



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA

Colección de trabajos especiales de grado de la
Especialización en Promoción de
la Lectura y la Escritura



EL ENSAYO



UNA ESTRATEGIA
PARA
LA PROMOCIÓN
DE LA ESCRITURA
EN EL INSTITUTO
PEDAGÓGICO RURAL
GERVASIO RUBIO

Yildret Rodríguez Ávila

Título: El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio

Autora: Yildret Rodríguez Ávila (yrodriguezavila@gmail.com)

2015 (1.^a edición)

Derechos reservados

© Yildret Rodríguez Ávila

Hecho el depósito de ley

Depósito legal: lfi23720153723040

ISBN: 978-980-11-1805-3

Editor, diagramador y corrector ortográfico: Ender Andrade (enderandrade@hotmail.com)

Diseño de portada: Marian Angélica Molina Montilva (marianmontilva@gmail.com)

Traductor del resumen: Eber Bayona (eberde@yahoo.com)

Hecho en Venezuela



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES



ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN
DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

RESUMEN

Esta investigación se llevó a cabo con el fin de registrar la concepción que sobre los procesos de escritura tienen los estudiantes universitarios del área de la docencia y cómo influye esto en la producción textual a partir de una práctica sostenida de escritura sobre la base del ensayo como tipo de texto. Responde el estudio a una investigación de campo bajo un enfoque de tipo cualitativo, específicamente la investigación-acción. Esta metodología permitió la descripción detallada de la realidad vivida, para lo cual se aplicó una entrevista en profundidad. Asimismo, durante el desenvolvimiento de la propuesta se llevaron unas notas de campo de lo que acontecía. El trabajo se completó con la implantación de una técnica propia del método cuantitativo: la aplicación de un instrumento que sirvió para medir el índice de eficiencia comunicativa de los textos producidos a fin de detectar los diversos problemas de escritura que tenían los estudiantes inscritos en el taller, tanto al inicio de como al final. Todo esto se analizó mediante categorías de análisis clasificadas por temas y expuestas en el marco referencial, y se consideraron las categorías que emergieron de la propia información. La aplicación de la propuesta permitió evidenciar que si la didáctica de la escritura se ejecuta como un proceso constructivo y recursivo, las mejoras en el producto final se hacen notorias.

Palabras clave: Escritura, procesos y actitudes, ensayos, elementos de la composición, enfoque cualitativo, investigación-acción.

ABSTRACT

This research was carried out with the object of registering the ideas that education colleges students have about writing process and the influence it has through a maintained written practice with the base of essays as text structure. The investigation was framed under the qualitative approach specifically action research. This methodology allowed the detail description of the experience by making a deep interview. In this way, during the development of the proposal field notes were taken. The work was finished by applying a technique that belongs to the quantitative method: an instrument that was used to assess the communicative efficiency of the produced texts with the end of knowing the problems in writing that the attending students had, in both the beginning and the end of the workshop. All this was analyzed by analyzing categories classified by topics and exposed inside this work, the categories emerged of the own information were considered. The application of the proposal shows that if the writing didactic is executed as a constructive, recursive process, the improvement in the final product are noticeable.

Key words: Writing, process and attitudes, essays, elements of the composition, qualitative approach, action research

ÍNDICE

Resumen	3
Abstract	3
Índice	4
Dedicatoria	7
Reconocimiento	8
Nota del editor	9
Introducción	10
1 EL PROBLEMA	12
1.1 Planteamiento del problema	12
1.2 Objetivos	15
1.2.1 Objetivo general	15
1.2.2 Objetivos específicos	15
1.3 Justificación	16
2 MARCO REFERENCIAL	18
2.1 Antecedentes	18
2.1.1 Investigaciones extranjeras	18
2.1.2 Investigaciones nacionales	20
2.2 Bases teóricas	22
2.2.1 Teoría funcional del texto escrito	23
2.2.2 Coherencia textual	27
2.2.3 Cohesión textual	30
2.2.4 Teoría constructivista de la escritura	34
2.2.5 El ensayo	37
2.2.6 La argumentación	46
3 MARCO METODOLÓGICO	50
3.1 Naturaleza del estudio	50
3.2 Momentos de la investigación	51

3.3	Sujetos de la investigación	51
3.4	Dimensiones temáticas.....	52
3.5	Técnicas e instrumentos	53
3.6	Descripción de los instrumentos	53
3.6.1	Observación.....	53
3.6.2	Notas de campo	54
3.6.3	Entrevista en profundidad.....	54
3.6.4	Análisis de documentos	55
3.6.5	Validez	55
4	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	57
4.1	Unidad 1. apreciación de la escritura como un todo discursivo con un fin práctico y útil	58
4.2	Unidad 2. Apreciación de la escritura como un valor importante en el medio académico en el que se desenvuelve el futuro docente.....	59
4.3	Unidad 3. Apreciación de la escritura como un todo coherente y cohesivo y no fragmentado ..	61
4.4	Unidad 4. Apreciación de la escritura como un acto de expresión y comunicación de nuestras opiniones (el ensayo como tipo de texto).....	63
4.5	Unidad 5. Apreciación de la escritura como parte de un proceso que se construye sobre sí mismo66	
4.6	Unidad 6. Orientación de la escritura como proceso.....	67
4.7	Unidad 7. Categoría no considerada, propia del proceso de la investigación-acción.....	69
5	CONCLUSIONES.....	71
5.1	Objetivo 1. Determinar la concepción que tienen los talleristas acerca de la escritura y sus procesos.....	71
5.2	Objetivo 2. Registrar las dificultades de la composición presentes en el primer texto escrito.....	72
5.3	Objetivo 3. Describir los posibles cambios ocurridos en la composición de ensayos después de aplicada las estrategias de escritura	75
6	REFERENCIAS.....	77

7	ANEXOS	81
	Anexo 1. Diseño del Taller de Escritura de Ensayos dirigido a los alumnos de la UPEL-IPRGR.....	81
	Anexo 2. Instrumento para el análisis de los ensayos	85
	Anexo 3. Taller de ensayos.....	87
	Anexo 4. Materiales entregados a los estudiantes	88
	Anexo 5. Miembros del taller en plena faena	96

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Gráfico 1. Representación de la deixis.....	32
	Gráfico 2. Modelo de escritura centrado en los procesos y en el texto.....	37
	Gráfico 3, Gráfico tomado de Björk y Blomstrand (2000, p. 147).....	48

ÍNDICE DE TABLAS

	Tabla 1. Categorías de observación	49
	Tabla 2. Apreciación de la escritura como un todo discursivo con un fin práctico y útil.....	58
	Tabla 3. Apreciación de la escritura como un valor importante en el medio académico en el que se desenvuelve el futuro docente	59
	Tabla 4. Apreciación de la escritura como un todo coherente y cohesivo y no fragmentado.....	61
	Tabla 5. Apreciación de la escritura como un acto de expresión y comunicación de nuestras opiniones (el ensayo como tipo de texto)	63
	Tabla 6. Apreciación de la escritura como parte de un proceso que se construye sobre sí mismo.....	66
	Tabla 7. Orientación de la escritura como proceso	67
	Tabla 8. Categoría no considerada, propia del proceso de la investigación-acción.....	69

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

	Ilustración 1. Ensayo inicial de la Informante A3	65
--	---	----

DEDICATORIA

A Dios todopoderoso que es mi guía.

A la Divina Pastora que siempre me acompaña.

A mi niña Anyi de los Ángeles que me ilumina.

A mi esposo Ángel Joel que me apoya.

A mis padres que me dieron la vida.

RECONOCIMIENTO

A mis compañeros y amigos del posgrado que me enseñaron el valor de la humildad y que han estado conmigo en este batallar: Flor, Fernando, Luzmila, Ingrid, Karim y Alexis.

Al profesor José Cegarra, mi tutor, por sus aportes y por compartir esta experiencia conmigo.

A mis profesores del posgrado: Margarita Pacheco, Jemima Duarte, Marisol García, Doris Guerrero y Arturo Linares.

A los estudiantes del taller por su perseverancia, confianza y afecto: Pedro, Emilce, Carolina, Belkis y Javier.

NOTA DEL EDITOR

Esta publicación, titulada *El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio*, es el trabajo especial de grado presentado en 2005 por la profesora Yildret Rodríguez Ávila para optar al grado de Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura (Universidad de Los Andes, Táchira), el cual recibió la recomendación para ser publicado por el jurado conformado por los profesores José Antonio Cegarra (quien además fungió como tutor), José Francisco Velásquez Gago y Alberto Rodríguez Carucci.

Esta primera edición (2015) ha sido diseñada con un formato distinto al original y ha sido revisada (salvo los anexos) para enmendar las erratas de carácter ortográfico.

INTRODUCCIÓN

Se dice que esta es la era de la información. Los canales por donde día a día se cuele la inmensidad de datos del acontecer mundial se han diversificado. Sin embargo, este hecho no ha brindado la posibilidad de que hombres y mujeres desarrollen todas las capacidades necesarias para interpretar o emitir respuestas al ya mencionado bombardeo informativo. Pareciera que el texto escrito ha pasado a ser parte del decorado universal que se puede “mirar”, pero no se aprecia en su esencia. Por ello, es común ver cientos de vallas publicitarias, sembradas en todas las ciudades del país, con un alto contenido de errores ortográficos y con estructuras sintácticas ambiguas. Por supuesto, estos son los primeros textos que leen nuestros niños.

Por otro lado, todos los días, en diversas circunstancias, se deben producir materiales escritos que quedan en el papel, en la postura poco ecológica de acumular documentos que en su mayoría están mal escritos y no transmiten nada que sea imprescindible para la formación del ser ni para ser mejores individuos. De hecho, y en el peor de los casos, ni siquiera son leídos por quienes los solicitan. Esta situación pone la escritura en la posición del acto más vano e inútil que pueda haber y hace que la actitud de quien la produjo sea de rechazo.

Este hecho no es ajeno a la escuela. El meollo de todo esto está, al parecer, en la visión que se ha tenido de la escritura, es decir, que no forma parte de la vida y que, incluso, es posible prescindir de ella.

La realidad cae por su propio peso y resulta frustrante ver cómo lucha un individuo para hacerse entender por medio de la escritura, lo cual ha sucedido porque no hubo una orientación escolar que le dijera cómo lograrlo. Por supuesto, este círculo no termina en la escuela, ya que es un vicio que continúa en la universidad. En efecto, a pesar de que se le exige al alumno, casi a diario, la producción de textos escritos, allí tampoco se le dice cómo hacerlo porque se supone que “ya debería saberlo”. Lo más terrible es que los aprendizajes que teóricos como Cassany, Luna y Sanz (2000) señalan —y que deberían ser adquiridos en los primeros niveles de la escuela— la generalidad de los universitarios

del país aún no los desarrollan, y para comprobarlo se puede confrontar a Rosenblat (1990), Sánchez (1990), entre otros.

Ahora bien, si se toman en cuenta las nuevas concepciones de la escritura, esta pertenece a un proceso interminable de aprendizaje y de permanente revisión, amén de que no se puede seguir permitiendo el egreso de profesionales de la docencia que no tengan un alto desarrollo de las competencias de lectura y escritura.

Por todas las consideraciones anteriormente expuestas, se desarrolló esta investigación, que está organizada en cinco partes. En el capítulo i se trata la problemática, el objetivo y la justificación del trabajo. En el capítulo ii aparece el sustento teórico, es decir, la escritura como proceso constructivo, la teoría textual que realza el valor de la discursividad (coherencia y cohesión) y el ensayo como tipo de texto. En el capítulo iii se señala la metodología que sirvió para llevar a cabo la investigación. En el capítulo iv se encuentra el análisis e interpretación de los resultados, donde se reflejan los aspectos que intervinieron durante la aplicación de la propuesta. Como se partió de la lectura de ensayos “modelos”, se contribuyó al desarrollo de la competencia enciclopédica (Marín, 1999), de la cual carecen los estudiantes, debido a la falta de lectura constante. Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos, que permiten realzar objetivamente todo el desarrollo de esta investigación.

1 EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los problemas de la Venezuela de hoy es la ya denunciada crisis de la enseñanza del idioma materno; así lo señala Márquez Rodríguez (1995) cuando afirma que “no hay duda de que el síntoma más notorio y alarmante de la gran crisis que atraviesa actualmente la educación venezolana es el escaso, y muchas veces nulo, dominio de la lengua materna por los egresados del sistema educativo” (p. 8).

Desde una perspectiva histórica, se puede decir que uno de los tantos logros de la democracia en el país fue la masificación de la educación. Sin embargo, esto parece no haber incidido en la mejoría de la calidad educativa (Rosenblat, 1995), al punto de que hoy en día se habla de analfabetas funcionales. La Unesco (citada por Cassany, Luna y Sanz, 2000) define al analfabeta funcional de la siguiente forma:

La persona que no puede emprender aquellas actividades en las cuales la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y en su comunidad y que deberían permitirle seguir haciendo uso de la lectura y la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del de su comunidad (p. 14).

Es evidente que al referirse a “actuación eficaz” quiere decir que la persona pueda comprender y producir cualquier tipo de texto sin la ayuda de una segunda persona “experta”. Empero, es cada día más frecuente el número de publicaciones que apuntan hacia la solución de este conflicto y, a pesar de los cuales, pareciera que la situación se agudiza.

Aunque los factores que inciden en la crisis de la enseñanza de la lengua pueden ser de una amplia diversidad —abordables desde distintas disciplinas— varios autores apuntan hacia una inadecuada didáctica de la lengua (Cassany, Luna y Sanz, 2000; Key y Rodríguez, 2001; Martínez, 1999; Páez Urdaneta, 1985). Se dice que la escuela ha desvirtuado la enseñanza del idioma, pues en lugar de procurarse por desarrollar en el alumno competencias para el dominio de las cuatro áreas del lenguaje (escuchar, leer, hablar y escribir), se ha centrado en lo que Páez Urdaneta (1985) señala como el establecimiento de una exclusiva asociación entre morfosintaxis —principalmente análisis sintáctico— y lenguaje, así como en el desarrollo de una escritura con fines de detectivismo ortográfico. En palabras de ese autor, “la enseñanza tradicional promueve una visión estructuralmente incompleta, comunicacional y artificial del lenguaje” (p. 17).

Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (2000) explican que la razón por la cual se produce esta situación reside en la formación lingüística de los profesores:

No hay demasiados maestros que dominen el sistema de la lengua que enseñan (...) y, de ellos, pocos tienen una capacidad expresiva suficientemente amplia como correspondería a la persona que tiene que estimular y conducir la expresión. 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 principal que cumple el lenguaje —comunicar—, lo que queda es la lengua como un sistema orquestado de normas y premisas que se alejan del contexto de uso real. Cairney (1992) indica que la práctica de lectura y escritura en la escuela parece dejar como aprendizaje que estas son actividades que se hacen solo en el círculo de la institución para cumplir con el profesor y para que este compruebe cómo lo hace el estudiante, fundamentados única y exclusivamente en el libro de texto.

Ahora bien, no se puede negar que la labor es exigente. Martínez (1999) opina que “una de las tareas más difíciles de lograr es el desarrollo real de estrategias de comprensión y producción textual” (p. 43). Pero también es innegable que una de las prácticas más generalizadas entre los docentes ha sido la no intervención.

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 con la lectura, la enseñanza tradicional asocia la escritura con las copias y los dictados, es decir, con 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 cognoscitiva, lingüística, enciclopédica, comunicativa y discursiva (Marín, 1999).

La atención de los docentes, entonces, se centra en una mínima parte de la competencia lingüística —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) explica que la “concentración consciente en los aspectos formales del texto (grafía, ortografía, etc.), 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).

Por otro lado, es oportuno señalar que la mayoría de las investigaciones y propuestas (Álvarez y Russotto, 1996; Páez Urdaneta, 1985; Sánchez y Álvarez, 2000) se han centrado en los niveles de básica y media diversificada. Pero si estos problemas no se resuelven, en su mayoría, en estos niveles, cabría preguntarse qué pasa en las universidades en esta materia.

Si se atiende a los procesos evolutivos de la historia de la escritura, como lo señala Teberosky (2000), se puede deducir que si la escuela no promueve el desarrollo de las competencias escriturarias, la gran mayoría de los estudiantes que ingresan a las universidades llegarán con niveles muy bajos en esta materia. La propuesta o solución, por supuesto, no sería execrarlos, sino nivelarlos y ofrecerles herramientas para alcanzar un nivel de producción textual efectivo y de calidad.

Para dar soporte a lo que se ha afirmado anteriormente, cabe mencionar que a través de un diagnóstico realizado por la autora de este trabajo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, en el mes de febrero de 2001 con alumnas del 8.º semestre de Educación Preescolar (lapso B-2000), y un posterior diagnóstico sostenido durante el desarrollo de un taller de escritura con alumnos de diversas modalidades pertenecientes al 10.º semestre de Educación Integral, así como la permanente observación y revisión de los textos producidos por las alumnas de la cátedra Literatura Infantil (8.º semestre, lapso A-2001), se pudo comprobar que la generalidad tiene dificultades para producir textos escritos acordes con los estudios de su nivel.

Esta información cobra relevancia porque reporta una situación que corrobora lo que Cassany, Luna y Sanz (2000) apuntan acerca de la formación lingüística de los maestros. Efectivamente, la UPEL es una de las universidades del país que tiene la responsabilidad de formar a los futuros docentes de Venezuela. Por ende, y para evitar el eterno círculo vicioso de culpar al que formó al grupo de estudiantes, se debe fomentar el amor por la lengua, pues esta constituye la base fundamental de todo aprendizaje.

En consecuencia, el propósito de la presente investigación fue emplear un taller de ensayos, en la modalidad de estudio libre, para describir la concepción que tenían los estudiantes universitarios del proceso de escritura, las fallas más frecuentes tanto de la producción como de los procesos, así como la actitud hacia esta.

[Regresar al índice](#)

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

1. Analizar, sobre la base de un taller de ensayos, las carencias y los alcances más frecuentes de estudiantes universitarios con respecto a la producción textual.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Determinar la concepción que tienen los talleristas acerca de la escritura y sus procesos.
2. Registrar las dificultades de la composición presentes en el primer texto escrito.

3. Describir los posibles cambios ocurridos en la composición de ensayos después de aplicada las estrategias de escritura.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación encontró su asidero en una de las mayores preocupaciones surgidas de la propia práctica docente de la investigadora: la carencia que tienen los alumnos y egresados del sistema educativo para producir textos altamente comunicativos y de calidad. A través de esta investigación de tipo intervencionista se pretendió focalizar que una de las tantas fallas de la enseñanza del idioma materno consiste en el desconocimiento de los procesos de escritura, en una actitud displicente hacia esta, en una errada didáctica y en una mala preparación del personal que educará a los niños en la escuela, lo cual ha conducido a que la problemática se convierta en un círculo vicioso.

A su vez, esta puede constituir un grano de arena en la búsqueda consciente para solucionar las deficiencias de la escritura. Asimismo, contribuir en la concienciación de esta como elemento imprescindible en la comunicación y como parte integrante y permanente del mundo docente.

Fundamentalmente, esta investigación se diseñó para estudiantes universitarios de la docencia, aunque podría trasladarse a universitarios de cualquier carrera. El diseño de las estrategias se concibió sobre la base de ensayos, pero también puede ser adaptado a otras tipologías textuales y a otros niveles del aprendizaje.

Desde el punto de vista teórico, tiene como aporte el diseño de una estrategia sobre la base de uno de los textos más ampliamente usados en los medios académicos, como lo es el ensayo. Así lo confirma Vélez (2000): “La consideración unánime del ensayo como el medio ideal del trabajo académico se debe a la relación casi indisoluble que ha mantenido en los últimos tiempos con las más destacadas formas de transmisión del saber” (p. 61). Además, este tipo de texto tiene la particularidad de ser de un carácter personalista en el que se expresan opiniones a un público lector, y en este sentido cumple una función social.

Desde el punto de vista metodológico, tiene como aporte la triangulación de informaciones extraídas tanto del proceso como del producto de la escritura. Se hizo un

trabajo siguiendo el modelo de la metodología cualitativa, específicamente en la investigación-acción, para determinar la concepción de los procesos de escritura de los estudiantes y de sus actitudes hacia esta.

Para el análisis del producto se usó una prueba inicial que consistió en la escritura de un ensayo y una prueba final que se basó nuevamente en la redacción de ese género textual, aunque aplicando los conocimientos y estrategias desarrolladas en el taller. Para la corrección y el análisis se empleó un instrumento —el cual fue adoptado— propuesto por Vásquez y Pérez.

Con el diseño, implantación, desarrollo y evaluación de la investigación se pretendió contribuir con el mejoramiento de la escritura en su producto, así como el conocimiento de los diversos aspectos que subyacen en la redacción. Todo ello, por supuesto, bajo la perspectiva de que la escritura es un proceso recursivo de constante aprendizaje que no se cierra con la finalización de los estudios a nivel de básica, media o diversificada, sino que continúa en la universidad.

[Regresar al índice](#)

2 MARCO REFERENCIAL

2.1 ANTECEDENTES

2.1.1 Investigaciones extranjeras

A continuación, se hace referencia en primer lugar a algunos trabajos de investigación que consideran el ensayo como un tipo de texto que contribuye con el desarrollo de las competencias de escritura. En segundo lugar, se incluyen otras indagaciones relacionadas con los textos argumentativos, con el objeto de mostrar los alcances y resultados de los estudios revisados dentro del contexto del presente trabajo.

En tal sentido, resalta uno realizado en la Universidad del Valle (Cali, Colombia) por Mora y Arciniegas (2001) sobre un proyecto de escritura que se desarrolló en los cursos de español con estudiantes que “reprueban el examen de proficiencia” (p. 1). La metodología del curso se sustentó en “un proyecto de aprendizaje y un proyecto didáctico que tiene como propósito la elaboración de un ensayo” (p. 1). La intención fue cambiar los aprendizajes conceptuales y teóricos por la ejecución real de una práctica de escritura. Por lo tanto, se trabajó sobre una concepción de la lectura y la escritura como forma de acceso al conocimiento y como parte integrante de un proceso, y no como medición y evaluación de productos. Previo a la elaboración del ensayo, hubo una etapa de documentación, revisión de diversos tipos de textos y estrategias metacognitivas de lectura y escritura, en las que se hizo especial énfasis en la autoevaluación para concienciar a los estudiantes sobre los procesos de escritura.

Los autores señalan que se seleccionó este tipo de texto para el proyecto porque —aun cuando no pretendieron promover ensayos de alto contenido literario— permite “que el estudiante haga reflexión a partir de la reflexión de otros, que supere la simple

información. Es la sustentación de ideas que supera la mera opinión personal” (p. 3). Luego del desarrollo del curso llegaron a la conclusión de que la estrategia permitió al alumno deslastrarse del concepto de tarea que ha tenido la escritura, lo cual garantizó la producción de textos auténticos, permitiendo la reflexión sobre los propios procesos de lectura y escritura. Este trabajo resulta importante para la presente investigación por la estrecha relación entre ambas, pues las dos conciben la escritura como una estrategia de metacognición. Asimismo, es una prueba de que la aplicación de una correcta didáctica de la escritura le permite al alumno acceder a esta sin traumas.

Por otra parte, Sánchez y Ortega (2001), de la Universidad Pedagógica Nacional de México, diseñaron una propuesta orientada hacia la formación de docentes sustentada en estrategias de composición de textos escritos, basados en el modelo de escritor experto. Aunque en esta indagación no se emplea el ensayo, sí se sustenta en la clasificación de escritores maduros e inmaduros y cómo, bajo esta perspectiva, los estudiantes pueden introducirse en el conocimiento.

Para ello, llevaron a cabo un seminario en el que revisaron los fundamentos cognitivos y socioculturales en torno a la composición escrita. Aplicaron un cuestionario inicial y otro final con el propósito de conocer las ideas que sobre estos procesos tenían los participantes. Les enseñaron una estrategia y observaron los cambios producidos. Los resultados mostraron las ideas previas que tenían los participantes sobre la escritura (p. ej., una concepción limitada al ordenamiento de ideas, la enunciación de temas y la redacción). Es decir, en esta primera revisión no se contempló un conocimiento de los procesos de planificación, revisión, audiencia y edición que la escritura requiere. Apuntan los investigadores que durante el desarrollo del seminario, se produjeron cambios en los participantes porque empezaron a considerar los procesos implicados y escribieron con la conciencia de lo requerido para desarrollar estas competencias.

Ese trabajo es relevante por la metodología utilizada, pues es relativamente parecida a la que desarrolló la autora en la presente investigación. Igualmente, porque se trabaja sobre la concienciación de los procesos de escritura y sus implicaciones en el producto.

[Regresar al índice](#)

2.1.2 Investigaciones nacionales

En este contexto, sobresale el estudio realizado por Sánchez (1990) sobre la coherencia textual de los ensayos producidos por los estudiantes de educación superior. La autora llega 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; el mayor problema de este tipo de textos, entonces, “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). Sin embargo, comenta la autora, el problema de la incoherencia textual para producir ensayos por parte de los alumnos radica en que estos no suelen estar en contacto con este tipo de texto.

Estas últimas conclusiones resultan interesantes, pues parece haberse despertado un interés general de la comunidad académica en torno al ensayo como texto idóneo para la presentación de trabajos escolares, aunque no hay una preocupación por promover su lectura para apropiarse de su tipología textual.

Por otra parte, cabe reseñar la investigación desarrollada por Álvarez y Russotto (1996), de la UPEL, Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Estos autores trabajaron sobre los hábitos de redacción de los alumnos de la 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 la fecha, solo se han caracterizado los problemas comunes de escritura de estos alumnos y, por lo tanto, la propuesta solo ha sido implementada con estudiantes del primer semestre de Educación Física y de Castellano del IPC y de los institutos de Estudios Penitenciarios y Tecnológicos de Formación Bomberil.

La innovación interesante de este trabajo está en las exigencias que impusieron los investigadores para la producción de los textos —hecho que contradice la naturaleza de la indagación—, pero los autores aducen que en la mayoría de los casos los alumnos

optaban por escribir lo menos posible. Al final se muestran dos ensayos de los alumnos participantes con unos resultados aceptables.

En un estudio realizado por Díaz Fernández (2000) acerca de las relaciones de cohesión en la producción de textos de orden narrativo y argumentativo por parte de estudiantes de educación superior, la autora destaca que uno de los rasgos del texto argumentativo es el uso de marcas axiológicas para expresar juicios valorativos y el uso de conectores y operadores que señalan la conclusión y los argumentos, porque ambos refuerzan el efecto persuasivo. Como el eje central del texto lo constituyen conceptos y opiniones, esto influye para que la cohesión se dé perfectamente entre lo gramatical y lo lexical. Asimismo, hace una relación entre los elementos que caracterizan el orden argumentativo y los mecanismos de cohesión de cada elemento. Por ejemplo, en los hechos vinculados entre sí y con una conclusión operan los mecanismos de cohesión, tales como los tiempos verbales del mundo comentado y los pronombres demostrativos y relativos. Cuando se da la presencia de opiniones operan las marcas axiológicas y los deícticos, entre otros. Los resultados demostraron que los significados de las proposiciones se construyen a partir de las condiciones del orden discursivo. Dentro de las conclusiones destacan las siguientes: a) los alumnos presentan dificultades con el uso de algunos mecanismos cohesivos, b) es importante considerar la puntuación no como norma ortográfica, sino como parte imprescindible en la construcción de significados, c) el discurso argumentativo es el más difícil para los estudiantes de educación superior; en consecuencia, debería ser un texto de uso frecuente en niveles inferiores.

Otra de las vertientes en esta materia lo representa la investigación desarrollada por Sánchez y Álvarez (2001) sobre la competencia argumentativa que poseen los estudiantes y las diferencias graduales existentes entre las producciones de cada grado. Las muestras fueron tomadas de niños de sexto y noveno grado, pertenecientes a cuatro estados distintos del país para un total de 400 muestras (200 en cada grado) sobre la base de un ítem de redacción que decía: “¿Estás de acuerdo con que se elimine el uniforme escolar?” (p. 90). Los investigadores llegaron a la conclusión de que el 45 % no dominaba la estructura argumentativa mínima. Asimismo, no hubo diferencias entre los textos producidos por los niños de sexto y noveno, lo cual indica que el proceso de internalización del discurso argumentativo en los estudiantes venezolanos es muy lento.

Las autoras arguyen que esto podría deberse a que las condiciones contextuales y previas al ejercicio de la muestra de escritura fueron distintas. Sin embargo, hay en esta investigación razones importantes para pensar que el problema radica en que no se les está ofreciendo a los niños venezolanos las herramientas necesarias para desarrollar la competencia discursiva.

Asimismo, Sojo (2001), de la Universidad Bicentenario de Aragua, desarrolló una investigación en torno a las estrategias didácticas para producir ensayos. La investigadora partió de “estrategias cognitivas, centradas en procesos de escritura en este tipo de texto, en el cual se pudieran 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 manejar los aspectos super-estructurales y estructurales de los diferentes órdenes discursivos y entre estos, el ensayo” (p. 1).

2.2 BASES TEÓRICAS

Nadie niega la complejidad de la escritura; aun aquellos que han hecho de ella su oficio —y más que su oficio, su vida— manifiestan reiteradamente el carácter inacabado de la obra. Y es que el éxito o el fracaso que se pueda sentir frente a lo producido depende de factores tan diversos como un sinfín de competencias que debe poseer el escritor, el contexto en el que se halla, la actitud que tenga frente al texto y al acto de escribir, el posible lector, el manejo de las estructuras discursivas, entre otros.

Cabe mencionar que si hay algo que es prioridad de la educación es desarrollar las competencias del lenguaje. Sin embargo, cada día se hace más evidente el fracaso de la escuela en esta materia (Cadenas, 1989; Márquez Rodríguez, 1995; Páez Urdaneta, 1985; Rosenblat, 1990). Al parecer, este hecho es impulsado por diversas situaciones, como la didáctica, los prejuicios culturales frente al texto (el libro como objeto de veneración), el escritor (como individuo de dudoso proceder, como genio o como persona de escasos ingresos económicos) y el acto de escribir (ejercido solo por inteligencias superiores o dones recibidos de Dios).

Afortunadamente, esta visión ha ido cambiando y hoy se cuenta con diversos aportes de teóricos e investigadores que se consideran verdaderas innovaciones en materia de lectura y escritura, las cuales se espera que sean aprovechadas por los docentes para desarrollar competencias escriturarias en sus alumnos.

En este sentido, la presente investigación se centró en una concepción de la escritura inscrita bajo dos grandes teorías: teoría funcional del texto escrito, dentro de la cual se desarrollan las nociones de coherencia y cohesión textual, y teoría constructivista de la escritura. Asimismo, se incluirá el aspecto teórico del ensayo con un apartado especial para la argumentación, por ser su tipo discursivo predominante.

[Regresar al índice](#)

2.2.1 Teoría funcional del texto escrito

La teoría acerca de las funciones del lenguaje se debe a dos autores fundamentalmente. Uno es Jakobson (1987), quien explicó que cada uno de los aspectos vinculados en el acto de comunicación cumple una función específica. Así, cuando interviene el hablante, cumple la función emotiva, pues “aspira a una expresión de este hacia lo que está diciendo” (p. 102). Con el oyente, en cambio, surgen las funciones conativa y fática. Si la atención se centra en el código, se produce la función metalingüística, pero si se apunta hacia el contexto, se relaciona con la función referencial.

El otro de los estudiosos que también ha tratado la teoría funcionalista es Halliday, quien explicó las funciones que cumple el niño en su proceso de desarrollo lingüístico y que en el adulto —por la complejidad, diversificación e interfuncionalidad— construyó a tres: ideativa, interpersonal y textual.

Aportes como los de Jakobson, Halliday y otros tantos que se inician a partir de los años sesenta, como una crítica a los enfoques estructuralistas que hasta el momento habían orientado el estudio del lenguaje, dan origen a lo que aún hoy día no tiene un nombre particularmente definido: lingüística textual, lingüística del texto, análisis del discurso, gramática del texto, etc., pero que, sin embargo, ha tenido su propio desarrollo histórico. Chumaceiro (2001) cuenta tres etapas por las que evolucionó, y es precisamente la tercera la más importante:

[Esta] se caracteriza por la consideración del texto como unidad primordial comunicativa, además de lingüística (Bernárdez, 1982: 39). Es en esta última etapa cuando se amplía el campo de investigación al discurso y en su estudio se incluye una nueva disciplina: la pragmática. Entre los autores que sustentan dicha posición cabe mencionar, entre otros, a R. Beaugrande, W. Dressler, S. Schwicht, T. van Dijk, M. Halliday, R. Hasan, G. Brown y G. Yule (p. 23).

En este enfoque lingüístico es posible apreciar la lengua no como un sistema abstracto, sino como un instrumento primordial de la comunicación, y es esa, en primera instancia, hacia donde debe apuntar la enseñanza. Es necesario aclarar que esta investigación se focalizó en los planteamientos de Halliday (1973), pues desarrolla las ya mencionadas macrofunciones, y dentro de las cuales importa particularmente la textual:

[Esta] 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—. Este tercer componente proporciona los hilos del potencial de significación que debidamente entrecruzados han de componer el tejido en la estructura lingüística (p. 20).

Todo esto implica el reconocimiento de que, ante todo, el ser humano se comunica a través de construcciones discursivas significativas, tanto para el uso oral como el escrito. Ahora bien, aunque estos estudios han avanzado potencialmente, la enseñanza de la lengua parece llevar un camino paralelo y a la manera tradicional, es decir, centrándose en la formalidad de las normas ajenas al contexto de uso, desconociendo los avances de la psicolingüística en los procesos de producción y comprensión de la lengua y enseñando a partir de la unidad oracional, cuando es bien sabido que la comunicación se da a través de discursos y no de oraciones.

La escuela no ha permitido el desarrollo de una escritura funcional que sirva para expresar ideas, opiniones, sentimientos, sino que se remite a la copia de textos ya escritos por otros, sin brindar un espacio para la reflexión y la crítica de lo que se ha copiado. Es

por ello que la propuesta del enfoque funcional promueve la participación del estudiante en la comunicación de sus ideas a través de la diversidad de tipologías textuales existentes.

Es importante recalcar, no obstante, que este enfoque no debe basarse en la enseñanza de los esquemas y formas tipológicas del texto ni en el aprendizaje de los conceptos de cohesión o coherencia, sino en lo que Martínez (1992) propone como “un trabajo metadiscursivo indirecto (...) [que] no esté basado en la memorización ni en esquemas mentales fijos, sino en la utilización funcional del lenguaje” (p. 40). Además, se debe sustentar en los procesos de lectura y escritura. Todo esto apunta a señalar que ha sido un error didáctico de los docentes de lengua pensar que cuando el alumno aprende conceptos, definiciones y componentes de la lengua, está desarrollando su competencia comunicativa.

Ahora bien, como lo apuntan Calsamiglia y Tusón (2001), “desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que producir piezas textuales orientadas a unos fines en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)” (p. 15). Es por ello que se hace oportuno aclarar lo que es el texto y sus principales características.

Desde una perspectiva comunicativa, Bernárdez (citado por Barrera y Fraca, 1999), explica:

El texto es 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, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (p. 19).

Desde la misma perspectiva, Aznar, Cros y Quintana (1991) dicen:

Habitualmente asimilamos “texto” a “texto escrito”. Sin embargo, a partir de aquí la palabra texto tendrá (...) un valor más amplio: el de unidad comunicativa tanto oral como escrita. Puesto que la comunicación es inconcebible fuera de un contexto determinado, consideramos que los textos son conjuntos verbales que remiten al contexto en que han sido producidos o, en términos equivalentes, todo texto remite a su enunciación: nos comunicamos a través de textos (p. 21).

Esto último agregado por los autores es de relevante interés para comprender el sentido y significado del texto, y será retomado en el apartado referido a la coherencia. Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (2000) son más explícitos:

Texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Por lo tanto, son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del profesor de lengua y también las del de matemáticas, los diálogos y las conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc. (p. 313).

De esta manera, el concepto no solo se concretiza en los elementos de orden cotidiano, sino se desprende de la idea de que los “textos” son solo los libros. Marín (1999) considera que “es un entretrejo (*textum*) de significaciones que pueden reducirse a un *significado global*, por eso se lo considera como unidad de comunicación” (p. 115). Esto es importante porque tiene que ver con los llamados *mecanismos de coherencia* (aspecto desarrollado en el siguiente apartado) y que es analizado ampliamente por van Dijk (1983) como “macroestructura”. En la misma línea, Chumaceiro (2001) señala como características del texto la “unidad de sentido, organización, carácter estructurado y globalizante, y correlación con el contexto” (pp. 25–26). Beaugrande y Dressler ofrecen, según Chumaceiro (2001), una concepción más abarcadora y exhaustiva:

Conciben el texto como un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Esas

normas funcionan como principios constitutivos de la comunicación textual, pero a su vez están unidas a tres principios regulativos igualmente importantes: la eficacia, la efectividad y la adecuación (p. 28).

En consecuencia, para los fines del presente estudio, se entenderá por *texto* un entramado significativo desde el punto de vista morfosintáctico y semántico-pragmático, articulados efectiva y armónicamente para producir discursos. Desde lo morfosintáctico, el texto se elabora como una organización jerarquizada que se integra desde las unidades mínimas de la lengua hasta formar enunciados; luego, la asociación de enunciados forman textos, los cuales, a su vez, originan discursos, que es el concepto más abarcador por cuanto se revelan como “organizaciones lingüísticas de las ideologías del conjunto social” (Aznar, Cros y Quintana, 1991, p. 21). Desde lo semántico-pragmático, el texto se inserta en un contexto en el cual adquiere sentido y significación y, por lo tanto, se actualiza y legitima. En el caso del texto escrito, está regulado por los aspectos formales de la escritura, como puntuación y ortografía.

[Regresar al índice](#)

2.2.2 Coherencia textual

Sobre coherencia textual es mucho lo que los teóricos han aportado. Por ello, se expondrá aquí una diversidad de conceptos para, finalmente, asumir un concepto propio. En primer lugar, Villaça Koch y Travaglia (citados por Chumaceiro, 2001) explican que “la coherencia es lo que hace que un texto tenga sentido para los dos participantes del acto comunicativo, de tal forma que debe ser concebida como un principio de interpretabilidad semántica en una situación de comunicación específica” (p. 21). Este concepto, ligado enteramente a lo semántico, deja escapar algunos aspectos importantes, por ejemplo, cómo es el entramado enunciativo que hace la producción de sentido y cómo adquiere validez en el contexto en el que se realiza. Enkvist (citado por Sánchez, 1993) fundamenta el concepto de coherencia en el conocimiento que tiene del mundo el receptor:

La diferencia es algo que sentimos de inmediato porque conocemos tanto la lengua como el mundo y porque el mundo construido en el texto no se corresponde con nuestra experiencia del mundo real. En este sentido, nuestra intuición de la coherencia es un fenómeno hermenéutico. Debemos

entender un texto, es decir, construir un cuadro del mundo en torno a él para poder decir que es coherente (p. 69).

Aznar, Cros y Quintana (1991) explican que “un texto es coherente cuando muestra una relación de conexión entre las unidades que lo constituyen y una relación de adecuación entre el texto y el contexto incluyendo la intención comunicativa del hablante” (p. 24). Kauffman y Rodríguez (1999), asimismo, ahondan en la coherencia:

Es una propiedad esencial del texto que emerge como resultado de una red muy compleja de factores de orden cognoscitivo, interaccional y lingüístico, que se relacionan en la estructura profunda de los textos para configurar el significado global de los mismos (p. 169).

En el mismo sentido, Barrera y Fraca (1999) señalan:

La coherencia es la que hace que una secuencia de enunciados tenga sentido como totalidad. Es lo que define la pertinencia de un texto no solo en cuanto a los elementos que lo componen, sino también en relación con el modo como funciona dentro de un contexto particular. La misma tiene que ver con las relaciones cognoscitivas de pertinencia semántica que el receptor puede establecer entre las proposiciones que integran un texto determinado (p. 22).

De estos conceptos se desprende que la coherencia es una cualidad eminentemente semántica-pragmática porque requiere no solo de la articulación adecuada de los enunciados, sino también de lo que Chumaceiro (2001) llama *saber enciclopédico*.

Es en razón de los marcos y guiones interiorizados que tenemos de la realidad y de la experiencia del mundo (lingüístico o vivencial) que podemos dar una interpretación acertada de lo que nos comunica (p. 45).

Por su parte, Marín (1999) explicita:

La coherencia es responsable de la continuidad de sentido del texto, como resultado de una compleja red de factores lingüísticos (sistema de la lengua), cognitivos (conocimiento del mundo) y de interacción social (pragmática), y esa red de significaciones funciona así: (a) el contenido de cada proposición está relacionada con parte del contenido de otra proposición, (b) el contenido de cada proposición está relacionada con el contenido global de toda la secuencia, y (c) el contenido de toda la secuencia está relacionada con una realidad exterior al texto, no lingüística, que el receptor conoce por sus saberes acerca del mundo (p. 133).

Cassany, Luna y Sanz (2000) aportan al concepto de coherencia tres aspectos importantes: la cantidad de la información, la calidad de la información (entre las que se encuentran ideas completas/subdesarrolladas, palabras sobrecargadas y tipos de formulación) y la estructuración de la información que tiene que ver con la macroestructura y la superestructura, el tema, el rema y el párrafo.

En consecuencia, la coherencia textual se vincula con la finalidad que el texto tenga y se reparte entre aspectos que tienen que ver con lo lingüístico y otros de orden extralingüístico. En consecuencia, se puede afirmar que es una cualidad semántico-pragmática porque, en primera instancia, están las relaciones entre las ideas del texto y, en segundo lugar, las relaciones con el contexto y la posibilidad que tiene el oyente-lector de reconstruirlas.

Ahora bien, según Sánchez (1993) y Barrera y Fraca (1999), existe una coherencia local —que debe existir entre el tejido de enunciados de cada párrafo— y una coherencia global —que debe haber en el conjunto total del texto y está relacionada con lo que van Dijk (1983) llama *macroproposiciones*—. Este aspecto resulta muy importante en el proceso de comprensión lectora.

El concepto de coherencia se amplía al revisar los llamados mecanismos de coherencia —o agrupación genérica de los diversos aspectos que articulados constituyen la

coherencia—. A esto le llaman progresión, y para entenderla es imprescindible conocer el tema y el rema.

El *tema*, según Sánchez (1993), “es la parte del enunciado que contiene una información conocida y el rema es la que contiene la información nueva” (p. 64). Por lo tanto, se entenderá por progresión la concatenación de enunciados que se van renovando constantemente. Para Aznar, Cros y Quintana (1991), existen tres tipos de progresión:

1. Lineal: Cuando el rema se convierte en tema del segundo enunciado y así sucesivamente.
2. De tema constante: Cuando el tema se repite en varios enunciados.
3. De temas derivados: Cuando de un hipertema aparecen otros temas.

Combettes (citado por Sánchez, 1993) a esto llama *patrones* y añade dos más: el *primer patrón*, en el que cada enunciado posee su propio tema y rema, y el *cuarto patrón*, en el que el rema del enunciado 1 puede ser el tema del enunciado 2 e incluso del 3.

Otro aspecto que es importante recalcar son las *condiciones de la coherencia*, las cuales son definidas por Sánchez (1993) —sustentada en van Dijk— de la siguiente manera:

1. Distribución de la información: Es la selección de la información conocida como punto de partida para la introducción de la información nueva.
2. El orden de los segmentos discursivos: Está en correlación con los órdenes del discurso.
3. El significado y la referencia: Tiene que ver con que la relación significado-significante no sea contradictoria.

Hay un aspecto particularmente interesante que introduce Sánchez (1993): la relación entre coherencia y cohesión y los órdenes del discurso de los cuales se tratará en el apartado de la argumentación.

[Regresar al índice](#)

2.2.3 Cohesión textual

La cohesión es un mecanismo de relaciones intratextuales visibles a través del sistema léxico y gramatical. Algunos autores la consideran parte de la coherencia (Aznar, Cros y

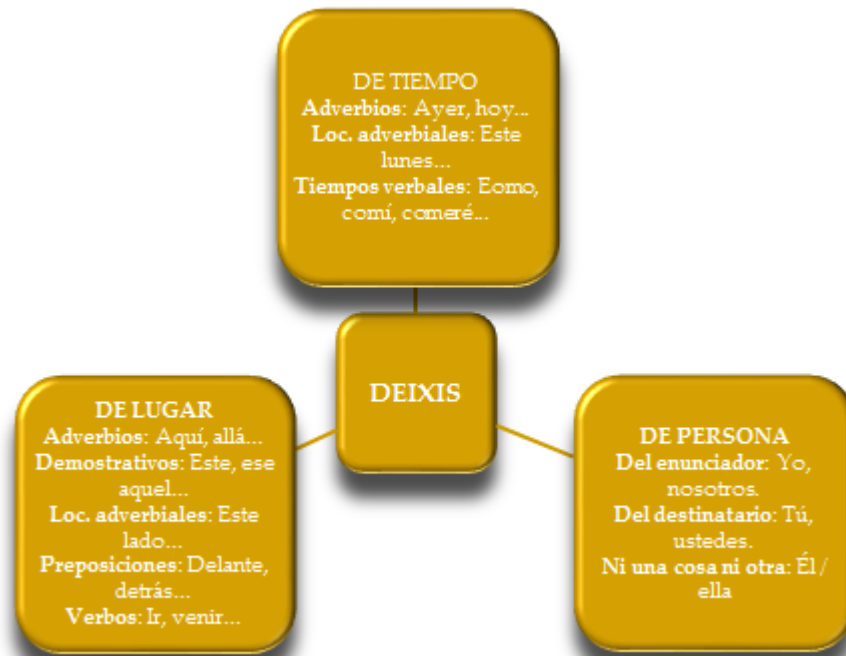
Quintana, 1991; Calsamiglia y Tusón, 2001; van Dijk, 1983) y otros la definen como un aspecto aparte (Cassany, Luna y Sanz, 2000; Marín, 1999). Por su parte, Sánchez (1993) explica que la cohesión es una manifestación superficial de la coherencia. Para el presente trabajo se consideró que si bien la cohesión no aporta la coherencia al texto, sí contribuye con la reconstrucción comprensiva por parte del lector.

Básicamente, y de acuerdo con Marín (1999), los mecanismos de cohesión son dos: referencial e interfrástica. La referencial tiene que ver precisamente con el referente, es decir, con la realidad a la cual alude el texto y con el correferente, que es la alusión al referente ya anunciado. Así, por ejemplo, en el enunciado *Busqué a Luisa en su casa, pero la encontré enferma*, el sustantivo *Luisa* constituye el referente, y el pronombre *la* el correferente que sustituye a *Luisa*.

La cohesión referencial puede ser exofórica y endofórica. En el primer caso, se trata de una situación extratextual y, en el segundo, de las relaciones de los enunciados entre sí dentro de un texto. A continuación, se analizará la cohesión endofórica, producida básicamente de dos maneras: por dirección y por los recursos lingüísticos.

1. Dirección: Los procedimientos por dirección son la anáfora, que consiste en remitir a algo que ya ha sido nombrado (p. ej., *El perro de Luis es blanco y el mío es negro*); y la catáfora, que tiene la dirección hacia adelante (p. ej., *Todas las habitaciones tienen: closet y baño*).
2. Recursos lingüísticos: La cohesión endofórica por recursos lingüísticos se entrelaza con la de dirección. Fundamentalmente, son tres las clasificaciones para los recursos lingüísticos: deixis, elipsis y léxico.
 - Deixis: Según Aznar, Cros y Quintana (1991), es un fenómeno que indica cómo los elementos del contexto —es decir, lo que está fuera del texto (enunciador, destinatario, tiempo, lugar, etc.)— aparecen en el texto. Por supuesto, su aparición se da a través de signos lingüísticos como adverbios, pronombres y verbos. Los tipos de deixis se pueden representar así:

Gráfico 1. Representación de la deixis



- **Elipsis**: Consiste en la supresión de algún elemento. Puede ser considerada como un tipo de dirección anafórica, en razón de lo que se afirmó antes. A pesar de la omisión, no es difícil saber de qué se trata, porque se deduce por el contexto. Según Aznar, Cros y Quintana (1991), la elipsis debe “preservar la función gramatical del co-referente” (p. 35). Por ejemplo, en la oración *Luis trabaja, hace deportes y sale de paseo*, se elide el sujeto para no redundar y porque es el mismo que ejecuta todas las acciones.
- **Léxico**: Los procedimientos cohesivos por léxico son tres: por contigüidad, por reiteración y por sustitución.
- La *contigüidad* en los textos constituye campos léxicos afines en los que no caben signos lingüísticos cuyo significado sea contradictorio. Este tipo de cohesión no debe confundirse con la sinonimia.
- La *reiteración* es la aparición continua de un mismo vocablo. Dependiendo del tipo de texto en el que aparezca, es permitida o no. En los textos expositivos y científicos es admisible por cuanto se necesita para dar mayor exactitud de lo que se escribe. En los literarios suele ser usada como un recurso importante.

- La *sustitución* es parte de la correferencia de la que se habló antes, pero ahora ya no es desde lo morfosintáctico, sino desde lo semántico. Algunos teóricos la denominan *sustitución léxica*, y se da por la reiteración de una palabra por medio de rasgos coincidentes con la palabra. La sustitución léxica puede ser por sinonimia (que constituye no solo el reemplazo de una palabra por su sinónimo, sino también por construcciones equivalentes), por hiperonimia (que son conceptos abarcadores que están por encima de otros), por hiponimia (son conceptos menores, por ejemplo, *caballo* es hipónimo de *animal*), por sustantivos genéricos (como *cosa*, *cuestión*, *fenómeno*, *problema*, *asunto*, etc.) y por nominalización (sustantivo abstracto derivado de un verbo; p. ej., *Luis amó tanto a María que el amor entre ellos es ejemplo a los seres humanos*).

Por otro lado, de acuerdo con Marín (1999), 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. La autora considera que hay dos tipos de cohesión interfrástica: la *conexión*, que se logra a través del uso de conectores y relacionantes, y la *progresión temática*, que para efectos de esta investigación —y de acuerdo con Sánchez— se consideró como parte de la coherencia.

Ahora bien, los conectores pueden ser adverbios, conjunciones o frases adverbiales que indican una relación entre párrafos. Las clases de conectores son:

- Adición: *Además, también, más, aún, del mismo modo, igualmente, asimismo.*
- De condicionalidad: *En tanto que, si, en caso de que.*
- De causalidad: *Porque, ya que, como, por esa razón, en consecuencia, por lo tanto.*
- De conclusión: *En suma, para concluir, en conclusión.*
- De enumeración: *En primer lugar, finalmente, ante todo.*
- De explicación: *Pues, porque, que, puesto que.*
- De generalización: *Generalmente, en general.*
- De oposición: *Pero, sin embargo, no obstante, no solo... sino también, por el contrario, empero.*
- De reformulación: *En realidad, de todos modos, de hecho, de cualquier manera, después de todo, en fin, es decir.*

- De restricción: *Aunque, por más que, a pesar de que, aun cuando.*
- De temporalidad: *Cuando, mientras, en tanto que, luego, antes que, después que.*

En general, estos son los diversos mecanismos a través de los cuales se logra o se presenta la cohesión textual.

[Regresar al índice](#)

2.2.4 Teoría constructivista de la escritura

Todos los aspectos estudiados en la teoría funcional de la escritura dan luces acerca de que la didáctica de la lengua debe dar un giro hacia la consideración del texto escrito como un ente eminentemente comunicativo y como un acto cognoscitivo en sí mismo. Sin embargo, aún no se ha tocado para nada todo lo que tiene que ver con el proceso de la escritura. La práctica tradicional ha sido la de considerar como prioritario todo lo que tiene que ver con los aspectos formales (ortografía, caligrafía) y no con la composición. Por ello, Mata (1997) afirma que “la habilidad de componer no es innata, sino adquirida, los modelos de la composición son igualmente modelos de aprendizaje” (p. 26). Pero incidir verdaderamente en los aspectos cognitivos del alumno puede no ser tarea fácil y requiere un trabajo de inteligencia, observación y perspicacia por parte del docente.

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).

Este desconocimiento lleva consigo la desconsideración de muchos aspectos que inciden en el éxito o fracaso del texto, como no tomar en cuenta a la audiencia, escribir para sí mismo, la oralización de lo escrito, el uso de un registro inadecuado, incoherencia, entre otros.

Para la elaboración de una teoría constructivista de la escritura, se tomó como base el modelo de procesos realizado por Flowers y Hayes (1980, 1981). Ellos, realizaron un estudio con escritores expertos y llegaron a la conclusión de que la escritura es el resultado de una serie de complejos procesos cognoscitivos, formados por distintos

subprocesos intelectuales. Según los autores, los aspectos relevantes implicados en la escritura son:

- 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). Es importante recalcar que la fijación de objetivos es importante porque ayudan a mantener la coherencia.
- La memoria a largo plazo porque permite que el escritor traiga a colación lo que ya se sabe del tema, la audiencia y los procesos de escritura, así como la adaptación a los problemas retóricos. En la memoria a largo plazo debe considerarse también el conocimiento o no de los distintos órdenes discursivos y tipologías textuales que aceleran el proceso de la redacción.
- En los procesos de escritura debe atenderse la planificación, pues en esta se forma una representación interna del conocimiento que se usará durante la escritura e implica los subprocesos de generación de ideas, organización y fijación de objetivos. Asimismo, la traducción, que no es otra cosa que la redacción de las ideas, y la revisión, que consiste en leer lo ya escrito para afirmar o rehacer.

Por supuesto, estos procesos no son fijos, sino que implican una interacción e integración constante entre cada uno de ellos. Por eso se concibe como proceso recursivo en el que el control funciona como un verificador del progreso. Al respecto, explica Cassany (1994) que la redacción es un trabajo cíclico, es decir, que se puede interrumpir en cualquier punto para empezar de nuevo.

Vista así, la escritura podría concebirse como un proceso constructivo, aunque la idea de una teoría constructivista de la escritura como tal no ha sido desarrollada. Sin embargo, 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). Por supuesto, también debe aceptarse 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 (Porlan, 1997).

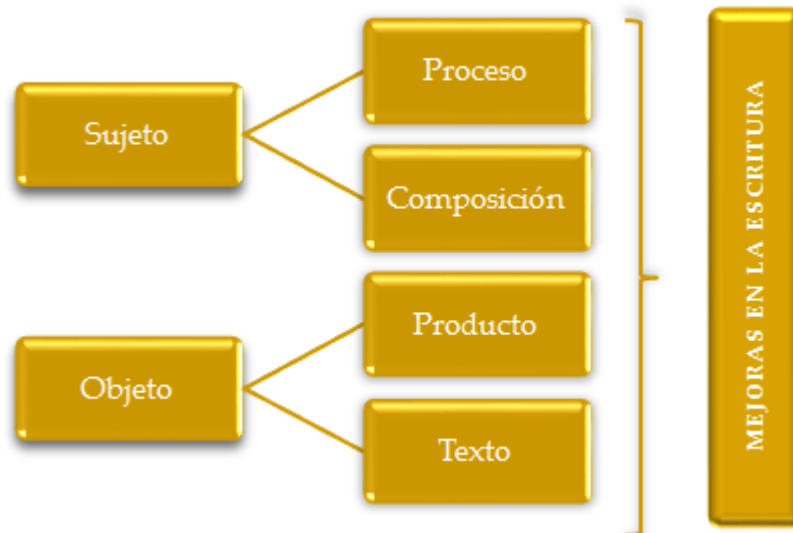
En consecuencia, podría decirse que la escritura es un saber que se construye a través de procesos mentales, físicos y sociales, y no como el fin último para medir conocimientos; antes bien, representa un saber en sí misma, y se logra a través del desarrollo gradual de una diversidad de competencias que resultan más obvias de percibir en la interacción con los demás. Por lo tanto, se considera al otro como un lector crítico y potencial re-escritor del texto que puede señalar lo que por identificación afectuosa y costumbre visual y cognitiva el propio autor soslaya.

A partir de esta concepción se puede decir que si la escritura verdaderamente fuera vista como un proceso de construcción, las posibilidades de éxito podrían ser mayores, ya que no solo se trabajaría sobre la base de estructuras aisladas y fragmentadas —como tradicionalmente se hace—, sino que se vería como un todo globalizado en el que cada aspecto a considerar depende del otro y lo ayuda a funcionar mejor, además de que la idea de la cooperación grupal permite aprender de las fortalezas y debilidades de cada uno de los actuantes.

Por supuesto, la idea de centrar el trabajo en el proceso es para solventar problemas perceptibles claramente en el texto, pero también a nivel de actitud, ya que está visto que en la medida en que se considere la escritura como una actividad importante —e incluso imprescindible en la vida del ser humano—, se irá tomando interés por conocer, mejorar y practicarla. Por lo tanto, la evaluación es doble, tanto de los aspectos de redacción del texto como del proceso.

Esquemáticamente, la propuesta presentada en este texto podría verse así:

Gráfico 2. Modelo de escritura centrado en los procesos y en el texto



En este sentido, la escritura se aprecia no solo como producto (aspecto favorecido durante muchos años en la enseñanza formal), sino también como un proceso que debe construirse secuencialmente porque que representa un aprendizaje. El vincular ambas posturas puede contribuir significativamente a mejorar la escritura de los estudiantes.

[Regresar al índice](#)

2.2.5 El ensayo

Uno de los problemas para clasificar el ensayo es la diversidad de criterios que manejan los autores al hablar de tipologías discursivas; de hecho, si a esto se le suman las imprecisiones teóricas que hay con respecto al ensayo, el panorama se complica aún más.

Para conocerlo mejor, es importante remontarse al origen de este género. Por supuesto, nadie duda en afirmar que fue el francés Miguel de Montaigne quien lo creara de una manera consciente. Este autor, en pleno final del Renacimiento, publicó una serie de escritos a los que denominó *Essais*. Como el mismo Montaigne (1962) expresa:

O yo me equivoco grandemente, o si muchos otros escriben con mayor profundidad que yo, malo o bueno, mi libro es de tal naturaleza que apenas

hay ninguno en que se hallen acumulados mayor número de sustanciosos materiales, o al menos más copiosamente amontonados. Para dejar lugar a las ideas echo mano sólo a las principales, y si en desarrollarlas me detuviera, multiplicaría muchísimas veces este volumen. ¡Cuántas citas he traído a colación que nada dicen en apariencia, y que meditadas con detenimiento darían lugar a ensayos numerosos! (p. 251).

Estos *Essais* comenzaron a publicarse en 1580 y la última publicación en vida del autor se hizo en 1588. Luego, según Rey de Guido (1985), se presentó una edición póstuma en 1595, realizada por María de Gournay y Pierre Brach. El aporte de Miguel de Montaigne representa la creación de una obra única para la época; así lo afirma Gómez Martínez (1992) cuando señala: “La obra de Montaigne era, en efecto, especial. Era especial en la forma y en el contenido, en el método y en los propósitos”.

Pero uno de los aspectos en los que concuerdan casi todos los autores que sobre el ensayo han escrito se refiere al hecho de que Montaigne no solo designó con una palabra a una cantidad de textos desarticulados entre sí, sino que le confirió características genéricas. Estos escritos —que pudieron haber sido llamados *discours*, según era la forma imponente de la época— adquirieron otro nombre, debido al distanciamiento de estos con respecto a los discursos. Vélez (2000) opina:

El individuo Montaigne, en otros términos, da nombre y contribuye a fijar las características de un género que se produce por efecto de la evolución de la expresión de las ideas. Esta interpretación explica que se hable del ensayo como un producto representativo del Renacimiento y como el medio más adecuado para debatir los asuntos específicos de la Modernidad (pp. 13-14).

Aunque el mismo Vélez señala que si Montaigne hubiera usado para sus textos la palabra *discours* y no *essais*, la denominación de discurso hubiera seguido igual hasta nuestros días porque, según Vélez, no hay diferencias entre uno y otro. Ambos son herederos de la vieja diatriba griega en la que se discurrían libremente temas filosóficos o políticos. De allí, señala el escritor colombiano, el tono eminentemente argumentativo (muchas veces sarcástico e irónico) que todavía conserva el ensayo. Sin embargo, el discurso se

diferencia del ensayo porque tiene un carácter mucho más acabado, pues la verdad que allí se expresa busca ser verificada y dar señas de credibilidad. Por supuesto, esta ya no es la noción semántica que conserva el término *discurso* desde el punto de vista de la lingüística textual. Pero es importante señalar que el ensayo y el discurso (en su antigua acepción) guardan relación entre sí en el tono argumentativo y la libertad para tratar diversidad de temas.

Ahora bien, entre las varias características que Montaigne le imprimió al ensayo se puede nombrar el tono personal con que se tratan los temas, pues uno de los aspectos que más resalta en su obra fue que introdujo el uso del yo. Como el mismo expresa: “Los autores se comunican con el mundo en extrañas y peculiares formas; yo soy el primero en hacerlo con todo mi ser, como Miguel de Montaigne, no como gramático o como poeta, o como jurisconsulto”, y en otra ocasión asevera: “Yo mismo soy el tema de mi libro”. Todo parece indicar un real vuelco en la concepción de cómo se mira la realidad, se impone una nueva forma de percibir los hechos partiendo del ser humano hacia el exterior y no anteponiendo la religión o la política, como era costumbre. Los temas del ensayo no giran en torno al espíritu de comprobación científica que se había desarrollado con el Renacimiento; por el contrario, se basan en las consideraciones críticas del autor. En palabras de Montaigne (1962):

Es el juicio un instrumento necesario en el examen de toda clase de asuntos, por eso yo lo ejercito en toda ocasión en estos Ensayos. Si se trata de una materia que no entiendo, con mayor razón empleo en ella mi discernimiento, sondeando el vado de muy lejos; luego, si lo encuentro demasiado profundo para mi estatura me detengo en la orilla (p. 303).

Ese proceso ubica al ensayo entre lo científico y lo literario. En efecto, conserva del espíritu científico cierto rigor en la exposición de los hechos, pero no se aparta de la subjetividad en la valoración de sus juicios. En el mismo sentido, Vélez (2000) considera:

[El método de Montaigne] residía en el asombro y en la curiosidad, no en la verificación positivista. Su ensayo pretendía anteponer su individualidad a la filosofía, a la ciencia natural y a la historia. Si de este experimento resultara posible extraer alguna definición, ésta señalaría que el ensayo

consiste en una visión personal obtenida tanto a partir de diversas opiniones consultadas como de una observación directa de los hechos. De ahí que la gama de temas de los *Ensayos* se muestre tan amplia y tan variada (p. 14).

Esa atención especial a la individualidad hizo que calara muy especialmente en el espíritu de los escritores románticos. El ensayo continúa su proceso de integración social como texto de relevante importancia. Gómez Martínez (1992) señala que “a principios del siglo XVIII, con la aparición de las revistas y periódicos, puede el ensayista, por primera vez, establecer un verdadero diálogo con el lector, que pasa decididamente a formar parte del ensayo”. Ello constituye un gran avance para la difusión del ensayo, en primer lugar porque se abre un abanico de lectores que permite la relación dialógica que irá a formar parte definitiva de las características del ensayo y, en segundo lugar, porque adquiere un matiz de relevancia social único que solo han experimentado las verdaderas obras literarias. Aunque, como se aprecia, 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:

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 solo ha experimentado cambios desde su origen en 1580 cuando el francés Miguel de 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, desde siempre se ha dicho que este tipo de textos tiene vínculos con lo científico y con lo filosófico. En efecto, si se atiende a la noción de literatura que ofrece Aguiar e Silva (1972), es decir, que esta “crea imaginariamente su propia realidad” (p. 16), el ensayo quedaría por fuera, pues aunque su realidad es parte de la subjetividad del autor, los cruces que este mantiene con los referentes externos son innegables. Autores como Palacios (1988) y Vargas (2002) explican que la variabilidad del género responde a razones de contexto histórico. Por ejemplo, Palacios afirma:

No es extraño que el ensayo nazca en la cultura escéptica del siglo XVI, una cultura dogmática que surge a contracorriente de los fanatismos reformistas y contra-reformistas. El ensayo es la forma por excelencia del humanismo sin tolda y florece sobre todo en aquellos ambientes donde la curiosidad intelectual y el sentimiento matizaban las creencias y profundizaban la conciencia (...). Los nuestros, creo yo, no son tiempos de “ensayo” (p. 564).

Similar opinión tiene Vargas al respecto:

Resulta apenas lógico que la aparición de este género se dé en el Renacimiento, momento histórico en que una nueva visión de las artes y de la ciencia abre las posibilidades del debate. Los géneros se desarrollan de acuerdo con la evolución de la sociedad donde aparecen: los cantares de gesta corresponden al proceso de las invasiones, los poemas épicos a las edades heroicas, la novela picaresca a un momento de crisis de la sociedad española, etc. Por eso, el ensayo cumple con las necesidades propias de un periodo y de un contexto que requería de la reflexión y la discusión en torno a los problemas de la naciente modernidad (p. 43).

Aunque estos son tiempos convulsos propicios para el ensayo, parece necesario aceptar la diversificación del género. Por ejemplo, Parra (1996) habla de una clasificación por grupos en los que menciona el *ensayo digresivo*, el *ensayo crítico* y el *ensayo argumentativo*. Este “desplazamiento” a otras formas expresivas del saber es lo que ha hecho aparecer al llamado *ensayo escolar*, que Sánchez (1990) 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). No obstante, para algunos autores, este uso del ensayo como texto escolar es negativo para el desarrollo del género. Véase lo que Vargas (2002) opina:

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, pues se

cree que cualquier escrito puede ser un ensayo, inclusive se ha llegado a confundir con trabajos de documentación y se les exige que debe tener objetivos, metodología, etc. (p. 1).

Este problema surge del desconocimiento de docentes y alumnos acerca de la tipología del texto y de lo exigente que puede resultar al momento de su escritura si no se ha tenido suficiente contacto con él. Por ello, Vélez (2000) dice que la escritura de ensayos en el ambiente escolar en lugar de “erigirse en resultado de un proceso y no propiamente en su inicio” (p. 61). En otras palabras, se confunde a los estudiantes que aún no han alcanzado a desarrollar las competencias previas que se requieren para producirlo. De igual modo, el ensayo escolar se ha constituido en una especie de prueba para medir conocimientos de un tema y no para expresar opiniones y hacer críticas, lo cual desvirtúa su sentido.

Pues bien, puede decirse que el ensayo es un texto escrito en prosa en el cual se explica, analiza y profundiza en una temática particular. Sigue una línea discursiva lógico-deductiva, es decir, comienza con una introducción al tema, continúa con una exposición argumentativa y explicativa y finalmente se cierra. Vargas (2000) apunta:

[La palabra *ensayo*] proviene del latín *exagium*, que significa ‘pesar en la balanza’ y este dato nos puede acercar a una definición provisional, en el sentido de que es 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. Lo del “tema cualquiera” es quizá uno de los aspectos más difundidos de este género y también el más vulnerado porque es el que por lo general decide el docente e impone a quienes lo van a escribir.

Otro de los inconvenientes que presenta el ensayo es que ha sido pocamente estudiado si se le compara con la narrativa y la poesía. Uno de los autores que ha elaborado una teoría del ensayo es Gómez Martínez (1992); este autor explicita lo difícil de aprehenderlo y da las características generales que construyó a partir de una revisión exhaustiva de diversos ensayos. Dichas características son:

1. Actualidad del tema tratado en búsqueda de trascender tiempo y espacio más allá de las circunstancias locales.
2. No es exhaustivo, es decir, no pretende abarcar todos los aspectos del tema, sino profundizar en uno en particular.
3. Subjetividad del tema tratado que le imprime el autor a partir de sus consideraciones y visión personal del tema.
4. Tiene un carácter dialogal con intenciones de influir y provocar respuestas en el lector.
5. Carece de estructura rígida, es decir, solo el escritor determina cómo organizar sus ideas.
6. Permite las digresiones, pues el escritor puede salirse del punto tratado para explicar en detalle algún asunto tratado de vital importancia.
7. De cualquier pretexto puede nacer un ensayo.
8. En el ensayo se hace presente la dicotomía axiológica posmodernista del *ser* y el *estar*.

Palacios (1998) también esboza las características del ensayo cuando afirma:

Antes que ocuparse de las ideas de otro, de las teorías de otro, es un trabajo de *reflexión*, un trabajo re-flexivo, donde el sujeto que escribe se convierte en el asunto mismo de la indagación (...). El ensayo es justamente “ensayo”, porque no se presenta con la sistematicidad de un tratado o un análisis, ni con la neutralidad de un informe científico o una obra de divulgación, ni con la autoridad de una teoría o una ley (...). El ensayo educa de una manera muy peculiar, educa porque muestra el vaivén, el movimiento mismo del pensamiento (...). Su función no es la de servir causa o disciplina alguna; al contrario, el verdadero ensayo es una zancadilla al pensamiento positivo y riguroso; en lugar de anudar conocimientos, los libera; en lugar de asegurar las cosas, las desasegura. No afirma ni responde, sino que incita e interroga (p. 564).

Picón Salas (1962) dice que “tiende un extraño puente entre el mundo de las imágenes y el de los conceptos, previene un poco al hombre entre las oscuras vueltas del laberinto y quiere ayudarlo a buscar el agujero de salida” (p. 994).

En el mismo orden de ideas, Millán (1990) ubica al ensayo entre el plano de la expresión, caracterizado por la prosa, y el plano del contenido, caracterizado por la articulación en derredor de una imagen conceptual, con propensión a la monosemia tal como en los textos filosóficos o científicos.

Ahora bien, determinar la tipología textual es lo que resulta más difícil porque si se estudia desde el punto de vista de las funciones del lenguaje, figura entre lo literario. En efecto, según Kauffman y Rodríguez (1999), en este tipo de textos predomina una intencionalidad estética y su interpretación depende del proceso de inferencia que haga el lector de los diferentes símbolos empleados. Por ende, es un texto creativo cuyo objetivo central es la expresión particular de quien lo elabora y presta atención especial al lenguaje, que es su mejor arma. Sin embargo, no se aparta de las funciones informativas (hacer conocer el mundo real, posible o imaginado) y expresiva (manifiestan la subjetividad del emisor).

Empero —y es este un punto crucial de todo trabajo que intente dar una tipología de los textos—, reducir la clasificación solo por la función que cumple impide conocer otras perspectivas del texto, entre ellas, que el ensayo tiene carácter argumentativo con ciertos rasgos del discurso 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, etc. Es por ello que anteriormente se señaló el esquema lógico-deductivo y su explicación responde a una relación causa-efecto; en pocas palabras, es en el desarrollo de una tesis donde se ponen en juego los complejos procesos cognoscitivos como el análisis, la analogía, la inferencia, etc.

Desde el punto de vista expositivo, el escritor del texto debe informar, describir y explicar los hechos para alcanzar su carácter científico. Aznar, Cros y Quintana (1991) exponen que dichos textos tienen una estructura (introducción, desarrollo y conclusión) que, sin

embargo, no es rígida y mucho menos debe ser subtitulada. Lo importante es considerar que el ensayo debe ser un texto explícito para que el lector pueda interpretarlo y seguir un orden. En fin, este género es un entramado discursivo que lo hace muy rico e interesante (Fumero, 1997).

Desde lo didáctico, Russotto (1989) elabora una propuesta de redacción de ensayos que clasifica desde el punto de vista del desarrollo temático (introducción, desarrollo y cierre) y parte de la idea de que el ensayo se puede generar a partir del planteamiento de una idea, una interrogante, un antecedente del tema, la definición de términos, etc.

Por su parte, Mina (2000) propone, a partir de la teoría de las seis lecturas de Zubiría Samper, trece estrategias para escribir ensayos. El autor citado clasifica el ensayo como un texto de estructura argumental que consta de introducción, tesis, enunciación de los asuntos problematizadores y conclusiones.

En cuanto a la clasificación de ensayo escolar de la que habla Sánchez (1990), explica la autora que esta es aún más artificial, puesto que no se piden opiniones acerca de un tema, sino informar, por lo que se torna más expositivo que argumentativo. Como, supuestamente, el autor va a comunicar algo que ya conoce a profundidad, eso en realidad no es así porque lo nuevo que va a comunicar el estudiante ya lo sabe el profesor, por lo tanto se vuelve un discurso “mimético y artificial”.

Sin embargo, las distintas clasificaciones apuntan, por lo general, a determinar los rasgos tipificadores del género, pero no se adentran en el discurso. El problema mayor se presenta cuando apuntan a lo didáctico, porque el ensayo se desprende de su concepción original en la que es el autor quien decide qué, cómo y por qué escribir, pues de lo contrario se convierte en un texto rígido en el cual se le puede medir al alumno hasta el número de páginas que ha de producir.

Es por ello que se tomó como fundamental la clasificación que hace Fumero (1997) basada en el modelo textual de van Dijk y contextual de Halliday. Fumero llega a la siguiente conclusión:

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. En el primero de los casos, identifica un texto que se construye a partir de dos categorías superestructurales mínimas: una serie de observaciones y una reflexión. Tiene una finalidad que se asocia con la promoción de valores o actitudes y está destinado a una audiencia general. En el segundo, es decir, cuando se toma en el sentido del discurso, remite a todo el conjunto de los textos en los que se expresa una opinión (p. 53).

De acuerdo con la autora, en el ensayo, aun cuando puede conjugarse con el orden narrativo y expositivo, siempre predomina lo argumentativo porque, desde el punto de vista pragmático, su función es incidir en el lector y generar una respuesta, y para ello el escritor debe recurrir necesariamente a la exposición de argumentos que validen su tesis. En este sentido, cumple un papel social y dialógico que aumenta su valor en tiempo y espacio. Es en función de esto último que se hará una revisión especial a la argumentación.

[Regresar al índice](#)

2.2.6 La argumentación

Ya se mencionó en el apartado del ensayo que este es un texto que posee un entramado discursivo entre el orden expositivo y el argumentativo. No obstante, de estos dos prevalece el argumentativo debido a la naturaleza crítica, dialógica, persuasiva y analítica del ensayo. Asimismo, es uno de los textos idóneos para ser usado en los medios académicos. En palabras de Vásquez y Pérez (1998):

A nivel universitario es prioritario entrenar al alumno en la producción de textos que estén en estrecha vinculación con su actividad académica. Es decir, textos que le ofrezcan la oportunidad de expresar sus ideas en forma crítica y organizada, acorde con el rol que debe asumir un estudiante universitario. El texto que se perfila como el más adecuado para cubrir estas expectativas es el de naturaleza argumentativa (p. 57).

En consecuencia, se hace necesario explicar qué es la argumentación y en qué consiste. Parra (1996) dice:

La argumentación consiste en formular razones para sustentar una afirmación o una opinión del sujeto comunicante para convencer al sujeto interpretante. Por esta razón, el texto de estructura argumentativa organiza y describe el mundo (ÉL) desde el punto de vista de las operaciones lógico-cognitivas del sujeto comunicante (YO). Este tipo de textos gira en torno del universo discursivo en el cual se organizan las operaciones de tipo cognitivo (ÉL) (p. 121).

Es, por tanto, un discurso que debe responder a una suprema organización para poder evidenciar las razones que se defienden. En este convencer (persuadir) al otro es donde se dice que es un discurso de estructura dialógica. Yumar (1999) opina:

En el acto de argumentar el emisor entabla un dialogo estratégico con el receptor para afectar sus opiniones, sus representaciones, indudablemente que este intercambio se enmarca en un proceso donde tienen especial importancia los modelos o conocimientos compartidos, tanto por los interlocutores, como por sus grupos de referencia; es decir, es un intercambio cuyo contenido —las opiniones intercambiadas y reforzadas por argumentos— es de naturaleza sociocognitiva (p. 124).

Por lo tanto, la acción argumentativa no puede ser un metadiscurso *per se*, sino que debe tener su raigambre en el contexto; en realidad, son el contexto y el interlocutor los encargados de legitimar los argumentos. El acto argumentativo es ético, pues el aceptarlo o no dependerá de la noción de verdad dicha en él.

Desde el punto de vista del discurso meramente elaborado, la argumentación tiene una estructura propia. Björk y Blomstrand (2000) elaboraron un modelo de argumentación con los siguientes pasos:

1. Tesis, que constituye la postura o idea central del texto.
2. Argumentación de la tesis, que son los argumentos que defenderán la tesis; en este aspecto, es imprescindible el carácter objetivo de los argumentos para darle credibilidad a la tesis.

3. Puntos de apoyo para los argumentos, tales como información suficiente, ejemplos, explicaciones, etc.
4. Contraargumentos, que son los argumentos que contradicen la tesis. Se usan para acercar las opiniones del otro y refutarlas.
5. Argumentos contra los contraargumentos que necesariamente se deben usar para hacer la refutación.
6. Puntos de apoyo para los argumentos con el objetivo de rebatir los contraargumentos.

Los autores, incluso, plantean un cuadro que sirve para hacer el análisis de los textos argumentativos.

Gráfico 3, Gráfico tomado de Björk y Blomstrand (2000, p. 147)



En otro sentido, Sánchez (1993) afirma que cada orden discursivo tiene sus propios mecanismos de coherencia y de cohesión. El orden argumentativo presenta como rasgo característico “el uso de marcas axiológicas para expresar juicios valorativos” (Díaz Fernández, 2000, p. 124), así como también que “los segmentos constitutivos no derivan su coherencia del hecho de conducir a una misma conclusión” (Sánchez, 1993, p. 78). Es

importante recalcar en este punto que el orden de los textos argumentativos debe contar con una introducción, un asunto, una tesis, unos argumentos, unos contraargumentos, unos argumentos en contra de los contraargumentos y una conclusión en la que se demuestra la validez de la tesis.

En lo que respecta a la cohesión de este tipo de discurso, esta “funciona de manera equilibrada, entre lo lexical y lo gramatical” (Díaz Fernández, 2000, p. 126) y “pocas veces hace uso de conectores como no sean los introductores de los argumentos y de las premisas, como *en principio*, *por otra parte*, *además*, y otros por el estilo (Sánchez, 1993, p. 79).

En fin, la argumentación como orden discursivo constituyó uno de los puntos centrales de análisis de esta investigación y el orden discursivo que debía prevalecer en los ensayos producidos por los estudiantes.

Tabla 1. Categorías de observación

Unidad de información	Dimensión	Indicadores
Apreciación de la escritura como un todo discursivo con un fin práctico y útil	Enfoque funcional del texto escrito	Uso frecuente de la escritura Fines de la escritura
Apreciación de la escritura como un valor importante en el medio académico en el que se desenvuelve el futuro docente	Enfoque interaccionista	Actitud ante la escritura, prejuicios
Apreciación de la escritura como un todo coherente y cohesivo y no fragmentado	Teoría textual	Coherencia y cohesión textual
Apreciación de la escritura como un acto de expresión y comunicación de nuestras opiniones	El ensayo como tipo de texto	Estructura del ensayo, características del ensayo, orden discursivo (argumentativo)
Apreciación de la escritura como parte de un proceso que se construye sobre sí mismo	Teoría constructivista de la escritura Trabajo de taller	La escritura como un aprendizaje significativo y constructivo
Orientación de la escritura como proceso	Enfoque procesual (modelo de Flowers y Hayes)	Planificación, edición, corrección, reescritura, publicación

[Regresar al índice](#)

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 NATURALEZA DEL ESTUDIO

Es preciso puntualizar que esta investigación se realizó en el campo educativo con un enfoque cualitativo, ya que se pretendió conocer y describir una problemática particular inserta en la realidad educativa. En tal sentido, se empleó un paradigma sistémico, pues, según Martínez Miguélez (1996), la estructura de los grupos humanos funciona como verdaderos organismos vivos. Tuvo implícito un juego de poder jerárquico vertical (docente-alumno) que no era posible obviar, pero sí atenuar. Asimismo, esta comunidad tuvo características psicológicas, sociales, culturales y económicas que no pudieron dejarse de lado.

En este trabajo, en consecuencia, se utilizó una metodología cualitativa, con énfasis en el método de investigación-acción (IA) y con algunos rasgos etnográficos debido a que se describió constantemente la realidad de los sujetos de la investigación (investigados e investigadora), así como también porque se produjo una interacción permanente con el grupo, alcanzando un clima de cordialidad y confianza para su mejor desarrollo, pues ello permite una actitud positiva hacia la escritura.

Para el desarrollo de la investigación se aplicaron dos pruebas diagnósticas: una al inicio del taller y otra posterior a la intervención; ambas consistieron en la redacción de un ensayo. La evaluación se hizo sobre la base de una adaptación del instrumento elaborado por Vásquez y Pérez (1998), el cual, a su vez, fue una reelaboración del índice de eficiencia comunicativa de Barrera (1990).

3.2 MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las etapas de esta indagación fueron las siguientes:

1. Selección del escenario de investigación, en este caso, el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, ubicado en la ciudad de Rubio, estado Táchira.
2. Selección del grupo de investigación, el cual estuvo constituido por la docente-investigadora y los alumnos inscritos en el Taller de Escritura de Ensayos.
3. Diagnóstico para determinar las concepciones que de la escritura tenían los participantes del taller, así como las dificultades y logros en materia de composición escrita.
4. Aplicación de la propuesta de intervención.
5. Registro de las actividades y cambios que ocurrían durante la aplicación de la propuesta.
6. Descripción detallada de los posibles cambios ocurridos en la escritura a través de un ensayo final.

3.3 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los sujetos de la investigación estuvieron constituidos por el grupo de participantes en el taller. Para el momento de la inscripción, se recibieron 25 planillas de solicitud; luego se inició con un grupo de 9 personas y se culminó con 5 participantes, de los cuales 4 entregaron el ensayo final. Los 5 que culminaron fueron sometidos a la fase diagnóstica (entrevista y ensayo inicial), la aplicación de la propuesta completa y la entrega del ensayo final (excepto el sujeto ya mencionado).

Para efectos de esta investigación, solo se seleccionaron 3 alumnos, llamados por Martínez Miguélez (1996) *informantes claves*. Estos aparecerán mencionados en adelante bajo la denominación de la letra A y un número, como se especifica a continuación.

- Informante A1: Estudiante de séptimo semestre de Educación Integral. Demostró tener interés al inicio, pero luego fue mermando hasta que no culminó el proceso. No participó en la jornada de planificación del ensayo final y tampoco lo entregó.

En una entrevista comentó: “Casi nunca pienso antes de escribir, o sea, pienso y escribo de una vez”.

- Informante A2: Estudiante de séptimo semestre de Educación Preescolar. Es una alumna muy responsable y durante el proceso demostró haber asumido y puesto en práctica los conocimientos desarrollados durante el taller.
- Informante A3: Estudiante de séptimo semestre de Educación Preescolar. Su trabajo también fue culminado satisfactoriamente. Participó activamente en el proceso de la escritura. No esquematizó para planificar el ensayo, pero sí llevó borradores. Su inconveniente en un momento determinado fue de tipo económico, ya que carecía del dinero para pagar la cuota de inscripción.

Cabe aclarar que 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 una de las más perseverantes y la que aportó información suficiente durante la entrevista, y el A3 porque también tenía ciertas deficiencias en el ensayo inicial.

Resultó interesante apreciar cómo entre los mismos integrantes del taller surgió un proceso de coevaluación muy espontánea: se daban recomendaciones, se sugerían temas o textos y se corregían los escritos entre ellos mismos.

3.4 DIMENSIONES TEMÁTICAS

Las bases teóricas consultadas permitieron definir seis dimensiones temáticas (ver cuadro 1) que orientaron el desarrollo de la presente investigación: la teoría textual, el enfoque interaccionista de la escritura, el enfoque funcional, la teoría constructivista de la escritura, el enfoque procesual y el ensayo como tipo de texto.

La teoría textual estuvo conformada por las categorías de coherencia y cohesión textual. El enfoque funcional se empleó para una valoración de la escritura como un instrumento útil y práctico para la vida. El enfoque interaccionista se enfocó en la actitud de los estudiantes hacia la escritura, su valoración dentro del ámbito académico y los prejuicios que pudieran tener. La teoría constructivista de la escritura se usó para fomentar el aprendizaje significativo, constructivo y recursivo. El enfoque procesual se utilizó para la planificación, edición, corrección, reescritura y publicación. Y, finalmente, el ensayo

como tipo de texto determinó la estructura del texto, sus características y su orden discursivo (argumentativo).

Estas dimensiones sirvieron para orientar el desarrollo de la investigación, sobre todo en el momento de la aplicación de los instrumentos y en el análisis y categorización de la información.

[Regresar al índice](#)

53

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Los datos obtenidos en la observación participante se tomaron en unas notas de campo. Igualmente, se realizó la entrevista en profundidad a los informantes claves y se analizaron los textos producidos por ellos siguiendo el instrumento elaborado por Vásquez y Pérez (1998), el cual, a su vez, fue reelaborado sobre el índice de eficiencia comunicativa de Barrera (1990). Todo esto se categorizó para producir la teoría triangulada con la información recabada en el marco teórico.

3.6 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

3.6.1 Observación

El tipo de observación que más se adecuaba a la investigación-acción era la participante. Según Martínez Miguélez (1998):

Esta es la técnica clásica primaria y más usada por etnógrafos para adquirir información. Para ello, el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida. Para lograr esto, el investigador debe ser aceptado por esas personas, y sólo lo será en la medida en que sea recibido como “una buena persona”, franca, honesta, inofensiva y digna de confianza. Al participar de sus actividades corrientes y cotidianas debe concentrarse mucho en todo lo que observa e ir tomando notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos o tan pronto como sea posible. Estas notas son, después, revisadas, periódicamente con el fin de completarla (en caso de que no lo estén) y, también, para reorientar la observación e investigación (p. 63).

Este instrumento se utilizó durante la ejecución de la propuesta. El procedimiento para realizar la observación consistió en llevar un cuaderno de notas de campo mientras se estuvo en presencia de los participantes; luego, cuando terminaba la clase, se describía lo ocurrido.

[Regresar al índice](#)

3.6.2 Notas de campo

Las notas de campo fueron la base de sustentación de la observación participante. Estas, según Chópita (1995), “deben ser fechadas y se debe anotar la información básica, como dónde se llevó a cabo la observación, quién estuvo presente, cómo fue el escenario físicamente, qué tipo de relación social ocurrió y qué actividades realizaron” (p. 45). Por lo tanto, es este, quizás, el instrumento principal para la presente investigación.

3.6.3 Entrevista en profundidad

Este instrumento resultó absolutamente relevante porque sirvió para determinar la mayoría de los aspectos considerados previamente, tales como la actitud de los estudiantes hacia la escritura, lo cual incluye su valoración en el ámbito académico, en su profesión, en su cultura, etc., así como sus conocimientos y aplicaciones que tenían de los procesos de escritura.

Específicamente, se empleó la entrevista en profundidad. Rodríguez, Gil y García (1999) comentan:

[Esta se usa cuando] el entrevistador desea *obtener información* sobre determinado problema y a partir de él establece una *lista de temas*, en relación con lo que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discusión del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano (p. 168).

La lista de temas de la que hablan los autores estuvo definida por las siguientes dimensiones: enfoque procesual, ensayo como tipo de texto, funcionalidad de la escritura y enfoque actitudinal, así como algún otro aspecto que surgiera espontáneamente.

Para asegurar la fidelidad de la información recabada en las entrevistas, se emplearon la grabación y las notas de campo, que sirvieron para registrar las posibles comunicaciones no verbales (fastidio, rechazo, evasión del tema, agrado, sinceridad, entre otras).

La entrevista se hizo en la mitad de la aplicación de la propuesta. Se entrevistaron a los cinco participantes del taller y luego se hizo una selección intencional de tres informantes debido a que dos de los entrevistados repetían la información o no agregaron nada significativo. Es oportuno aclarar, asimismo, que se empleó una grabadora y se conservaron los casetes para la validez del trabajo.

[Regresar al índice](#)

3.6.4 Análisis de documentos

Para el caso particular de la presente investigación se usó como parte de los instrumentos el índice de eficiencia comunicativa diseñado por Barrera Linares, transformado por Vásquez y Pérez (1998), el cual, a su vez, fue adaptado por la investigadora y sometido a un proceso de valoración por tres expertos de distintas disciplinas (uno en lingüística, uno en metodología y otro en literatura). Es importante aclarar que se trabajó con este tipo de instrumento porque era necesario revisar los ensayos producidos por los alumnos.

Este instrumento (ver anexo 1) consta de tres partes: la primera referida al nivel sintáctico-gramatical, con una división de dieciséis ítemes; la segunda se enfoca en el nivel semántico-pragmático, que permitió evaluar el contenido de los ensayos; la tercera parte le correspondió a la superestructura del texto argumentativo, lo cual fue útil para apreciar el dominio del discurso propio del género ensayístico.

En los documentos que se analizaron, el universo estuvo representado por los ensayos redactados por los autores. Se trabajó con tres textos: uno al inicio y dos al final de la aplicación. La selección se hizo —como ya se dijo— de manera intencional.

3.6.5 Validez

La validez es definida por Martínez Miguélez (1998) de la siguiente manera:

Es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas y etnográficas. En efecto, el modo de recabar los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a estos investigadores un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer (p. 119).

La validez del trabajo se logró por dos vías: la de tipo cualitativo, que consistió en la triangulación de la información recopilada en entrevistas, observaciones y la teoría expuesta en el marco referencial (a este tipo de validez se le denomina *validez interna*), y el instrumento aplicado en las pruebas, el cual fue evaluado por tres expertos.

Para la validación, se categorizaron los instrumentos aplicados: primero, entre los de un mismo tipo (es decir, entre las observaciones por un lado y las entrevistas por otro, etc.), luego, entre todos para poder llegar a una teoría. Asimismo, se trianguló con lo expuesto en el marco referencial a fin de probar la congruencia de la investigación. Esta concatenación, a su vez, dio validez a la teoría planteada de conjugar los procesos de la escritura con el producto escrito.

[Regresar al índice](#)

4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para el análisis e interpretación de los resultados se trabajó siguiendo la organización previa asignada que se refleja en el cuadro 1, denominada *categorías de observación*, la cual tiene una estructura de unidades de información; estas son seis, y se les asignó una dimensión que representa las categorías desarrolladas en el marco teórico y sus respectivos indicadores, que son cada una de las subcategorías que se observarían en el proceso de recolección de la información. Fueron estos indicadores los que se buscaron en lo aportado por los participantes en las notas de campo y en la aplicación del instrumento.

Para la interpretación se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Se categorizaron las entrevistas realizadas a los tres informantes claves. Para la categorización, se trabajó con las unidades asignadas en el cuadro 1 y sus indicadores, a los cuales se les denominó *categorías previas*. Asimismo, se consideraron las categorías que emergieron de las entrevistas y a las cuales se les denominó *categorías emergidas*.
2. Se categorizaron las notas de campo que recogieron toda la información de la observación participante de la investigadora; las mismas categorías de observación (cuadro 1) asignadas previamente se usaron como patrón de indicador.
3. Para el análisis de los documentos, se trabajó con el índice de eficiencia comunicativa descrito en el capítulo III (ver anexo 1), el cual se aplicó para el ensayo inicial y final de los tres informantes claves. Al igual que en el caso de las entrevistas y registro anecdótico, hubo información emergida que no había sido considerada por la autora en las categorías previas, y que fue necesario incluirlas como parte del análisis.

4. Se procedió a cotejar la información obtenida de cada uno de los informantes para ver los avances y procesos de cada uno de ellos.
5. Se trianguló la información obtenida con la teoría señalada en el marco teórico y luego se comparó toda la información para analizar la validez de la propuesta.

4.1 UNIDAD 1. APRECIACIÓN DE LA ESCRITURA COMO UN TODO DISCURSIVO CON UN FIN PRÁCTICO Y ÚTIL

Tabla 2. Apreciación de la escritura como un todo discursivo con un fin práctico y útil

Código	Categorías emergentes	Informante (A1)	Informante (A2)	Informante (A3)
1	La escritura es medio de expresión de sentimientos, ideas, alegrías y tristezas	X	X	X
10	La escritura permite llegar a muchas instancias		X	
2	La escritura puede servir de desahogo, es decir, cumple una función catártica	X	X	

De las informaciones se desprende que los estudiantes ven la escritura como un medio de expresión de ideas, lo que se corrobora en los siguientes testimonios: “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 escritura: “Es un medio, un método por el cual podemos expresar muchas cosas: sentimientos, cosas nostálgicas, alegrías, etc.” (Informante A).

Asimismo, en su mayoría, no manifestaron que la apreciaran como una herramienta útil; esto se interpreta como que la escritura no está asociada a actividades prácticas y cotidianas. Empero, no es impedimento para decir que la valoran: “No se me es fácil escribir todo lo que quisiera, aunque me gusta, pero no se me es fácil” (Informante A1). Esto revela que han recibido una escasa preparación en materia de escritura dentro del recinto académico.

Resulta relevante una categoría que emergió de la propia información, y que la investigadora no había considerado: para casi todos, la escritura suele ser un medio a través del cual desahogan sus tristezas, rabias, sentimientos. Algunos, por ejemplo, confiesan haber tenido diarios cuando fueron adolescentes. Esta pudiera ser una vía bastante atractiva por explotar con una buena estrategia para incentivarlos a escribir; de hecho, algunos de los ensayos presentados resultaron bastante personales.

Producto de lo antes expuesto, la falta de apreciación de la escritura como una labor cotidiana circunscribe esta actividad única y exclusivamente a los medios académicos. Por ello, surgen algunas preguntas: ¿qué pasa cuando se termina la escolaridad? ¿Será que la persona no vuelve a escribir en su vida?

4.2 UNIDAD 2. APRECIACIÓN DE LA ESCRITURA COMO UN VALOR IMPORTANTE EN EL MEDIO ACADÉMICO EN EL QUE SE DESENVUELVE EL FUTURO DOCENTE

Tabla 3. Apreciación de la escritura como un valor importante en el medio académico en el que se desenvuelve el futuro docente

Código	Categorías surgidas	Informante (A1)	Informante (A2)	Informante (A3)	Notas de campo
3	Prejuicios del oficio de escritor	X			
9	La escritura considerada como un arte	X			
4	La escritura es promocionada como un aspecto importante en el medio académico universitario	X	X	X	X
5	Placer por la escritura, aunque sin dominarla	X	X	X	
16	Relación entre la docencia y la escritura				
20	Se entiende caligrafía por escritura		X	X	X
22	Visión purista del lenguaje	X		X	X

Debido, quizás, a una didáctica prejuiciada de la escritura, los estudiantes mantienen una visión errada. Centran sus dificultades en la caligrafía, los aspectos formales (estilo, registro) y la ortografía. Según la información aportada, estos son los aspectos más exigidos y recalcados en la universidad: “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 decía que había que escribirles claro a los niños para que ellos entendieran; las letras correctas para que ellos no confundieran el cómo se hacían (...). La profesora estaba revisando eso: que quién tenía mala ortografía, que quién escribía feo” (Informante A3). 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 idiomática lo relacionan solo con deficiencias lexicales o escatologías.

En ese mismo sentido, tienen una visión del oficio de la escritura bastante tradicional: “Yo quisiera ser un gran escritor primero que nada porque me gustaría, porque al morirme o estar viejo me recordaran por ser un buen escritor. Y segundo, el escribir es buenísimo porque es un arte, es una pasión” (Informante A1).

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). En otras palabras, si al estudiante desde pequeño se le prepara en una actitud positiva hacia la escritura, le permitirá lograr un mejor desenvolvimiento en esta materia, ya que no acarreará un sinnúmero de prejuicios que lo bloqueará frente a la hoja en blanco.

Sin embargo, a pesar de la actitud displicente y errada ante la escritura, la mayoría coincidió en que es en la universidad donde más se les ha incentivado para que escriban: “Ahora que estoy en una universidad uno tiene que meterse más de lleno a la escritura, la redacción, todas aquellas cosas” (Informante A1). “Desde que empecé aquí en el primer semestre en la universidad, pues, como se dice, he pulido más esa parte, he aprendido mucho más y me ha permitido expresarme de mejor manera” (Informante A2). “Aquí en la universidad es que he tenido un poco de estímulo para ponerme a leer y de ahí a escribir” (Informante A3).

Por supuesto, esto está asociado con la profesión para la cual se están preparando. Esto lo expresa el Informante A3: “La profesora tomaba mucho en cuenta esa parte [la ortografía] y decía que era porque nosotros vamos a ser docentes y eso es algo esencial en nosotros”.

De alguna u otra manera, la profesión docente exige mayor calidad en la escritura pues es un ámbito en el cual siempre tendrán que utilizarla. Además, la carrera humanística a la que pertenecen les exigirá desarrollar actitudes favorables hacia la lectura y la escritura.

[Regresar al índice](#)

4.3 UNIDAD 3. APRECIACIÓN DE LA ESCRITURA COMO UN TODO COHERENTE Y COHESIVO Y NO FRAGMENTADO

Tabla 4. Apreciación de la escritura como un todo coherente y cohesivo y no fragmentado

Código	Categorías surgidas	Informante (A1)	Informante (A2)	Informante (A3)	Notas de campo	Textos producidos
21	Los docentes desconocen los diferentes tipos de textos		X	X	X	
27	Aprehensión de la tipología a partir de lecturas modelos			X	X	
28	Desconocimiento de la acepción actual del término <i>discurso</i>	X			X	X
12	Coherencia textual	X	X	X	X	

Resulta interesante que tanto las repuestas de los estudiantes, reportadas en las entrevistas, como las notas de campo revelaran 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 “manifestó que él escribió lo que se le ocurrió, pero no supo si eso era exactamente un ensayo” (notas de campo). El Informante A1, que está en el séptimo semestre, “explicó lo mismo pero que después él había entendido que lo que realmente hizo fue un resumen” (notas de campo). Asimismo, destacaron —con respecto al ensayo— que nunca les habían explicado cuáles son los pasos o las características de los textos, de modo que trabajan por ensayo y error; de hecho, comentaron que siempre

comprendían lo que se les solicitaba luego del resultado de la evaluación. Esto quiere decir que los textos se ajustan a la subjetividad del profesor, mas no a las características reales que deben poseer.

También 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), pues, 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, a pesar de que, como lo señala Martínez (1999), las tipologías se aprenden mejor si el estudiante tiene contacto directo con los diversos tipos de textos.

Por otro lado, es oportuno señalar que no tienen claro en qué consiste el término *discurso*, pues tanto los estudiantes como los docentes se apegan a la concepción tradicional. Ello evidencia que tampoco les enseñan los avances de la lingüística en los últimos tiempos.

Retomando el tema de la escritura, sobresale que todos coincidan en manifestar la importancia de la organización de las ideas o “redacción”, como ellos mismos dicen. Este aspecto se reseña en las bases teóricas como la coherencia textual. Sin embargo, ninguno manifestó ser consciente de la cohesión y sus mecanismos.

Con respecto a la coherencia, si se revisan los textos producidos —aunque no es un aspecto que esté en pésimas condiciones como se pensaba—, sus mayores problemas se presentaron en el ensayo inicial. Sin embargo, esto puede entenderse porque dicho texto no partió de una planificación previa (en el ensayo final hubo una mejoría notable). Los aspectos afectados —siguiendo el instrumento del índice de eficiencia comunicativa— fueron la concordancia entre el antecedente y el relacionante, ideas subdesarrolladas, imprecisiones léxicas, deficiencias en la progresión tema-remata y en la secuencialidad de las macroproposiciones.

[Regresar al índice](#)

4.4 UNIDAD 4. APRECIACIÓN DE LA ESCRITURA COMO UN ACTO DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN DE NUESTRAS OPINIONES (EL ENSAYO COMO TIPO DE TEXTO)

Tabla 5. Apreciación de la escritura como un acto de expresión y comunicación de nuestras opiniones (el ensayo como tipo de texto)

Código	Categorías surgidas	Informante (A1)	Informante (A2)	Informante (A3)	Notas de campo	Textos producidos
17	No se enseña la tipología del ensayo		X	X	X	
37	Los docentes desconocen el género tipo ensayo	X	X	X	X	
29	Manejo de las características del ensayo	X	X	X	X	X
30	Confusión en los medios académicos del ensayo		X	X	X	
34	Selección del tema		X	X	X	
35	Criterios para la selección					
26	Desconocimiento del discurso argumentativo	X		X	X	X

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, aunque 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 dice: “Así no era”, “que tenía que ser así”, pero nunca dijo al momento de mandarlo a hacer hagan esto así (Informante A2).

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 y a eso llaman ensayos. Los hechos corroboran lo expuesto en la teoría acerca de la tergiversación y desconocimiento que hay con respecto a este género textual.

En este mismo sentido, no tienen claro cuáles son sus características y lo desvirtúan porque les imponen el número de páginas, el tema, la persona en que se debe escribir, etc.

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 este debería ser impartido primero a los docentes y luego a los estudiantes.

En cuanto a la argumentación como parte de la discursividad del ensayo, la mayoría lo maneja y lo sabía hacer de manera empírica, aunque desconocían el término y 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. Es posible comprobarlo a partir de la revisión de los instrumentos aplicados, en los cuales se aprecia que en el ensayo final algunos no presentan muy claramente la tesis, ya que pareciera tener solo los argumentos o contraargumentos, como se puede apreciar en el siguiente texto:

personas de hoy día no han aprendido a vivir debido a diversos factores. La informante enuncia algunos como los del penúltimo párrafo, pero no explicita la tesis.

[Regresar al índice](#)

4.5 UNIDAD 5. APRECIACIÓN DE LA ESCRITURA COMO PARTE DE UN PROCESO QUE SE CONSTRUYE SOBRE SÍ MISMO

Tabla 6. Apreciación de la escritura como parte de un proceso que se construye sobre sí mismo

Código	Categorías surgidas	Informante (A1)	Informante (A2)	Informante (A3)	Notas de campo	Textos producidos
14	Proceso constructivo de la escritura		X	X	X	X

El proceso de aplicación de la propuesta y algunas de las informaciones aportadas por los informantes 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 mal manera.

Asimismo, el proceso de esta participante evidencia cómo se puede mejorar en la escritura. Su ensayo inicial tuvo una puntuación de 74/100, mientras que el final alcanzó 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 de 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 rallas y

marcas y asteriscos y notas al margen” (notas de campo), explicó que ese es parte de su proceso de escritura, y que solo ella entiende sus borradores.

En lo que se refiere al Informante A1, como ya se dijo, este decayó en su interés por la lectura a pesar de ser uno de los que más deficiencia de escritura presentó en el ensayo inicial (un puntaje de 40/100). Durante el proceso demostraba fastidio por las actividades, cansancio que achacaba al horario y varias inasistencias que no le permitieron llevar una secuencia del taller. Al final, no se apareció en la jornada de discusión de la planificación del ensayo ni lo entregó posteriormente.

[Regresar al índice](#)

4.6 UNIDAD 6. ORIENTACIÓN DE LA ESCRITURA COMO PROCESO

Tabla 7. Orientación de la escritura como proceso

Código	Categorías surgidas	Informante (A1)	Informante (A2)	Informante (A3)	Notas de campo	Textos producidos
6	Importancia a la generación de ideas y redacción	X	X	X		X
7	Escritura sin planificación	X			X	X
8	Organización de las ideas	X	X	X	X	X
11	Consideración de la audiencia		X			X
24	Importancia al producto y no al proceso	X	X	X	X	
32	Importancia de la planificación		X	X	X	X
33	Memoria a largo plazo		X		X	X

De acuerdo con la información recabada tanto en las notas de campo como en las entrevistas y en los textos producidos, se pudo apreciar que los participantes manejaban algunos aspectos propios del proceso de escritura, 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 —“lo voy organizando”

(Informante A3)— y la memoria a largo plazo. 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 leer para corregir. Por ello, Cassany, Luna y Sanz (2000) expresan:

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. Empero, este aspecto fue mejorando en el transcurso del taller porque empezaron a corregirse entre ellos mismos, a sugerirse bibliografía o a compartir experiencias que pudieran servir de apoyo a los otros. Al principio, la presentación de los borradores les causaba mucha pena porque al parecer sus errores han sido causa de sanción: “En primer grado que escribí *mamá* sin acento, entonces la profesora me dio con la borradora” (Informante A3). Pero este también fue un aspecto que mejoró. Incluso admitieron que los trabajos académicos, por lo general, lo hacen de manera obligada.

En conclusión, se puede decir que conocer de antemano algunos de los elementos implicados en el proceso de escritura permite un mejor desenvolvimiento, como se evidencia con los informantes A2 y A3. Asimismo, la incorporación de la planificación permitió mejorar notablemente los resultados.

4.7 UNIDAD 7. CATEGORÍA NO CONSIDERADA, PROPIA DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN–ACCIÓN

Tabla 8. Categoría no considerada, propia del proceso de la investigación–acción

Código	Categorías surgidas	Informante (A1)	Informante (A2)	Informante (A3)	Notas de campo
38	Discontinuidad de la propuesta				X
39	Desinterés de los estudiantes en el taller	X			X
40	Horario forzado	X	X	X	X
41	Presión del semestre	X	X	X	X
42	Recursos económicos			X	X
43	No hay cultura de formación extra cátedra				X

Durante el desarrollo del taller, acontecieron algunos hechos que entorpecieron su feliz término. Por falta de espacio, por ejemplo, debió desarrollarse en el edificio sede del doctorado, ubicado en el centro de la ciudad, lo cual implicaba un traslado de estudiantes y docentes hacia el sitio. En segundo lugar, por falta de tiempo de la investigadora, fue realizado en un horario muy estricto que no permitía que la jornada se extendiera. En tercer lugar, se vio interrumpido dos veces porque el semestre estaba finalizando y los estudiantes tenían muchos trabajos acumulados que debían resolver. Los tres aspectos mencionados, en cuarto lugar, fueron mermando el interés de los estudiantes y también algunos confesaron que carecían de recursos económicos para pagar el taller. Cabe aclarar que para efectos de otorgar una credencial válida, el taller se procesó a través de la Subdirección de Extensión de la Universidad, y ellos exigen el pago de una cuota mínima de diez mil bolívares.

En otro sentido, se debe agregar que la universidad no tiene una cultura de talleres de formación extracátedra porque no los ofrecen casi nunca; si lo hacen, los alumnos no se inscriben y parece prevalecer un interés monetario de parte de la universidad y un interés exclusivo por la credencial de parte de los estudiantes.

Otra razón importante es que la investigadora reconoce no tener experiencia en el manejo de las técnicas de recolección de datos, lo cual puede haber tergiversado o restringido una mejor y mayor obtención de información. Asimismo, el instrumento adoptado presenta algunos errores de coherencia interna que solo pudieron ser evidenciados a partir de la aplicación, ya que algunos ítems (16, 21, 22) tienden solo hacia lo negativo, de modo que calificarlo como adecuado implica una ambigüedad muy difícil de describir.

[Regresar al índice](#)

5 CONCLUSIONES

La presente investigación permitió evidenciar que en el contexto educativo universitario, específicamente en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, la escritura tiene cierta promoción, pero que tanto docentes como estudiantes desconocen algunos aspectos que pudieran ser empleados para mejorar su calidad.

A continuación, se describen las situaciones reales tomando en consideración cada uno de los objetivos y sus resultados.

5.1 OBJETIVO 1. DETERMINAR LA CONCEPCIÓN QUE TIENEN LOS TALLERISTAS ACERCA DE LA ESCRITURA Y SUS PROCESOS

Este objetivo se desarrolló a través de las categorías de observación; para ello, se tomaron en cuenta las bases teóricas que sustentaron la dimensión que estuvo caracterizada por un enfoque interaccionista, en el cual se especifica que la escritura se inserta en un contexto particular (educativo) y como tal debe ser apreciada y valorada. Los indicadores estuvieron representados por la actitud y los prejuicios que los estudiantes asumen ante la escritura y el lenguaje.

Todos los aspectos considerados permitieron evidenciar 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 para el trabajo. A esto contribuyen las creencias falsas con respecto al lenguaje (visión purista), así como que durante la escolaridad, los docentes han centrado su atención en los aspectos de menor exigencia: caligrafía y ortografía.

El proceso mismo de la intervención y la evolución final permitió evidenciar que la actitud y los prejuicios que tenían los estudiantes no sufrieron cambios significativos. Quizá este aspecto necesite un trabajo más profundo y extendido que implique la relación con personas que escriban y publiquen constantemente. De esa manera, ellos mismos podrían publicar sus textos en algunas revistas o periódicos para desmitificar la escritura y contribuir a un verdadero cambio.

[Regresar al índice](#)

5.2 OBJETIVO 2. REGISTRAR LAS DIFICULTADES DE LA COMPOSICIÓN PRESENTES EN EL PRIMER TEXTO ESCRITO

Las dificultades de la composición presentes en el primer texto se analizarán siguiendo los aspectos pertenecientes a la teoría funcional expuesta en las bases teóricas, trianguladas con los resultados de la aplicación del índice de eficiencia comunicativa.

1. Coherencia textual: Esta categoría se concibió como “una cualidad semántico pragmática porque, en primera instancia, están las relaciones entre las ideas del texto y, en segundo lugar, las relaciones con el contexto y la posibilidad que tiene el oyente-lector de reconstruir esas relaciones”. Pues bien, a nivel de las relaciones intratextuales, los aspectos tomados en cuenta en el índice de eficiencia comunicativa fueron:
 - a. Las ideas subdesarrolladas, ya que solo la exponían, pero luego no la desarrollaban ampliamente, es decir, no la especificaban, no daban ejemplos, no argumentaban. Esto se puede evidenciar en el siguiente extracto de uno de los ensayos: “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”¹. 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 encuentra en la familia y en la escuela, debió utilizar puntos de apoyo que validaran esos argumentos. Pero

¹ Este fragmento no ha sido editado.

solo los enuncia y salta a la interpelación del lector, dando por entendido que el receptor ya lo sabe.

- b. La precisión léxica, ya que usaron unos términos cuando en realidad era necesario aplicar otros. Por ejemplo, el uso de la preposición *en el transcurrir de* cuando en verdad debía usar *con el transcurrir de*. La progresión tema-rema, que guarda mucha relación con lo que son las ideas subdesarrolladas, ya que al no explicitar un enunciado, hace falta el rema. La secuencialidad de las macroproposiciones evidenció que no llevan un orden jerárquico en la exposición de las ideas. Esto quizá se debió a una falta de planificación.
 - c. Las apelaciones excesivas al lector, que tienen que ver con la pragmática del texto debido a que estos fueron improvisados y quizá recurrieron a este recurso para ampliar el contenido de los ensayos. En un ensayo de cuatro párrafos, por ejemplo, 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”.
2. Cohesión textual: Se entendió por cohesión como un mecanismo de relaciones intratextuales visibles a través del sistema léxico y gramatical. De los aspectos más afectados en los ensayos iniciales, se pudo apreciar:
- a. Presencia del tópico–ausencia del comentario, que tiene relación con la progresión tema-rema, la secuencialidad de las macroproposiciones y las ideas subdesarrolladas, debido a que se dejaron ideas deshilvanadas que pudieron estar bien logradas con un mejor tratamiento.
 - b. Utilización de los sustitutos sinonímicos y anafóricos. Ello se vio afectado por el uso de conceptos, palabras e ideas repetidas (palabras comodines, verbos usados de manera genérica como *acarrear*, etc.).
 - c. Uso de conectores para encadenar unas ideas o párrafos con otros. Si bien es cierto que para ingresar una idea nueva al texto no siempre se requiere de un conector, en este caso fueron casi inexistentes.

- d. La temporalidad de los verbos también evidenció la falta de planificación y de revisión de los ensayos, porque usaron indistintamente los pretéritos simples, los condicionales, los presentes simples, etc.
3. Concordancia entre los diversos elementos morfosintácticos: artículos, sustantivos, verbos, etc. Por lo que se pudo apreciar, las discordancias se dieron por falta de revisión, ya que esta es una parte claramente perceptible de la gramática. Véanse los siguientes ejemplos: “Conscientes de nuestras actuación”, “Y percibir las dificultades, virtudes, defectos la cual nos ayudará...”.
4. Uso inadecuado del punto y aparte y el punto y seguido. Estos no se ajustaban al desarrollo de las ideas, por lo que se vieron afectados otros aspectos, por ejemplo: “... sociales, religiosos, lenguaje y un sin fin, que ocuparíamos...”, en este caso se usa la coma para enumerar, pero no es necesario separar la última idea (que además está subdesarrollada) de la explicación que sigue. También es frecuente el uso indiscriminado del punto para sustituir la coma, los dos puntos y el punto y coma.
5. El ensayo. Vale decir que esta categoría se considera un desacierto de parte de la investigadora, ya que no la incluyó en el instrumento de medición, por lo tanto, su análisis parte de las características enunciadas en las bases teóricas y sustentadas en lo que señala Gómez Martínez. Los textos producidos presentaban algunas de las características, tales como la subjetividad en el tratamiento del tema, la libertad en su selección, el empleo de algunos elementos del discurso argumentativo, las apelaciones al lector, la brevedad, etc. Solo uno de los cinco manuscritos recibidos se descartó como ensayo porque en realidad era un informe; sin embargo, este no formó parte de los informantes claves. En uno de los casos (Informante A2), el texto resultó bastante impersonal y en ningún momento estableció contacto con el lector.
6. La argumentación. De los tres casos analizados, la tesis no estaba explícita ni implícita. Aunque se usaron varios argumentos, estos no fueron sustentados. No se desarrollaron los contraargumentos y menos los argumentos en contra de los

contraargumentos que permitieran hacer más visible la tesis y, por ende, su validación.

Se considera que los textos iniciales entregados por los estudiantes si bien no eran desechables del todo, es decir, tenían sus aciertos; tampoco se puede decir que alcanzaban el nivel máximo de comunicabilidad. Claro, 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.

[Regresar al índice](#)

5.3 OBJETIVO 3. DESCRIBIR LOS POSIBLES CAMBIOS OCURRIDOS EN LA COMPOSICIÓN DE ENSAYOS DESPUÉS DE APLICADA LAS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA

Las estrategias desarrolladas durante el taller de ensayos, en primer lugar, se consideran exitosas, puesto que permitieron llevar 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 bibliografía y la coevaluación entre los participantes. Asimismo, la supervisión, revisión y conversaciones tipo asesorías con la docente-investigadora permitió poner sobre el tapete un proceso constructivo llevado paso a paso para la producción del ensayo final. Todos estos factores influyeron en los resultados, 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 100 puntos—.

A partir de esta información, se puede concluir que la escritura está concebida indudablemente por los teóricos como un “proceso”, y así debe ser llevada su didáctica. No es posible asignar trabajos sorpresivamente ni evaluar sobre las primeras versiones. Se 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 su traba. Pero es recomendable que este proceso se inicie desde los primeros grados, a fin de que se vaya perfeccionando a medida que el alumno avanza en su escolaridad.

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

Asimismo, debe incorporarse el ensayo en los medios académicos con el fin de ayudar a los estudiantes en su escritura. Por supuesto, visto desde la perspectiva que fue puesta en práctica durante esta intervención o, en todo caso, con el uso de algunas otras estrategias acordes con las características del ensayo y no como ha sido usado hasta ahora, pues la libertad requerida por el ensayo en la selección del tema les permite a los estudiantes acercarse de manera menos prejuiciada al acto de escribir.

[Regresar al índice](#)

6 REFERENCIAS

- Aguiar e Silva, V. (1972). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Álvarez, L. y Rusotto, R. (1996). "Cómo mejorar la redacción del ensayo escolar". En *Investigación y Postgrado*, vol. 11, n.º 1, pp. 11-39.
- Aznar, E., Cros, A. y Quintana, Ll. (1991). *Coherencia textual y lectura* (2ª. ed.). España: Ice-Horsori Editorial.
- Barrera Linares, L. y Fraca de Barrera, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Bjork, L. y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Editorial Grao.
- Cadenas, R. (1989). *En torno al lenguaje*. Caracas: Ediciones de la UCV.
- Cairney, T. (1999). *Enseñanza de la comprensión lectora* (3.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (4.ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de corrección de lo escrito* (4.ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua* (6.ª ed.). Barcelona: Graó Editores.
- Chópite de Parra, B. (1995). *Estudio de caso cualitativo en la investigación educativa*. Rubio.
- Chumaceiro, I. (2001). *Estudio lingüístico del texto literario. Análisis de cuatro relatos venezolanos*. Caracas: Fondo editorial de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV.

- Díaz Fernández, M. (2000). "Estudio de las relaciones de cohesión en la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo". En *Letras*, n.º 60, pp. 109-134.
- Ferreiro, E., Teberosky, A., Castarina, J. y Grunfeld, D. (2000). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Fumero, F. (1996). *El ensayo como tipo de texto*. Caracas: Ediciones FEDUPEL.
- Fumero, F. (2001). *Ensayo: ¿argumentación o exposición?* Mimeo.
- Flowers, L. y Hayes, J. (s. f.). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". En *Textos y Contextos*. Argentina: Lectura y Vida.
- Gómez Martínez, J. (1992). *Teoría del ensayo*. Recuperado de <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/ensayo/gomez/ensayo1.htm>.
- Good, T. y Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea* (5.ª ed). México: Mc Graw Hill.
- Guido Rey, C. (1985). *Contribución al estudio del ensayo en Hispanoamérica*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Halliday, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. México: Editorial Médica y Técnica.
- Jacobson, R. (1987). "La lingüística y los estudios literarios". En Rodríguez Coronel, R. *Selección de lecturas de teoría y crítica literarias*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Kauffman, M. y Rodríguez, M. (1999). *La escuela y los textos*. México: Editorial Santillana.
- Key, N. y Rodríguez, L. (2001). "Taller de escritores en el aula: una estrategia para la producción de textos narrativos". En *Investigación y Postgrado*, vol. 16, n.º 1, pp. 77-114.
- Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Márquez Rodríguez, A. (1995, junio 14). "Con la lengua". En *El Nacional*, p. C-5; Caracas.
- Martínez, M. (1999). "Procesos de comprensión y producción de textos académicos: argumentativos y expositivos". En *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina 1995-1999*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez Miguélez, M. (1996). *Comportamiento humano*. (2.ª ed.) México: Editorial Trillas.

- Martínez Miguélez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Editorial Trillas.
- Mina Paz, A. (2001). *Aprende a pensar el texto como instrumento de conocimiento*. Cali: Faid Editores.
- Millán, R. (1990). "El ensayo: notas para una discusión". En *Letras*, n.º 47, pp. 102-107.
- Montaigne, M. (1962). *Ensayos*. Buenos Aires: M. Aguilar Editor.
- Mora Cortez, L. y Arciniegas Lagos, E. (2001). "Los cursos de español y los proyectos de aula". En *Memorias del Primer Coloquio Internacional y Tercero Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Lectura y escritura para aprender a pensar*. [DC]. Cartagena.
- 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 Jiménez Emán, G. (comp.). *El ensayo literario en Venezuela* (tomo II). Caracas: Ediciones de La Casa de Bello. Colección Zona Tórrida.
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica* (2.ª ed.). Colombia: Aula Abierta Magisterio.
- Picón Salas, M. (1962). *Obras selectas* (2.ª ed.). Madrid-Caracas: Ediciones EDIME.
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela* (4.ª ed.). Sevilla: Díada Editora.
- Rosenblat, A. (1990). *La educación en Venezuela* (5.ª ed.). Caracas: Monte Ávila Editores.
- Russotto, R. (1989). "La técnica del ensayo. Un instrumento para la enseñanza de la redacción". En *Letras*, n.º 46, pp. 83-91.
- Sánchez, Hernández y Ortega Salas (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 3.º Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Lectura y Escritura para Aprender a Pensar*. Cartagena, Colombia.
- Sánchez, I. (1990). "¿Por qué son tan incoherentes los ensayos de los estudiantes?". En *Tierra Nueva*, vol. 1, n.º 1.
- Sánchez, I. (1993). "Coherencia y órdenes discursivos". En *Letras*, n.º 50, pp. 61-81.
- Sánchez, 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 (2.^a ed.). Cali: Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Universidad del Valle.

Sojo, N. (2001). "El ensayo: estrategias para su aprendizaje". En *Memorias del I Coloquio Internacional y 3.º Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Lectura y Escritura para Aprender a Pensar*. Cartagena, Colombia.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (1996). *Diseño curricular. Documento Base*. Caracas.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Piados.

Vargas Celemín, L. (2002). "Al rescate del ensayo literario. ¿Un ensayo... profesor?". En *Perspectiva Educativa*, n.º 3. Recuperado de <http://www.ut.edu.co.85/fee/perspectiva/03/ve.html/>.

Vásquez Suárez, D. y Pérez Pérez, A. (1998). "Gramática textual y gramática oracional: un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de educación superior". En *Letras*, n.º 57, pp. 53-70.

Vélez, J. (1998). "El más humano de los géneros". En *El malpensante. Lecturas paradójicas*, n.º 8, pp. 57-69.

Vélez, J. (2000). *El ensayo: entre la aventura y el orden*. Bogotá: Editorial Taurus.

Yumar, D. (1999). "La argumentación en su dimensión social, como fuerza ilocucionaria, de acuerdo a la teoría de Searle y Vanderveken". En *Letras*, n.º 59, pp. 121-142.

[Regresar al índice](#)

7 ANEXOS

Anexo 1. Diseño del Taller de Escritura de Ensayos dirigido a los alumnos de la UPEL-IPRGR

El taller se fundamenta en el enfoque comunicativo funcional que proponen Páez Urdaneta (1985), Halliday (1998) y Barrera Linares y Fracca (1992), quienes consideran que la enseñanza de la lengua debe estar orientada al desarrollo de las competencias comunicativas del lenguaje, con especial énfasis en la escritura, por considerarse, tal y como señalan Vigotsky (Citado por Páez Urdaneta, 1985) y Cassany (1996) que es la actividad que genera mayor actividad y movilización de los procesos cognoscitivos tanto en la organización de ideas como de la puesta en práctica de las demás competencias del lenguaje.

Con el diseño, implantación, desarrollo y evaluación del taller se propone contribuir al mejoramiento de la escritura en su producto como al conocimiento de los diversos aspectos que constituyen el proceso escriturario para el éxito del mismo. Todo ello, por supuesto, bajo la perspectiva de que la escritura es un proceso recursivo de constante aprendizaje que no se cierra con la finalización de la básica, media o diversificada, sino que continúa en la universidad y termina con la muerte.

Es así como se desea lograr en el futuro docente una nueva perspectiva y actitud frente a la escritura, cónsona con los adelantos en esta materia, con una producción textual altamente comunicativa para que luego pueda llevar estos aprendizajes a las aulas de clase.

El desarrollo de este Taller se justifica en el perfil del docente formado por la UPEL establecido en el Diseño Curricular. Documento Base (1996), el cual señala que los estudiantes deben egresar: "Con dominio teórico y práctico de los saberes fundamentales de las áreas del conocimiento, modalidad o campo de especialización que su vocación y aptitudes le han orientado a seleccionar como eje central de su acción formativa y educativa", (p. 26).

Es así como ambos señalados (junto a otros que no se mencionan por no venir al caso) constituyen pilares

fundamentales que se deben desarrollar en el transcurso de la carrera y que, en algunos casos, es fácil observar que no se cumplen en su totalidad.

Objetivo terminal

Contribuir al desarrollo de competencias escriturarias de ensayos en los alumnos del Taller de la UPEL-IPRGR.

Estructura

El Taller se organizará en tres partes: La primera parte de sensibilización hacia los procesos de escritura. La segunda será para trabajar en torno al discurso argumentativo oral y escrito, para ello se leerán una diversidad de ensayos, igualmente se elaborarán las características del ensayo. Y la tercera servirá para trabajar en torno a la coherencia textual y la cohesión.

Asimismo, se realizarán sesiones individualizadas de media hora mínima para cada participante en el que se hará énfasis en lo procesual y lo actitudinal de la escritura.

Administración del taller

Este taller va dirigido a estudiantes principalmente, y con una modalidad de presencial. (15 participantes como máximo).

Lapso de ejecución

El tiempo de ejecución planteado será de una extensión de cinco (5) semanas. A reunirse dos veces por semana durante dos (02) horas.

Cuadro 9 Plan de clases

Parte I. Nos conocemos

OBJETIVO GENERAL: Sensibilizar al participante hacia el trabajo de la escritura, el taller y la investigación				
Objetivos específicos	Contenido	Actividades	Recursos	Evaluación
<p>Apreciar la importancia de la escritura, sus procesos y consecuencias en el mundo académico.</p>	<p>Importancia de la escritura.</p>	<p>Conversación de bienvenida. Explicación de los objetivos de la investigación. Leer el texto ¿Por qué se habla y escribe en Venezuela un castellano tan maltratado? de Ángel Rosenblatt. Discutir en torno a lo leído. Producir un texto escrito de temática libre y una extensión mínima de cuartilla y media</p>	<p>Papel y lápiz.</p>	<p>Formativa</p>

Parte II. El mundo dialoga

OBJETIVO GENERAL: Desarrollar y afianzar las competencias del discurso argumentativo				
Objetivos específicos	Contenido	Actividades	Recursos	Evaluación
Debatir en torno al tema de la pena de muerte a partir de la visualización de una película	Discurso argumentativo oral	Ver la película “Bailando en la oscuridad” del director Lars von Traer. Debatir en torno a la pena de muerte. Se organizará un grupo defensor y uno opositor. Cada grupo debe enumerar diez argumentos para defender su posición. Elaborar unas conclusiones. Definir que es argumento, su aplicabilidad en la vida real, su importancia y sus principales características,	Video Beam. VHS. Cinta de video. Papel bond y marcadores	Formativa
Criticar la situación social actual de Venezuela	Discurso argumentativo escrito	Leer los ensayos: “Alegria de la Tierra” de Mario Briceño Iragorry y “La viveza” de Arturo Uslar Pietri. Escribir un texto en el que se exponga la situación social actual del venezolano. Elaborar unas conclusiones en torno al discurso argumentativo escrito.	Material fotocopiado. Papel y lápiz	Formativa

Parte III. Leemos y escribimos el mundo

OBJETIVO GENERAL: Desarrollar competencias para la lectura de ensayos				
Objetivos específicos	Contenido	Actividades	Recursos	Evaluación
Escribir diversos tipos de textos a partir de la lectura de diversos ensayos	El ensayo	Leer el ensayo: “Y va de ensayo” de Mariano Picón Salas. Realizar una reseña. Leer el ensayo: “Miserias y fulgores del ensayo en Venezuela” de María Fernanda Palacios. Realizar un comentario. Leer el ensayo: “El más humano de los géneros” de Jaime Vélez. Escribir un resumen.	Material fotocopiado Papel y lápiz	Formativa
Elaborar un material contentivo de la definición de ensayo y sus características	El ensayo y sus características	A partir de todos los materiales leídos, definir lo que es el ensayo y enumerar sus características principales.	Papel bond, marcadores	Formativa

Parte IV. Seminario de escritura

OBJETIVO GENERAL: Desarrollar competencias de escritura				
Objetivos específicos	Contenido	Actividades	Recursos	Evaluación
Planificar el ensayo final.	Procesos de escritura; Planificación	Exponer a través de un mapa conceptual las ideas fundamentales para la elaboración del ensayo final	Retroproyector. Papel y lápiz	Formativa
Desarrollar competencias para la redacción de textos.	Coherencia textual Cohesión textual	Trabajar inductivamente la noción de coherencia en el texto escrito Trabajar inductivamente la noción de cohesión en el texto escrito	Papel y lápiz	Formativa
Revisar el ensayo final.	Procesos de escritura; Revisión, re-escritura	Trabajar a través de tutorías personalizadas la revisión de los ensayos producidos y todos los procesos de reescritura. (Guardar todas las versiones)	Papel y lápiz	Formativa

Parte V. Contamos lo que hicimos

OBJETIVO GENERAL: Contamos lo que hicimos				
Objetivos específicos	Contenido	Actividades	Recursos	Evaluación
Seleccionar los cinco ensayos que a consideración del grupo sea el mejor	El ensayo Arbitraje de textos	Leer y discutir grupalmente los ensayos escritos por los participantes. Seleccionar los cinco mejores por votación popular.	Pizarra y marcadores.	Formativa
Realizar un foro en el que se expongan los ensayos	Características de un foro	Organizar el foro: "Nociones de un género: El ensayo en la universidad" Tres alumnos leerán los trabajos escritos, uno hablará del ensayo como género primordial en el espacio académico, uno expondrá la experiencia de escribir como ejercicio en la universidad.	Sonido. Refrigerio. Videograbadora	Formativa
Publicar lo escrito	Normas de publicación	Publicar los ensayos seleccionados ya sea en un pequeño boletín, en revistas especializadas o arbitradas. Despedida y entrega de credenciales.	Papel y tinta. Certificado, refrigerio.	

Certificados

Los certificados que avalan la realización del Taller se entregarán a través de la Subdirección de Extensión, ya que por las características del mismo, éste pasa a formar parte de las actividades de extensión de la universidad.

Evaluación

El proceso de evaluación debe estar acorde con los procesos de escritura, por lo que será tanto cualitativa como cuantitativa. La intención es que el estudiante perciba la escritura como un aspecto relevante de su formación y no como un motivo de sanción y castigo, por lo tanto se hará énfasis en la evaluación formativa.

[Regresar al índice](#)

Anexo 2. Instrumento para el análisis de los ensayos**MEDICIÓN DEL ÍNDICE DE EFICIENCIA COMUNICATIVA****I PARTE.****Nivel Sintáctico-gramatical (16 ítems. Total 50 pts)**

	Valor	Adec.	Inad.	Frec.
1. Orden sintáctico de las palabras	3	_____	_____	_____
2. Concordancia sustantivo – Verbo	3	_____	_____	_____
3. Concordancia Artículo – Sustantivo	3	_____	_____	_____
4. Concordancia Adjetivo – Sustantivo	3	_____	_____	_____
5. Concordancia Antecedente – Relacionante	3	_____	_____	_____
6. Concordancia Var. Pron. – Antec.	3	_____	_____	_____
7. Estructuras oracionales truncas por:		_____	_____	_____
7.1. Uso inadecuado del punto	3	_____	_____	_____
7.2. Presencia del tópico/ Ausencia del comentario.	3	_____	_____	_____
7.3. Presencia del comentario/ Ausencia del tópico	3	_____	_____	_____
7.4 .Correspondencia entre tópico y comentario	3	_____	_____	_____
8. Utilización de sustitutos anafóricos	3	_____	_____	_____

9.	Utilización de sustitutos sinonímicos	3	_____	_____	_____
10.	Uso de la elipsis	4	_____	_____	_____
11.	Utilización de los conectores	4	_____	_____	_____
12.	Temporalidad de los verbos	3	_____	_____	_____
13.	Uso del gerundio	3	_____	_____	_____

II PARTE.

Nivel Semántico – pragmático (9 ítems. Total 32 pts)

		Valor	Adec.	Inad.	Frec.
14.	Repetición de ideas	3	_____	_____	_____
15.	Repetición léxica	3	_____	_____	_____
16.	Ideas subdesarrolladas	3	_____	_____	_____
17.	Precisión léxica	4	_____	_____	_____
18.	Progresión tema – rema.	4	_____	_____	_____
19.	Secuencialidad de macroproposiciones	4	_____	_____	_____
20.	Formalidad estilística	4	_____	_____	_____
21.	Transferencia del código oral a la producción escrita	4	_____	_____	_____
22.	Apelaciones excesivas al lector	3	_____	_____	_____

III PARTE.

Superestructura del texto argumentativo (4 ítems. Total 18 pts)

		Valor	Adec.	Inad.	Frec.
23.	Tesis del texto	5	_____	_____	_____
24.	Argumentos	5	_____	_____	_____
25.	Contraargumentos	4	_____	_____	_____
26.	Argumentos contra los Contraargumentos	4	_____	_____	_____

Referencia:

Adaptación del Instrumento de:

Vásquez Suárez, D y Pérez de Pérez, A. (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

[Regresar al índice](#)

Anexo 3. Taller de ensayos

87



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SUBDIRECCIÓN DE EXTENSIÓN

TALLER DE ENSAYOS

Propósito

Este taller se tiene como propósito el desarrollo de estrategias de escritura para la producción de ensayos. También, un acercamiento a este género literario y textual de difícil acceso y aprehensión. Pero no sólo se considerará importante el desarrollo de las competencias para producir ensayos sino para el mejoramiento de la escritura en general, en su producto así como el conocimiento de los diversos aspectos que constituyen el proceso escriturario para el éxito del mismo. Todo ello, por supuesto, bajo la perspectiva de que la escritura es un proceso recursivo de constante aprendizaje que no se cierra con la finalización del taller. Es así como se desea lograr en el futuro docente una nueva perspectiva y actitud frente a la escritura, cónsona con los adelantos en esta materia, con una producción textual altamente comunicativa para que luego pueda llevar estos aprendizajes a las aulas de clase.

Su fundamentación teórica está cimentada en el enfoque comunicativo funcional que proponen Páez Urdaneta (1985), Halliday (1998) y Barrera Linares y Fracca (1992), quienes consideran que la enseñanza de la lengua debe estar orientada al desarrollo de las competencias comunicativas del lenguaje, con especial énfasis en la escritura, por considerarse, tal y como señalan Vigotsky (Citado por Páez Urdaneta, 1985) y Cassany (1996) que es la actividad que genera mayor actividad y movilización de los procesos cognoscitivos tanto en la organización de ideas como de la puesta en práctica de las demás competencias del lenguaje.

Objetivo terminal.

Contribuir al desarrollo de competencias escriturarias de ensayos en estudiantes universitarios.

Estructura.

El Taller se organizará en tres partes: La primera parte de sensibilización hacia los procesos de escritura. La segunda será para trabajar en torno al discurso argumentativo oral y escrito, para ello se leerán una

diversidad de ensayos, igualmente se elaborarán las características del ensayo. Y la tercera servirá para trabajar en torno a la coherencia y la cohesión textual.

Asimismo, se realizarán sesiones individualizadas de media hora mínima para cada participante en el que se hará énfasis en lo procesual y lo actitudinal de la escritura.

Administración del taller.

Este taller va dirigido a estudiantes universitarios.

Lapso de ejecución.

El tiempo de ejecución planteado será de una extensión de cinco (5) semanas. A reunirse dos veces por semana durante dos (02) horas.

Evaluación.

El taller se evaluará de dos formas: cualitativamente en el que se señalarán las fortalezas y debilidades en la escritura de cada participante. Esta será de manera procesual y constante. Y, de manera cuantitativa en la que se valorará un ensayo final sobre la escala de 10 puntos. Se prestará especial atención a la asistencia.

[Regresar al índice](#)

Anexo 4. Materiales entregados a los estudiantes

Tierra ocupada

Mario Briceño Iragorry

Cuando el Departamento de Estado creyó necesario a los intereses de Estados Unidos intervenir en la política de Nicaragua y de República Dominicana envió sus lindas y poderosas naves a las playas desguarnecidas de ambos países. La América hispana siguió con devoción ejemplar el calvario de Las Segovias, donde Sandino se convirtió en símbolo de la resistencia contra el grosero invasor. Sandino no era un santo. Sandino fue una fuerza puesta al servicio de la América Libre. La invasión se hacía entonces por medio del big stick con que el viejo cazador de tigres africanos quiso dominar la altivez de la América española.

Los medios han mejorado en los últimos años, y hoy para la ocupación no es necesario hacer uso de marinos ni de lindas naves de guerra. La ocupación se hace lentamente, suavemente, alegremente. No es preciso exponer el propio pellejo ni asustar a los indígenas. Todo lo contrario. Los indígenas se sienten profundamente complacidos. «no hay como los jugos americanos» decía en estos días cerca de mi una fatua señora de la aristocracia caraqueña. «Eso de que a uno no le quede ni el color del verdín en la mano es una gran cosa». Esta señora es una legítima pitiyanqui, al servicio inconsciente de la invasión extranjera. Y lo que se diga de los enlatados, puede y debe decirse de los demás artículos importados. Son los marinos de la nueva ocupación, a quienes los alegres pitiyanquis abren festivamente los caminos de la nación.

Acabo de recorrer el inmenso valle de Quíbor y El Tocuyo. Hay sembrado un poco de sisal, que lejos de trabajarse en su totalidad, se exporta en su mayor parte como materia prima, con mengua de la industria nacional. La tierra está reseca y sedienta. También está sedienta la hermosa ciudad de Barquisimeto. Si esa tierra tuviese riego, allí crecería hasta el árbol del Bien y del Mal. Basta mirar las copas luminosas de los robles y los araguaneyes que acusan la vecindad subterránea de las venas de agua, para pensar en el milagro que allí harían, si no unos embalses, al menos unos molinos de viento o unas bombas movidas con petróleo para que naciese pan comestible. Pues en aquellos ardientes y desolados caminos, se encuentra el pasajero a cada paso con los marinos de la ocupación. «Fume Camel», «Tome Coca-Cola», «El Chesterfield es mejor», «Sopa Continental de pollo con fideos», «Beba Bidú», «Consuma Avena Quaker», «Coma Queso Kraft». Se olvidan quienes plantan estos avisos que al hacerlo arruinan la soberanía económica del país. Digo mal. Quienes lo plantan no saben lo que hacen. Hay mayores de edad que pueden hablar por sí propios. Aquellos obran inadvertidamente, como el recluta que dispara inconsciente contra su hermano. Los culpables son los pitianquis, que hacen el juego a los invasores. El pueblo que consume estas cosas es empujado a ello por sólo la propaganda y la moda. La publicidad al servicio irrestricto del extranjeros como la tienda de los Esfialtes. Ahora se le hace propaganda al camión amarillo de la Coca-Cola, como al «Mensajero de la Buena Vecindad». Estamos. (En Francia e Italia se llama «cocacolas» a los pitianquis). A fin de que esa «buena vecindad» prospere, es necesario destruir todos los valores sencillos, ingenuos, amables que se conjugan para dar resistencia realista a las líneas morales de nuestra tradición nacional.

En Barquisimeto, tierra rodeada de ingenios y de trapiches, busqué un vaso de guarapo. Al fin de algunas vueltas, un chofer fue conmigo a la única guarapería que hay en la ciudad. Una sola venta de guarapo existe en la capital opulenta de la caña de azúcar. En cambio, la ciudad ofrece el espectáculo desagradable de que se vean por todas partes los llamativos avisos de las bebidas extranjeras. Cuando yo rodaba por las calles de Barquisimeto, pensaba si tiene algo que hacer la superficie comercial de esta gran urbe con la urbe antigua, donde la República tiene guardados tantos valores. De entereza y de cultura.

A fuer de imaginativo, fabrique mil cuadros argumentados en los funestos avisos que despersonifican las ciudades de Venezuela. ¿No se habrán dado cuenta las autoridades de que estos vistosos avisos son en realidad como banderas que anuncian el triunfo del enemigo? Para recibir a Boves, los colonialistas de 1814 ocultaban el tricolor mirandino y vestían la ciudad con las banderas que simbolizaban la soberanía fernandina. Era el más elocuente testimonio de adhesión al régimen victorioso. Los anuncios de mercaderías yanquis son el testimonio de nuestra inconsciente renuncia a la soberanía nacional.

Pero estos diligentes marineritos que libran tierra adentro la batalla de la ocupación, tienen sus magníficos cuarteles en las capitales. En Caracas y Maracaibo, pongamos por caso, existen esas maravillosas tiendas que se llaman Sears Roebuck. Son pedazos de Braoadway y Brooklin trasladados a nuestro patrio suelo. Parecidos a estos establecimientos debieron haber sido los depósitos de la Compañía Guipuzcoana, contra los cuales se levantó en nombre de la Patria Juan Francisco de León. Estos grandes almacenes indican la plenitud de señoría de los yanquis en nuestro suelo. Cuando uno piensa en la Embajada Americana, dominando a la ciudad desde la sagrada eminencia de un repliegue del Ávila; en los grandes palacios de la

Creole; en los super-almacenes de Sears; en las primorosas exhibiciones de automóviles, y en los mercados del señor Rockefeller, se siente como si le estuviesen aplicando Seconal-sódico. La conciencia se deshace y no sabe uno qué capítulo de la historia está viviendo. Pues bien, cuando se inauguran estos grandes teatros del mercantilismo yanqui, hay derroche de regocijo criollo, y hasta el Obispo, arreado de capa pluvial y brillante mitra, los bendice, como si se tratase de bendecir un manadero de agua clara.

Vigorosamente guarnecidas y vigiladas por el ojo militar pueden estar nuestras costas. Ello no obsta para que los marinos de ocupación sigan entrando. Y sigan siendo alabados por los pitiyanquis. Su derrota y expulsión es problema de realidad. Necesitamos una vigilante actitud que nos permita detener el paso a estos festivos intrusos. Cerrar una fila de conciencia que ni se abran a los halagos fáciles ni se dejen rendir a los cantos de sirena. De otra parte, mirar hacia una tierra que pierde, por el abandono, su alegría salvadora. Lo que nos da su entraña opulenta, convertirlo en riego, en máquinas y abonos que hagan cuajar y multiplicar las diversas cosechas con que abastezcan las industrias y mercados. Nuestro petróleo y nuestro hierro, retornarlos a la tierra en ferrocarriles, en diques, en tractores, en molinos que aumenten la verdura de un suelo que pierde, por la sed y el abandono, la alegría antigua. La antigua alegría de las tierras cultivadas por hombres libres...

*Tomado de: Mario Briceño Iragorry. (1988). *Alegría de la Tierra*. 4° edición. Caracas: Edición especial de la Procuraduría Agraria Nacional

El mal de la viveza

Arturo Usler Pietri.

I De viva herencia española y de nuestro tormentoso siglo y medio de república nos viene la viveza. Un rasgo, no sé si finalmente positivo o negativo, pero engendrador de males, que ha sido muy activo y decisivo en nuestra vida de individuos y de colectividad.

Entre los más ilustres de nuestro "vivo" está el pícaro español.

Cuando el pícaro aparece, por lo menos visiblemente en la literatura castellana del siglo XVI, la vida pública de España parece dominada por los ideales religiosos y caballerescos. Amadís, el padre de todos los caballeros, es el hombre de una sola palabra, de un solo amor, de una constante disposición a batallar y morir en defensa de lo que cree. Los ideales caballerescos se habían comunicado al pueblo, primero por la vía de los cantares de gesta, y luego por la de los romances. El poema del Cid es un brevario de lealtad. Y los romances de Fernán González, de Bernardo del Carpio, de los héroes del ciclo bretón servían para predicar a las gentes menos letradas los rígidos principios de la entereza moral y de la vida heroica.

Frente a esos ideales acatados y exaltados, de que para la gente de la época se personificaban en multitud de grandes figuras llenas de prestigio de esas virtudes, tales como el propio emperador Carlos, o el Cardenal Cisneros, o Cortés, o Francisco Javier, aparecen los anti-héroes del mundo de la picaresca. Lázaro de Tormes, Guzmán de Alfarache, Pablo de Segovia, Rinconete. Y los millares de Lazaros, Guzmanes y Pablos que no entraron en la literatura pero que pulularon por los portales de las plazas y las

puertas de los poderosos, al olor de la riqueza y de la aventura.

El pícaro no tiene padres, no tiene oficio, no tiene amparo, es el mozo de muchos amos, que no dura con ninguno. No tiene para defenderse sino la astucia y el engaño. Su vida es trabajosa y pintoresca. Su visión de los hombres es pesimista y cínica. Mal vive de la explotación de los vicios y de las debilidades ajenas. Su filosofía de la vida se reduce a una filosofía de la suerte. La ventura es todo cuanto distingue a los hombres. La ventura y la aventura. La fortuna es su esquivia diosa. Y su divisa podría ser: "A Dios y aventura". Pero con todo esto está dispuesto a abandonar su vida y asentarse tan pronto como la fortuna le brinde la ocasión. Tan pronto como pueda casarse con una moza de buenas relaciones como Lázaro, o llegar a perrero de la Catedral del Cuzco como el criollo Concolorcorvo.

En la vida española del siglo XVI, que fue la que fundamentalmente se transplantó a América, había muchos pícaros, pero había también muchos caballeros. Precisamente, el encuentro de Lázaro con el escudero de la casa vacía de Toledo, es el dramático y conmovedor encuentro de esos dos mundos que convivían en estrecho contacto. El escudero estaba dispuesto a morir de hambre para no traicionar sus ideales, y Lázaro estaba dispuesto a engañar para no morir de hambre.

El pícaro del XVI estaba en lo general limitado a una clase social y a una condición económica. Al cambiar de condición cambiaba de ideas y de procedimientos. Su manera de pensar no era el producto de una convicción sino de unas circunstancias.

Allí aparece una de las diferencias fundamentales de aquel pícaro, no pocas veces gracioso y florido, con nuestro "vivo", que no es su nieto sino en parte.

La viveza no está limitada a una clase social ni a una condición económica. La viveza es la falta de fe o la mala fe, que puede perdurar a todo lo largo de las alternativas favorables y adversas de una vida. Es la práctica del engaño y de la defensa contra el engaño como sistema de la vida social.

Hay un compendio popular e infantil del vivo que está personificado en Tío Conejo, el héroe de tantas inagotables consejas. Tío Conejo no es originariamente un personaje venezolano. Existe en el folklore de otros países. En Colombia, en Puerto Rico, en algunas regiones de Centro América. Pero ha llegado a identificarse de tal modo con el espíritu popular venezolano que ha llegado a convertirse en la principal institución pedagógica de la viveza. Tío Conejo, que carece de fuerza, logra vivir y prosperar entre feroces animales gracias al engaño. La suya es la pequeña epopeya popular de la viveza.

En una curiosa descripción de la vida caraqueña escrita a mediados del siglo pasado por Pedro Núñez de Cáceres, muy cargada de negras tintas y de exagerado tono negativo, este sagaz observador estudia el fenómeno de lo que él llama la mala fe. La tendencia generalizada al engaño. Encuentra en el lenguaje la curiosa repercusión del fenómeno. "En Venezuela, dice, se usan cerca de doscientos modos y voces, muchas de éstas, hermosas y poéticas, para expresar el fraude y el dolo, y pintar hasta las últimas gradaciones de la astucia". Y hace un pintoresco catalogo de esas voces y locuciones. Para decir, engañar: "Me tiró, me llevó en las uñas, me llevó en las navajas, me dejó con los ojos claros y sin vista, me largó frío, me meció, me bailó, me amoló, me despellejó, me trabajó, me mamó, me chupó, me prensó, me pinchó, me desolló, me exprimió, etc.". Para decir que alguno falta a su palabra, enumera, entre otros, los

siguientes: “Fulano es muy ducho: lo entiende; lo entiesta, cotisea, me costó ponerme en él; se puso en la cuerda; es lidioso; lidiosito, es trabajoso, muy trabajoso, algo trabajos, trabajoso, etc.”.

Leyendo ese catálogo de voces se siente como el eco vivo, como el rumor confuso del mal de la viveza en la vida venezolana. Es como el jadeo angustioso de quienes pugnan sin tregua por sobrevivir, por no ser engañados, por engañar, en una mutua y constante acechancia.

Ese trabajoso, ese avisado, ese lanza, ese tigre, ese águila, cuyos mismos nombres más que a la vida social y civilizada pertenecen a lo selvático y a lo más primario del instinto. Son a la vez las víctimas y los agentes de un morbo deformador. De un morbo que destruye las bases mismas que hacen que la sociedad subsista y prospere.

En el empeño de hacer una nación conforme a ciertos ideales aceptados y seguros, así como hay que curar a los palúdicos de su paludismo, a los hambrientos de su hambre y a los ignorantes de su ignorancia, habría que ponerse con todo esfuerzo a curar a los vivos del mal de la viveza.

II. El mal de la viveza debió extenderse y fijarse en las propicias condiciones de pobreza e inestabilidad de nuestro siglo XIX. En la guerra civil endémica y en la constante mudanza de situaciones.

Ya desde el siglo XVII se habían señalado los venezolanos por un rasgo que las gentes de la época llamaban “viveza de ingenio”. Oviedo y Baños, en su encendido elogio de Caracas, dice: “sus criollos son de agudos y pronto ingenios, corteses, afables y políticos”. Casi un siglo más tarde, Humboldt notaba parecidas características. En la apacible y grandiosa vista que se dominaba desde la posada del camino de recuas de La Guaira, le produjo asombro oír a gentes de muy variada condición discutir de los más arduos temas políticos. Dauxion Lavaysse, que vino poco tiempo después de Humboldt dice de los criollos “Reina sin embargo, en las relaciones de ellos entre sí un espíritu de desconfianza, de celo y de etiqueta que destierra de su sociedad la cordialidad. Sólo se les oye hablar de procesos, de modo que estas colonias hormiguean de procuradores y abogados, siendo las de éstos casi la sola carrera abierta a la ambición de la juventud criolla, que muestra una exagerada actitud para la delicadeza de la chicana”.

Ese “ingenio pronto y agudo” y esa “sutileza de la chicana” tenían pocas ocasiones de emplearse útilmente. El régimen colonial era estable, pero cerrado. Las oportunidades de ascenso eran tan pocas como las de instrucción. También había pobreza. Depones se puso a hacer el cómputo de los mendigos que acudían a la limosna del Arzobispo. Calculó mil doscientos mendigos para una población de poco más de treinta mil habitantes.

Tantos mendigos, tanta agudeza, tanta chicana, tan escasas ocasiones de prosperar debieron constituir un clima ideal para el florecimiento de la viveza.

Luego viene el siglo XIX con su inestabilidad. La guerra y el azar parecen dominar todas las vidas. Un día entraban las tropas del Gobierno y al otro entraban las de la revolución. Había que esforzarse en estar bien con todos. En engañar a todos. En avisparse.

Había que vivir a la defensiva de todas las asechancias y en disposición de sacar el mayor provecho de la más pequeña ocasión favorable.

En 1864, al término de la guerra larga y en tratos relacionados con el empréstito de la Federación vino como comisionado de los banqueros ingleses el señor Edward Eatswck, quien había tenido funciones

diplomáticas en Persia. A su regreso a Londres escribió para un periódico de Dickens algunas escenas de la vida venezolana que más tarde recogió en un volumen. La Venezuela que allí aparece está caracterizada por el atraso, la pobreza y la ignorancia. Y también por la dolorosa viveza. Al inglés le parece muy caro todo lo que compra, y Juan, el criado que le sirve, le explica que la gente le cobra más caro de lo acostumbrado porque lo consideran rico. Consideran que debe quedarle mucho dinero a un hombre que maneja un empréstito y quieren sacar su tajada de la oportunidad que se les presenta. Y a guisa de conclusión le dice que no vale la pena ser honesto en tal país y menos aún en asuntos que se relacionan con el Gobierno. Le suelta un proverbio que el inglés transcribe en español: “La mejor hacienda es el Gobierno mal administrado”. Un proverbio que sin duda debe estar entre los más importantes del triste decálogo de la viveza.

Este vivir del disimulo y del asalto a la ocasión era lo que quedaba a los más entre el vaivén de los sucesos políticos y la falta de oficios y de actividades remuneradoras. Los más eran gentes que no tenían oficio y que se veían obligados a cambiar de ocupación con tanta frecuencia como Lázaro de amos. Bastaría con seguir las peripecias de la vida real de muchas personas y sus infinitos cambios de estado. Un día eran agricultores, al otro guerrilleros, al otro omnipotentes autoridades, al otro saltimbanquis o toreros.

El día de la bonanza montaban casa y compraban coches, el día de las malas se iban a hacer guardia a las puertas del todopoderoso de turno o a pasar las horas inertes elucubrando engaños.

No habían tenido tiempo ni ocasión de aprender un oficio y aquellos que mal ejercitaban por pura necesidad los consideraban un venir a menos. A la hora de preguntarle para qué servían contestaban jactanciosamente que para todo. Eran “toeros” como ellos mismos decían.

Ese “toero” no puede ser sino el discípulo de la viveza. El que se pasa la vida infructuosamente y en su daño en constante ejercicio de avisparse.

El no saber trabajar y el no poder trabajar por obra de las circunstancias sociales los hacía esforzarse en buscar aquella fama de trabajadores que podía abrirles las puertas de alguna fugaz ocasión de provecho.

Con más estabilidad, con más enseñanza de oficios y más oportunidades de trabajo hubiera habido menos vivos y la vida nacional hubiera sido más sana y más segura. Hubiera tenido menos de forcejeo y de pugna estéril y más de armonioso trabajo repartido.

Prolifera la viveza donde hay inseguridad, donde el mañana no es seguro y hay que vivir de la ocasión. Y para practicarla y vivir de ella se necesitan superiores condiciones de inteligencia, comprensión y diligencia. Esas mismas condiciones de viveza de ingenio y de ánimo despierto que tan reiteradas veces han sido señaladas y elogiadas en el venezolano común y que hubieran podido ser, en circunstancias diferentes, la más activa fuerza de progreso.

Que seguirán siendo fuente de energía potencial y agencia de progreso en la medida en que las circunstancias reales hagan inactual la filosofía de Tío Conejo. Y pongan la seguridad del buen servir donde sólo llegaba la astucia.

Muy hondo ha corroído en el alma nacional el mal de la viveza. Ha torcido inteligencias, ha desnaturalizado energías, ha corrompido y viciado hombres que hubieran podido ser útiles y buenos.

El azar y la inseguridad le han servido de activo estímulo. Las lecciones de la experiencia se han unido a los

mitos populares para crear el peligroso concepto de que los hombres se dividen en dos grandes clases: la de los vivos y la de los tontos. Todos los que aspiran a la viveza y la veneran comienzan por considerar como tontos a los que trabajan y se esmeran por trabajar mejor, a los que respetan principios, a los que cumplen palabras dadas, a los que proclaman o sostienen verdades que no favorecen sus intereses.

El vivo se condena a vivir sin sosiego en una feria de engaños que no le da tregua. A vivir sin descanso en su trabajo y en su lidia, la lidia del lidioso y el trabajo del trabajoso, no sólo para engañar sino para ser engañado. Aquel “comer avispa” con que le enseñaron de niño a poner astucia donde debía estar la moral, se le convierte en un veneno que lo condena a vivir en una angustiada defensiva, a no confiar en nadie, a subsistir como zorro o como gavilán y no como hombre, con el angustiado ojo insomne del animal de presa que a la vez acecha y teme ser acechado.

La vida individual ha sido difícil y avarienta y la vida colectiva inestable en gran parte porque las que debieron ser las bases de la una y de la otra han estado corroídas por la viveza. Y ese mismo azar e inestabilidad han servido para propiciarla.

Junto con el rumor informe de pugna de insectos oscuros e innumerables de los que se debaten por engañar y no ser engañados y cuyo eco vivo está en el lenguaje, en el refranero, en la existencia de centenares de modismos, en las pedagógicas aventuras de Tío Conejo y de Juan Bobo, en la leyenda poco dorada de muchos personajes históricos en quienes la imaginación popular ha encarnado los más pintorescos atributos de la duplicidad y la bellaquería, también resuenan de manera continua altas voces de alarma.

Pasados los diez primeros años de guerras, cambios y conmociones, Bolívar advertía el amenazante crecimiento del mal. En el Discurso de Angostura hace un patético llamado a las virtudes sin las cuales no hay repúblicas ni orden social justo. El ha visto cundir el disociador espíritu de intriga y ha visto la moral en derrota. El pueblo necesita del poder y del saber. Pero también de la virtud. Bolívar clama por “hombres de luces y honrados”.

Es entonces cuando concibe, ante la magnitud del daño, la desesperada idea de crear dentro del Estado el mecanismo de un Poder Moral. “Demos a nuestra República una cuarta potestad cuyo dominio sea la infancia y el corazón de los hombres, el espíritu público, las buenas costumbres y la moral republicana”. No sólo hay necesidad de combatir la ignorancia, sino de afianzar la moral. Es lo que significa su frase tan simple y tan incomprendida: “Moral y luces son nuestras primeras necesidades”.

Lo que pensaba Bolívar era que con “hombres virtuosos” todo lo demás nos sería dado por añadidura y se lanzaba a la desesperada tentativa de crearlos por medio de instituciones.

Los mejores hombres de su tiempo tuvieron noción precisa del mal moral que afectaba al país. El llamado a las virtudes es un treno de angustia que se repite con dolorosa insistencia a lo largo de nuestra historia.

Denuncian el mal y algunos proponen soluciones, que no son sólo la de la creación del Poder Moral que aconsejaba Bolívar. Simón Rodríguez, por ejemplo, concibe un remedio más radical y violento. El de cortar como de un tajo, el río de la historia que nos trae los vicios del pasado. Rodríguez quiere aislar en la escuela una generación americana de toda contaminación con el pasado. Hacer de ellos como una raza nueva hija tan sólo de la virtud, la ciencia y el trabajo. Era su manera heroica y dramática de reformar las

costumbres.

Toro, González, Acosta abundan también en la condenación del daño moral. Acosta mira también con amargura el agotamiento de las virtudes en una sociedad donde todo es “saltuario, efímero y accidental”. El país que le rodea parece desintegrarse. El vicio, la molicie, el engaño asoman sus deformes faces. La mentira se extiende. “Mentir en los comicios, en las cartas familiares y en la prensa por costumbre de mentir”. Acosta es de los que piensa, ante aquel panorama, que es “el progreso moral el más importante de todos”. Y piensa que la educación y un sistema racional de estudios son el instrumento más adecuado para remediar aquel estado de cosas.

Aquella prédica venía en hora inoportuna y no había de surtir efecto. El mismo Acosta con su pobreza y su soledad, debía de constituir un calificado ejemplo de tontería para todos aquellos “vivos” que con menos letras y preocupaciones intelectuales habían logrado llegar donde él no llegaría nunca. Aquel sistema racional de estudios que él describía con tan pasmosa claridad se quedaría en el papel, sin ensayo de aplicación práctica, mientras en la calle y en la vida diaria se multiplicaban los espontáneos pupilos de la pedagogía de la viveza. Los enfermos del mal crecían.

Andrés Bello que quiere vislumbrar para su pueblo un porvenir risueño desde su propio destierro de Londres, lo invita a vivir en la virgiliana fuente de virtudes de la vida campesina. Ir a labrar en paz la heredad maravillosa de la tierra que le deparó la historia.

“Oh, jóvenes naciones...

...honrad el campo, honrad la simple vida del labrador, y su frugal llaneza”.

Dice con voz paternal y llena, para añadir el anuncio maravilloso de la promesa cumplida:

“Así tendrán en voz perpetuamente

la libertad morada, y freno la ambición, y la ley templo”.

Son las altas voces que claman por el bien, alzadas y transidas. Frente al rumor de la malicie turbia, de la palabra de engaño, del rodar del dado explorado del tahúr, del susurro de la mentira, de las señas furtivas del dolo, del zumbido de malestar de fiebre de la viveza. De los dañados y enfermos de la viveza, más dañados y enfermos que los de ningún otro mal, porque hasta por milagro curen no podrán saber que estaban enfermos de dolencia mortal.

*Tomado de: Arturo Uslar Pietri. (1986). Medio milenio de Venezuela. Caracas: Cuadernos Lagoven.

[Regresar al índice](#)

Anexo 5. Miembros del taller en plena faena

