será siempre una orientación de lectura para un lector.

**c. Como estrategia didáctica.** La reseña es un dispositivo bastante útil en la perspectiva del *desarrollo de lectores y escritores críticos*. Los estudiantes abocados a escribir reseñas no sólo anclan saberes para sí mismos, pues deben resumirlos y reestructurarlos, sino que van requiriendo de un ejercicio intertextual (búsqueda de otras perspectivas sobre el mismo saber), con el fin de poder llevar a cabo la valoración de los textos reseñados. Desde este punto de vista, la producción de reseñas involucra una dinámica importante en el aula que propende por la necesidad de elaborar suficientes conocimientos que garanticen a un sujeto su aptitud para reseñar. Será necesario, entonces, hallar nuevas fuentes para confrontar; comprender mejor los diferentes campos del saber para poder establecer relaciones entre los textos y ellos; desarrollar estrategias de opinión, valorar el impacto de las opiniones, etc.

Visto así este ejercicio intelectual, la reseña resulta ser un apoyo importante para el propósito de establecer relaciones entre conocimientos curriculares que se van construyendo. Permite al docente observar el nivel de elaboraciones de los estudiantes y la significación que le atribuyen a los distintos conocimientos con los que tienen contacto.

Como limitación, puede señalarse, que un ejercicio indiscriminado de reseñar textos puede generar una falsa creencia de lo que es la actividad de valorar o criticar una obra. Puede tenderse a la crítica por la crítica, sin sustentación de las opiniones, en detrimento de las obras leídas o analizadas y en una construcción errónea del papel de la evaluación o examen de un texto. Es recomendable que en el aula se propicie una experiencia de elaborar reseñas más sobre la valoración interna de las obras: el tipo de información que produce, su nivel de informatividad, la forma en que establece las relaciones semánticas y el impacto que tiene para permitir a un lector comprender lo que se quiere proponer. Más, cuando sabemos que los estudiantes, particularmente de primeros niveles de escolaridad, se encuentran construyendo los saberes y aún no poseen un dominio amplio de los distintos campos de conocimientos.

### 3. EL ENSAYO O EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE PROPONER

El ensayo es uno de los tipos de escrito más solicitado por los docentes, particularmente en los últimos niveles de la secundaria y en la universidad. Se ha desarrollado alrededor de este tipo de texto la idea de que es la forma más adecuada para evaluar lo que el estudiante aprende. Sin embargo, desde el punto de vista de la comprensión de su naturaleza y de sus funciones, es aquí donde se encuentran los mayores problemas, pues se ha dado en denominar como ensayo a una diversidad de escrituras que van desde el resumen, hasta el informe. Basta con que se esté estudiando un tema, un libro o un artículo, para que el profesor pida realizar un ensayo, sin tener en cuenta las exigencias que tiene el realizar este tipo de texto; en consecuencia, el estudiante escribe lo que él considera que puede ser un ensayo: generalmente un mal resumen o un acumulado de ideas de uno y otro texto.

La palabra ensayo en sí misma puede ser problemática. Su etimología nos remite a dos posibles alocuciones latinas: *exagium* que significa peso o *examinis* que significa examinar. Parece ser que el sentido de ensayo surge de las dos, si se considera que el ensayo es un texto de extensión “breve” y variable, en la que un autor reflexiona y expone su punto de vista sobre determinado tema, sin el rigor sistemático que conduzca a su agotamiento conceptual, pero sí con la suficiente profundidad, para dejar establecida una propuesta personal.

En la anterior descripción se infiere la idea de “peso”, dado que el ensayista deberá dar razones suficientes para sostener su hipótesis; también, la idea de “examen”, dado que el discurrir del ensayista estará orientado a mostrar aspectos distintos que le permitan concluir la hipótesis que ha propuesto. Haciendo una con-

1 Conceptos explicados en Calderón y León. 2001. Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas. Bogotá: IDEP.

junción de los sentidos implicados en el origen de la palabra ensayo, puede decirse que realizar un ensayo es *proponer que...* A continuación intentaremos dar algunos criterios para la producción de este tipo de texto.

**a. Como producción textual.** El ensayo se ha considerado como una producción escrita, generalmente en prosa, de extensión variable que tiene por función sustentar una hipótesis sobre un asunto o cuestión. Desde este punto de vista el ensayo es un texto de tipo argumentativo, creado por el ensayista, cuya estructura es propuesta por quien lo produce, desde los criterios de la formulación de una hipótesis y la defensa de la misma. Así, quien escribe un ensayo, tendrá que, en primera instancia definir el tema del que quiere hablar, formular una hipótesis sobre ese tema, delimitar los tópicos que quiere tratar, determinar la perspectiva desde la que desea tratar el tema y proceder a generar una estructura o plan de trabajo que le permita orientar el proceso de escritura.

Los temas que se tratan en un ensayo son muy variados: científicos, filosóficos, literarios, etc. De igual manera, el tono que emplea el ensayista estará de acuerdo con la intención y con la manera en que desea presentar la información; por ello pueden darse en los ensayos diversidad de tonos como el didáctico, el informativo, el poético, el satírico, etc. Complementariamente, el estilo también depende del autor del ensayo. Generalmente se usa el directo por ser más personal y ameno; sin embargo, dependerá de la intención y del tono que se quiera imprimir al escrito.

Finalmente, dada la naturaleza del ensayo, es posible que para su producción el ensayista haya empleado una información variada y proveniente de distintas fuentes. Por ello, se hace necesario presentar la bibliografía empleada, al final del escrito. La presentación física del ensayo es la que se hace en cualquier artículo, por esta razón dependerá de la elección del escritor (por ejemplo, el título, la diagramación, las ilustraciones, etc.). Lo que sí es fundamental, es que después del título se escriba el nombre del ensayista, para dar la autoría al texto.

**b. Como actividad intelectual,** es una actividad de interpretación de tercer nivel; esto, en tanto que se trata de un ejercicio de comprensión profunda y amplia de un tema en un dominio general y la generación de una posición teórica y discursiva frente a él. Ya no basta con comprender un texto, se hace necesario comprender un tema desde varios puntos de vista, desde diversos autores y desde sus implicaciones teóricas, metodológicas y pragmáticas. El ensayo, entonces, es exigente, pues requiere cierto dominio cognitivo y discursivo del tema sobre el que se quiere escribir. Un individuo está en posibilidad de producir un ensayo, sólo si tiene un conocimiento amplio y suficiente sobre el tema en cuestión y sobre el lugar que este tema desempeña en el campo disciplinar o social al que pertenece. Estas condiciones implican que el sujeto – ensayista se halle en una

Es bien sabido que existe la creencia generalizada de que todo aquello que está escrito es cierto; de ahí que la difusión escrita de opiniones y formas de ver una obra son, de suyo, declaraciones que tendrán alto impacto en la forma en que sea recibida la obra por un posible lector

situación de “conocedor” del asunto que va a tratar, bien por el estudio que hace de él o bien porque realiza prácticas propias de ese campo del saber. En esta condición, el sujeto estará en posición de **proponer** una hipótesis o una propuesta que sabrá sustentar (explicando, comparando, contrastando, etc.) y mejorar, en caso de ser necesario.

Un ensayista es un argumentador. El ensayo es el lugar textual en el que se realiza la actividad argumentativa por excelencia, pues su función es sustentar un punto de vista sobre el que quizás existan posiciones encontradas o complementarias, en el contexto académico - social. De ahí que quien escribe un ensayo se enfrenta, en primera instancia, a la necesidad interna de exponer una idea que tiene en mente y que ha venido elaborando, por experiencia intelectual y práctica. Seguidamente, está el reto de considerar lo que sabe sobre el tema y valorarlo para ver si es suficiente o se hace necesario indagar más; esta actividad prepara al ensayista para produ-

cir argumentos en defensa de su hipótesis y para prever posibles contraargumentos. Posteriormente, vendrá la etapa de producción que tiene que ver con la planeación, diseño y escritura del ensayo y que involucra la puesta en escena de estrategias textuales y contextuales de acuerdo con el tema en cuestión.

Por las anteriores razones, es posible afirmar que la etapa de producción de un ensayo coincide con la etapa de creación en el sujeto escritor. Escribir un ensayo es poner en juego las propias elaboraciones e interpretaciones sobre un asunto y la particular visión del mundo que se tiene a cerca de él. En ese sentido es ponerse en evidencia para propiciar una dinámica de diálogo académico, con miras al desarrollo del conocimiento; es sugerir a los lectores entrar en la dinámica de la discusión o del debate académico; es en definitiva hacer uso conciente de la capacidad creadora y enunciativa que posee todo sujeto discursivo, para contribuir a la elaboración social del conocimiento.

**c. Como estrategia didáctica,** el ensayo es un dispositivo útil para el *desarrollo de conocimiento autónomo*. Sin embargo, requiere considerar cuidadosamente el propósito y el momento didáctico para su empleo, dado que sus exigencias intelectuales y escriturales son altas. Parece ser que el lugar del ensayo en el desarrollo de las relaciones didácticas es el de la finalización de procesos académicos parciales. Es necesario garantizar un estado de desarrollo adecuado de los conocimientos, bien mediante un estudio exhaustivo y paulatino y algún nivel de experiencia empírica, o bien mediante la producción de otro tipo de textos, de tal manera que los estudiantes hayan ganado algún grado de experticia en el tema en cuestión y se encuentren preparados cognitivamente y discursivamente para abordar la escritura de un ensayo.

Así mismo, desde el punto de vista de la preparación de los estudiantes para la producción de ensayos, es recomendable realizar análisis de diversos tipos de ensayos, de tal manera que se puedan identificar prototipos de escritura, formas de proponer y de argumentar, estilos y tonos de diversos autores y, hasta tipos de



diseño textual para un ensayo. Complementariamente, es importante considerar todo un diseño didáctico que prevea el acercamiento paulatino de los estudiantes al conocimiento, las discusiones parciales de argumentos orales o escritos, y la proposición de hipótesis antes de entrar a la escritura definitiva de un ensayo.

Vale la pena destacar, entonces, el valor de este tipo de texto en la formación de los estudiantes, ya que el ejercicio de escribir ensayos prepara a los educandos para actividades académicas posteriores como la investigación, la realización de estudios breves y de propuestas de diversos órdenes. Se habrá garantizado el desarrollo de una actitud autónoma frente al conocimiento y frente a la comunidad educativa y social, en general. Consecuentemente, el docente encontrará en los ensayos producidos por sus estudiantes, una información que le permitirá valorar el nivel de desarrollo de los saberes, el uso que hacen y que pueden llegar a hacer de ese saber y, por supuesto el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa lograda por ellos.

Como limitación del ensayo como estrategia didáctica, tan sólo se señalará el hecho de que se haga un uso de él sin conocer sus exigencias tanto cognitivas y discursivas como de tiempo para su producción. Otro riesgo que se corre es que los estudiantes terminen copiando de otros textos, por el afán o la incapacidad de producir un ensayo personal.

#### 4. EL INFORME O LA CAPACIDAD DE DAR A CONOCER

Hacer informes es una actividad común en la escuela: “¿qué hicieron en vacaciones?”, “¿cómo estuvo el paseo?”, “¿qué vieron en la visita al museo”?..., son solicitudes usuales de los maestros para los estudiantes. Parece ser que toda actividad realizada en el espacio escolar es susceptible de ser informada. Los estudiantes saben que posteriormente se les preguntará por la actividad adelantada en cualquier momento del plan de clases.

Etimológicamente informar proviene del latín *informis*, que significa dar una noticia o instrucción, exponer un estado de co-

sas. Generalmente nos referimos al informe como el resultado verbal, oral o escrito, de carácter técnico, que sintetiza una actividad anteriormente realizada. Es decir, en la actividad de producir informes subyace la idea de *comunicar lo que pasó*. Se elabora un informe considerando que existe un evento o una situación previos cuyo desarrollo debe conocer alguien que no estuvo presente, pero que está vinculado de alguna manera a la situación. A continuación, se presentan algunos criterios a tener en cuenta en la producción de informes.

a. **Como producción textual**, un informe es un producto escrito en prosa, que comunica, a un público autorizado, información verídica, confiable y especializada, producto de un conjunto de hechos acaecidos previamente. En este sentido, la base de producción de un informe son eventos o actividades ya sucedidos. Por esta razón, se acoge a las normas técnicas del campo del saber en el que se produce la información. La función del informe es sistematizar cronológica y lógicamente los sucesos ocurridos, de acuerdo con un marco de intereses investigativos y con el propósito de evidenciar un estado de cosas (problemas, aspectos positivos, etc.) para proponer recomendaciones y mejorar la continuidad de una actividad.

El informe ha de tener características como: ser objetivo (atenerse a los hechos); ser oportuno para que cumpla su función de informar a tiempo para poder tomar cartas en el asunto; ser formal, pues como escrito técnico y riguroso exige precisión, sencillez, sistematicidad e información suficiente; puede contener cuadros, tablas, gráficos y otros elementos que contribuyan a clasificar, organizar y visualizar los datos presentados.

Las partes prototípicas de un informe son: i) Los datos: Título del informe, nombre del destinatario, nombre del informante, ciudad y fecha. Por ejemplo:

### ESTADO DE DESARROLLO DE LAS TESIS DE ESTUDIANTES DE LA REGIONAL VALLE DEL CAUCA

#### INFORME PARCIAL

**Presentado a:** Dr. Daniel Gil - Decano Facultad de Educación, Universidad de Navarra.

**Realizado por:** Msc. Gloria Hernández, Coordinadora de la Facultad de Educación, Regional Valle del Cauca.

**Fecha:** 15 de marzo de 2001

#### INTRODUCCIÓN



ii) La introducción, que plantea los motivos del informe, sus propósitos, los alcances y limitaciones, la metodología y una síntesis del asunto en cuestión. iii) El contenido o cuerpo del informe, que relaciona en forma ordenada las actividades, los logros obtenidos en su desarrollo, los problemas detectados y los aspectos que rodean al (los) problema (s). iv) La conclusión, que a su vez se estructura en tres partes: la evaluación de por qué se considera que se está presentando el problema y del trabajo realizado con el informe; recomendaciones y sugerencias, relacionando futuras actividades; y, finalmente, las conclusiones generales y el cierre. Como resultado de un proceso ocurrido, el informe puede ser breve o extenso, dependiendo de la intensidad y duración de los fenómenos observados.

**b. Como actividad intelectual,** el informe exige dos condiciones al informante: ser un buen observador y ser un buen analista de las situaciones. La actividad de observar implica tareas como: realizar un plan de observación (tiempo, lugar, circunstancias, aspectos a observar, etc.); emplear estrategias de observación (participar activamente en la situación, aplicar entrevistas, encuestas, cuestionarios, etc.); registrar datos (mediante protocolos, actas, relatorías, grabaciones, fotocopias, etc.). La actividad de analizar los datos y emitir conceptos implica poseer cierto dominio sobre los conocimientos teóricos y prácticos implicados en la situación observada. De igual manera, exige una capacidad de relacionar fenómenos, situaciones y datos, con el fin de producir conclusiones.

En este horizonte de ideas, quien produce un informe es un sujeto que posee un alto grado de idoneidad cognitiva y discursiva sobre los temas involucrados en la situación informada. Es decir, que se requiere de un nivel de experticia o de experiencia previa en el asunto informado, para estar en capacidad de producir este tipo de texto. Además, es necesario dominar ciertas estrategias textuales, pues la elaboración de un informe exige la capacidad de describir hechos, de explicar razones y relaciones establecidas por el informante y de argumentar posiciones de quien informa y la viabilidad de sugerencias y recomendaciones emitidas.

Consecuentemente, el informante ha de tener una conciencia clara de quién es su destinatario, cuál es la función del informe y cuál es el contexto de su producción. Todo esto con el fin de producir un documento pertinente, acertado y asertivo.

**c. Como estrategia didáctica,** el informe es un dispositivo muy útil para el desarrollo de la capacidad de observación, indagación y sistematización de la información de los estudiantes. Cuando los educandos se ven abocados a la producción de informes, se ven obligados a realizar procesos de observación a conciencia. Esta actividad les permite descubrir más fácilmente la lógica implícita en los fenómenos observados, establecer relaciones entre fenómenos, entre fenómenos y circunstancias y, entre fenómenos y teorías. Consecuentemente, la elaboración de informes pone a los estudiantes en situación de reorganizar la infor-

mación ya obtenida, de reflexionar sobre su naturaleza y sus causas y consecuencias y de escribir para otros lo que ha visto y concluido.

Como se observa, el producto – informe proporciona a los docentes datos importantes para valorar aspectos como: la capacidad de observación y de análisis de los estudiantes, el grado de elaboración del conocimiento puesto en juego en la situación informada y la competencia comunicativa de los educandos, en un ejercicio de escritura que exige varios niveles de desempeño.

Como limitaciones de este tipo de texto, se puede señalar que un riesgo es la mecanización de la actividad de informar, perdiéndose de vista la verdadera función del informe. Este riesgo se corre particularmente cuando se propone la elaboración de informes fuera de contextos reales de producción. Es decir, se exige elaborar informes sin un referente previo de observación y sin un propósito claro dentro de la clase; tan sólo se simula una situación de informe, por la idea de que es necesario que se hagan informes. De igual manera, puede tenderse a considerar que toda actividad académica “debe” ser informada, sin que existan criterios claros sobre la función de esta actividad en el proceso de aprendizaje previsto por el docente.

## ALGUNAS CONCLUSIONES

Una reflexión fundamental que surge de la exposición anterior es la necesidad de que los docentes consideremos la producción de textos académicos como una actividad necesaria tanto en el desarrollo de procesos cognitivos propios de las disciplinas, como en el de procesos comunicativos concordantes con las exigencias que hace a los educandos la actividad de aprender y aprehender en la escuela. Por esta razón, más que una conclusión surge una recomendación: resulta de particular importancia para el diseño didáctico, prever y realizar análisis a priori y a posteriori del papel que juegan determinados tipos de textos en el desarrollo del conocimiento escolar en los estudiantes. Esta será la base del establecimiento de relaciones didácticas coherentes y significativas entre procesos de aprendizaje y el uso de los diversos tipos de textos académicos.

Como consecuencia, la producción de textos académicos no será una tarea prevista y diseñada solamente en las asignaturas de lenguaje y comunicación. Se hace necesario que los docentes de todas las asignaturas establezcan la relación entre la experiencia textual y el aprendizaje, no como una innovación más, sino como una relación natural que es producto de la cultura escolar y que garantiza un efectivo progreso en la formación de los estudiantes. Desde este punto de vista, se observa que el desarrollo del conocimiento en la institución educativa también es un desarrollo del lenguaje. Que aprender cualquier asignatura exige aprender y usar las formas de comunicación propias de cada una de ellas y que en definitiva, el uso de los textos académicos se convierte en la manera privilegiada para comunicar saberes escolares y para valorar el desarrollo de los mismos.



## BIBLOGRAFÍA

BAJTÍN, Mijail. 1982. Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI Editores.

CALDERÓN, Dora Inés. 1998. Talleres de Comprensión y producción textual. Mimeo.





CALDERÓN, Dora Inés y LEÓN, Olga Lucía. 2001. Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas. Bogotá: IDEP- COLCIENCIAS.

CASSANY, Daniel. 1994. Describir el escribir. Barcelona: piados.

CERRO, Leandro. 1997. Textos y pedagogía. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

FRÍAS, Matilde. 1996. Procesos creativos para la producción de textos. Bogotá: Editorial Magisterio.

HALLIDAY, M.A.K. 1982. El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.

JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo. 1992. Los procesos de la escritura. Bogotá: Editorial Magisterio.

MARTINEZ, María Cristina. 1992. Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle.

\_\_\_\_\_. 1999. Composición y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos. Cali: Cátedra UNESCO- Universidad del Valle.

ONG, Walter. 1982. La oralidad y la escritura. México: Fondo de Cultura Económica.

ZULETA, Estanislao. 1985. "Sobre la lectura". En: Sobre la idealización en la vida social y colectiva y otros ensayos. Bogotá: Procultura. Págs: 81-102.

---

