

# Producción de textos académicos en las prácticas de enseñanza de los docentes de lengua en la Universidad Nacional Experimental del Táchira

**Melissa Manrique**

*Universidad Nacional Experimental del Táchira*

[emanrique@unet.edu.ve](mailto:emanrique@unet.edu.ve)

**Marisol García**

*Universidad de Los Andes*

[profesoramarisolgarcia@gmail.com](mailto:profesoramarisolgarcia@gmail.com)

## Resumen

Esta investigación constituye un apartado de la tesis doctoral titulada *Formación del docente de lengua en las prácticas de enseñanza de la escritura en la universidad*. Es un hecho que la producción científica en la universidad se instituye como el *leit motiv* de esta institución y forjar competencias en los estudiantes para que elaboren textos académicos adecuados a su disciplina es parte de su cometido. Por tanto, para efectos de esta disertación los objetivos planteados son: 1) determinar los tipos de textos académicos utilizados por los docentes de lengua de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) en sus prácticas y 2) analizar la formación que tienen los docentes sobre el uso de estos textos en sus prácticas de enseñanza. El paradigma interpretativo con un enfoque complementario, predominantemente cualitativo es el enfoque bajo el que se enmarcó esta investigación y como método se utilizó la etnometodología. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron la entrevista semiestructurada aplicada a siete docentes y analizadas a través de la inducción analítica usando el programa informático Atlas. ti 7.5.4, además de un cuestionario dirigido a 100 estudiantes y analizado bajo la estadística descriptiva. Los resultados evidenciaron que el ensayo es el texto privilegiado por los docentes, seguido por el informe, el análisis y el resumen. Otros textos propios de las carreras tecnológicas no se evidenciaron. Se concluye que este texto académico es el más utilizado en sus prácticas de enseñanza de la escritura por las siguientes razones: es el texto con el que los docentes han estado más familiarizados durante su pregrado y posgrado, dado el carácter humanista de su formación académica; además, poseen una concepción errada acerca de los textos específicos más demandados en las diversas carreras. Estos hallazgos abrirían posibilidades de formación sobre los géneros textuales que el docente de lengua debería trabajar en sus prácticas atendiendo las especificidades de las disciplinas tecnológicas.

Palabras clave: textos académicos, docente de lengua, prácticas de enseñanza.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Si se considera la universidad como un espacio de producción, desarrollo y difusión del conocimiento, principalmente a través de la docencia, es de esperarse que las prácticas de enseñanza cobren un sitio de importancia. Es evidente que la puesta en práctica de una enseñanza armónica con el contexto y las necesidades del estudiante, mediada por un proceso formativo docente cónsono, garantiza la calidad educativa.

Las prácticas de enseñanza se configuran, entonces, como un elemento sustancial y tangible en el que el docente operativiza, a partir de una reflexión exhaustiva de su praxis (Pozo y Pérez, 2009; Zabalza, 2002; Díaz y Hernández, 2002), esos saberes que conforman su identidad profesional: los pedagógicos, los disciplinares, los experienciales, entre otros. La ejecución de todo este conglomerado de componentes los conjuga en una necesaria planificación, en conjunto con todos los aspectos que la determinan: objetivos, contenidos, evaluación, recursos, entre otros.

Por otra parte, independientemente del área del conocimiento en que se desenvuelva el profesor universitario, es fundamental que reconozca que, como ser pensante y parlante, su responsabilidad en la formación de habilidades lingüísticas es tan significativa como la del docente de lengua. Todos somos modelos de competencias lingüísticas, ya que es un contenido que atraviesa todas las áreas curriculares, con las peculiaridades lingüísticas de cada disciplina.

De esta forma, es evidente la necesidad de que los estudiantes, al egresar del pregrado, cuenten con las competencias comunicativas inexcusables para comprender y producir textos académicos pertenecientes a una comunidad discursiva en particular según las distintas disciplinas y, por supuesto, de un docente con una formación pedagógica y disciplinar acorde con el logro de este cometido.

Teorizar en el aula con respecto a los postulados sobre escritura académica no basta para que el estudiante adquiera las competencias necesarias que le permitan construir un texto académico (Carlino, 2006; Cassany, 2006). Por ello el docente está obligado a realizar el ejercicio de transposición didáctica a través de situaciones y actividades pedagógicas orientadas a optimizar un aprendizaje significativo, en las que se evidencie el proceso de apropiación por parte del estudiante (Chevallard, 1998).

## **2. EL ESTUDIO**

Zabalza (2003) señala que para garantizar una enseñanza de calidad los contenidos deben ser relevantes y de interés para los estudiantes. Para lograr esta premisa, los docentes deben considerar aspectos como la incorporación de organizadores previos que faciliten la comprensión de los contenidos; considerar el traspaso de contenidos generales a los más específicos de acuerdo con la detección del progreso cognitivo del estudiante; distinguir entre los aspectos básicos de los claves para profundizar en la disciplina; la vinculación de los contenidos con otras disciplinas, y la incorporación de estrategias destinadas a potenciar una retroalimentación de los mismos. Y, como añadidura, una formación pedagógica que les permita adquirir estas competencias, pues los saberes experienciales e intuitivos por sí

solos no harán que el docente cuente con las estrategias fundamentales para lograr que adquieran los saberes disciplinares.

Ahora bien, dentro de los contenidos obligatorios en una unidad curricular como Lenguaje y Comunicación, en el caso de la UNET, se encuentran los *textos académicos*. Estos son los que se producen en instituciones con carácter científico, en las que se asume que la producción intelectual es parte de la cultura institucional. Tal es el caso de universidades, institutos y academias de investigación científica en los que la producción textual se remite a textos con características muy particulares, adheridas a las convenciones y estilos retóricos propios de sus comunidades discursivas (Cassany, 2006; Adelstein y Kuguel, 2004).

La UNET es una universidad en la que predominan las carreras de carácter tecnológico<sup>1</sup>, lo cual implica la producción de textos de variada índole, acordes con la naturaleza de las distintas carreras: ingenierías, Arquitectura, Música y otras. Esto conduce a considerar la función epistémica que subyace en la escritura para que los estudiantes adquieran saberes que les permitan acceder a la comunidad disciplinar en la que están insertos y, por su parte, un docente formado en la construcción de los mismos, que logre involucrarlos en los procesos de escritura necesarios para desenvolverse en su pregrado y en el área laboral.

Son múltiples los factores que inciden en la producción de textos escritos específicos de un área disciplinar, pues aprender las diversas disciplinas que comportan el pènsu de estudios de una carrera implica el desarrollo y construcción de múltiples estrategias cognitivas y conceptuales, que van más allá del resumen de una información. Estas actividades se caracterizan por ser intertextuales, ya que implican la búsqueda, selección y jerarquización de diferentes fuentes que deben ser comprendidas e interpretadas para adquirir un aprendizaje profundo de los contenidos disciplinares (Vega, Bañales y Valladares, 2013).

Los autores citados precisan que son dos las grandes dificultades con las que se enfrentan los estudiantes universitarios para acceder a los conocimientos de un texto disciplinar: en primer lugar, no cuentan con la experticia necesaria para discriminar la fiabilidad de la información que presentan las distintas fuentes y, en segundo lugar, no cuentan con estructuras conceptuales propias de sus áreas disciplinares que les permitan abordar el mensaje implícito y la información relevante de los textos. Esta situación se manifiesta claramente en los estudiantes de recién ingreso; por tanto, los docentes del área de lengua, junto con los de las disciplinas, deberían trabajar y formarse en conjunto para solventar esta realidad.

Ahora bien, los textos que demandan los docentes a los estudiantes universitarios van a depender, por supuesto, de la carrera, del perfil del estudiante y de la cultura institucional, lo que supone una mayor complejidad, dada la amplia gama de géneros académicos y profesionales propios de cada carrera y de cada disciplina en particular.

Al respecto, Mogollón (2010) realizó una investigación que tuvo entre sus premisas indagar sobre los textos técnicos que requieren las ingenierías a partir de la reestructuración de la

---

<sup>1</sup> Sin embargo, en los últimos 10 años se crearon carreras con perfil humanístico, como la Licenciatura en Música, Licenciatura en Psicología y el TSU en Entrenamiento Deportivo.

asignatura Redacción de Informes; de ese modo, señala que “además de informes y tesis, los estudiantes consiguieron folletos (trípticos, dípticos), manuales de procedimiento, instructivos, artículos de diverso tipo, notas informativas” (p. 34).

Asimismo, reflexiona sobre la complejidad que subyace en los textos técnicos:

los géneros técnicos se producen desde, por y para comunidades profesionales específicas, comúnmente muy especializadas. Las que se relacionan con el ámbito de la tecnología y la ingeniería no son, como paradigmáticamente se entiende, comunidades simples. Están inmersas en una dinámica profesional que exige vínculos ineludibles con la dinámica social, económica, política y del quehacer científico. Así, los textos técnicos tienen cantidad de variables en cuanto a contenido, interlocutores, situaciones, perspectivas de abordaje, funciones y usos (p. 30).

Natale y Stagnaro (2014), por su parte, en una investigación realizada en una universidad argentina para determinar los géneros profesionales que demandan en la carrera Ingeniería Industrial durante el pregrado como en su área laboral, llegaron a conclusiones interesantes. En una encuesta aplicada a profesores y estudiantes egresados, identificaron 33 tipos de textos: desde cartas, circulares, contratos e informes hasta planes de acción, manuales de

procedimientos, presupuestos, procedimientos y sistemas de gestión ambiental. Es una amplia gama de textos, de los cuales los estudiantes, ya en pasantías, mencionaron 28 de los 33 nombrados por los profesionales; pero nunca se les instruyó en la universidad sobre el diagrama de tortuga, el manual de competencias, el perfil corporativo y el sistema de gestión ambiental, por ejemplo. Estos datos son notables por cuanto revelan que son prolíficos los géneros demandados solo en una carrera y, por otra parte, cómo los estudiantes egresados parecieran tener un conocimiento, por lo menos general, de los mismos.

En la UNET los informes de pasantías, de laboratorio y de servicio comunitario, los proyectos, las pruebas tipo examen, los ensayos, los trabajos de aplicación de grado, entre otros, son los géneros textuales más demandados por los profesores de las distintas disciplinas. Zambrano (2010) determinó cuáles eran los textos que más solicitaban los docentes de la carrera de Ingeniería Mecánica a sus estudiantes. Las conclusiones a las que llegó fueron:

Los profesores que dictan clase en la carrera manifestaron que el texto **más solicitado** es el examen. Piden **algunas veces**: informes de investigación, informes de laboratorio, proyectos de investigación, resúmenes, informes técnicos, monografías, tesis e informes de pasantías. Los textos que **nunca** solicitan son: ensayos, comentarios de textos y análisis (p. 142). Esta investigación refleja la gama de textos que una sola carrera de una institución universitaria puede demandar durante el pregrado como en el área laboral; sin embargo, se revelan datos poco alentadores en comparación con el estudio descrito anteriormente.

La UNET, como se indicó en apartados anteriores, es una universidad en la que predominan las carreras relacionadas con las ingenierías. Esto obligaría a los docentes, a través de un trabajo interdisciplinar y de actividades colaborativas, a indagar sobre la naturaleza de los géneros profesionales que los estudiantes inexcusablemente deberán producir tanto en el pregrado como en el campo laboral.

Son escasos, por no decir inexistentes, los proyectos en pro de una formación de estas competencias en los docentes universitarios de las universidades venezolanas. Patiño (2006), aunque habla desde el contexto colombiano, expresa que esto se debe a que se da por sentado que estos cuentan con estas competencias y por la consideración de lo oral como el instrumento privilegiado con el que deben contar para enseñar.

Es indispensable que los docentes de lengua y los de otras áreas disciplinares comprendan que enseñar a escribir un texto académico no es solo una cuestión gramatical o lexical, ya que intervienen normas socioculturales propias de cada disciplina, de la institución en que se desarrollan, así como del propio docente y el estudiante. De igual modo, es preciso considerar la impronta de trabajar de forma colaborativa para reflexionar sobre la escritura en las disciplinas (Mostacero, 2015; Guerrero, 2015; Carlino, 2013; Cassany, 2006).

### **3. METODOLOGÍA**

Esta investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo con un enfoque complementario, predominantemente cualitativo, y usó como método la etnometodología. Esta tuvo como finalidad identificar cuáles son los textos académicos más utilizados por los docentes de lengua para llevar a cabo sus prácticas de enseñanza y analizar la formación que tienen sobre los mismos. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron la entrevista semiestructurada, aplicada a siete docentes que dictan la unidad curricular Lenguaje y Comunicación<sup>2</sup>, con el fin de indagar sobre el uso de estos textos, y fueron analizadas a través de la inducción analítica usando el programa informático Atlas.ti 7.5.4. Además, un cuestionario dirigido a estudiantes que cursan la unidad curricular Metodología de la Investigación en los últimos semestres de todas las carreras de la UNET y que aprobaron Lenguaje y Comunicación en el primer semestre. Este se analizó bajo la estadística descriptiva<sup>3</sup> y parte de su finalidad fue identificar los textos académicos más demandados por sus docentes para la enseñanza de la escritura.

#### **3.1 El análisis**

##### *3.1.1. Sobre las entrevistas*

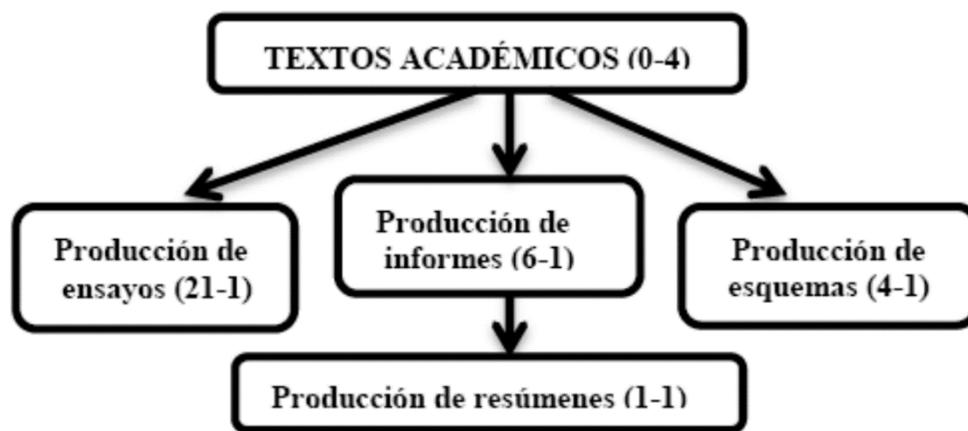
El Gráfico 1 ilustra la dimensión *Textos académicos*, la cual está relacionada con los códigos: *Producción de ensayos*, *Producción de informes*, *Producción de esquemas* y *Producción de resúmenes*, géneros textuales que emergieron de los testimonios de los docentes informantes como los más utilizados en sus prácticas de enseñanza de la escritura, bien sea como vehículo para comprobar los conocimientos impartidos en una clase o porque son los textos que trabajan a lo largo del semestre, desde un enfoque de la escritura como proceso (Cassany, 2006b; 1990; Camps, 1990).

---

<sup>2</sup> Esta unidad curricular está programada para dictarse durante tres horas semanales, en un solo bloque. Además, no prela ninguna otra asignatura de semestres superiores.

<sup>3</sup> El cuestionario estaba comprendido por preguntas con escala de Likert, dicotómicas y abiertas. En este caso el ítem analizado corresponde al apartado de las preguntas dicotómicas.

Gráfico 1. Dimensión *Textos académicos*



El código *Producción de ensayos* es el que más presencia tuvo entre los informantes. Son diversas las razones aducidas para hacer de este género el privilegiado en las prácticas de escritura. Entre ellas se encuentra, según el informante 1, que este género brinda la posibilidad de que el estudiante pueda expresar su punto de vista sobre un problema o tema específico, pues considera que aún no posee competencias investigativas consolidadas:

Además, el ensayo tiene una cierta apertura mayor que el mismo artículo, porque les deja un poco más de espacio para la subjetividad, más que el artículo. Y como ellos todavía no son del todo investigadores —de hecho, no son investigadores—, en ese momento el ensayo sería más adecuado si nos pusiéramos a sopesar cuál es mejor. [1:228] [405:409]

De igual modo, justifica la afirmación anterior cuando explica, fase por fase, el procedimiento que emplea para su aplicación:

Claro, hablando ya sobre esto, sobre la producción del ensayo, sería algo hecho paso a paso según las instrucciones que se vayan dando en cada una de las clases. Una primera clase en la que se aborda lo que sería qué es el ensayo y las fases de su producción. Una segunda clase en la que ellos ya traerían un tema seleccionado y, de manera redactada, por qué seleccionaron ese tema, qué conocen sobre el tema. Deben buscar artículos relacionados con ese tema, artículos científicos, libros o capítulos relacionados. Ya luego en una siguiente clase sería la elaboración de un esquema relacionado con lo que va a contener ese ensayo y basándose además en lo que ellos hayan investigado, en el arqueo bibliográfico que ellos hayan hecho. Y en una siguiente clase sí viene un primer momento de redacción solo de la introducción. Luego en otra clase el desarrollo, y en otra las conclusiones. Cada uno de esos momentos en los que ellos presentan ese avance se les revisa y se les hacen las correcciones pertinentes. [1:42] [206:218]

El informante 4 coincide con el 1, solo agrega a su comentario la asignación de un material de lectura sobre el ensayo, como recurso a través del cual explica a los alumnos cómo hacerlo:

Sí. Hacían un ensayo y yo les decía cómo hacer el ensayo, les pasaba el formato de cómo hacer un ensayo de la profesora Damaris Díaz<sup>4</sup>, y cosas así. No eran perfectos, pero eran la expresión de lo que sentían, habían investigado y le daban la importancia que el tema tenía para ellos. [4:92] [398:401]

Por su parte, el informante 6 añade que la aprehensión de este género textual permitirá a los estudiantes formarse como seres críticos y, además, les brinda la posibilidad de producir otros tipos de textos, independientemente de su complejidad temática o formal:

si un alumno sabe hacer un ensayo, generalmente puede hacer otro tipo de texto, independientemente de su complejidad y de la estructura. Y trabajo ese texto porque además genera una actitud crítica en el alumno, y yo creo que debemos formar seres críticos en la universidad, y el ensayo es un género bastante interesante para explotar esa potencialidad del alumno. [6:153] [145:150]

En consonancia con los fragmentos anteriores, el informante 3 concibe el ensayo como un recurso que forma parte de la formación del ser:

Les doy el ensayo porque siento que es importante que ellos entiendan y sepan qué es un ensayo en algún momento de su vida. [3:24] [160:162]

Por otro lado, el informante 2 justifica la necesidad de trabajar con el ensayo por ser uno de los géneros textuales más demandados, según su criterio, a lo largo de las carreras y en otras asignaturas:

Y es que ese es un género académico que, indudablemente, va a ser muy utilizado por ellos en el desarrollo de su carrera, en otras asignaturas o en otras unidades curriculares, como se les quiera llamar, porque algún profesor, dentro de su evaluación puede decir: “Hagan un ensayo”, y ellos ya tienen un conocimiento. [2:121] [188:192]

Mientras que para el informante 7 el ensayo es demandado por los docentes de la carrera de Licenciatura en Música, puesto que emergió de una investigación que realizó en su trabajo de ascenso, razón por la cual es el que trabaja con los estudiantes de la misma:

En el caso de Música, me he inclinado bastante por el ensayo porque ese es un género que lo he estudiado, porque en la investigación que hice acerca de los géneros discursivos de la Música, el ensayo juega un papel fundamental. Eso lo presenté en mi trabajo de ascenso. Uno de los géneros que más se usa en Música es el ensayo. Entonces con mayor razón. [7:39] [190:194]

La *Producción de informes* aunque fue el segundo género textual más mencionado por los docentes informantes, solo dos de ellos afirman con veracidad que lo han utilizado en algún momento en sus prácticas de enseñanza:

Porque es lo que les piden a lo largo de su carrera. Son los especializados a lo largo de su carrera académica. Incluso he conversado con otras disciplinas y hay una sola

---

<sup>4</sup> Se refiere al artículo: Díaz, D. (2004). “Cómo se elabora un ensayo”. En: *Acción Pedagógica*, vol. 13, n. ° 1, 108-113. Este es muy utilizado en las universidades tachirenses como referencia obligatoria para los estudiantes tanto de pregrado como posgrado.

disciplina que maneja una forma de hacer los informes y que se los dan el primer día de clase. De hecho, ellos tienen una materia específica en Química para enseñar al muchacho a hacer eso —que es cosa que debería ser en Lenguaje—. Hay una Química que es fundamentalmente para que el muchacho identifique el laboratorio y aprenda a hacer los informes de Química. [3:23] [145:151]

...que ellos sepan cómo se escribe un ensayo, cuáles son las características de un ensayo o las características de un informe, cómo lo piden en la Ingeniería Electrónica o cómo lo piden dependiendo del área donde uno trabaje en ese semestre. [7:37] [176:179]

Con respecto al código *Producción de esquemas*, la asignación y producción de este tipo de texto se manifiesta cuando los docentes que trabajan con la elaboración de un género textual bajo el enfoque procesual, explican la fase de la planificación, con el fin de que los estudiantes organicen la información que más adelante desarrollarán. Solo los informantes 1, 2 y 7 revelan que como actividad previa les enseñan cómo realizarlo:

Sí, les doy previamente, en la clase anterior, cuáles son las características, por ejemplo, de un esquema [1:51] [260:261]

...porque ellos mismos deben hacer su esquema, porque tampoco se los impongo. Y en ese mismo orden es donde ellos empiezan a escribir; incluso ya lo hacemos en el tercer parcial. [2:37] [210:212]

...yo les digo: “Hagan su esquema de escritura”, ya del proceso de escritura en sí, ¿no? Hagan su esquema de escritura. Con ese esquema de escritura yo lo reviso, veo si hay una estructura lógica, los asesoro. [7:49] [236:238]

Y ellos la estructuran con un esquema, bien sea de llaves... En fin, les enseñé cómo son los procesos de esquema y ellos los esquematizan. [7:52] [242:244]

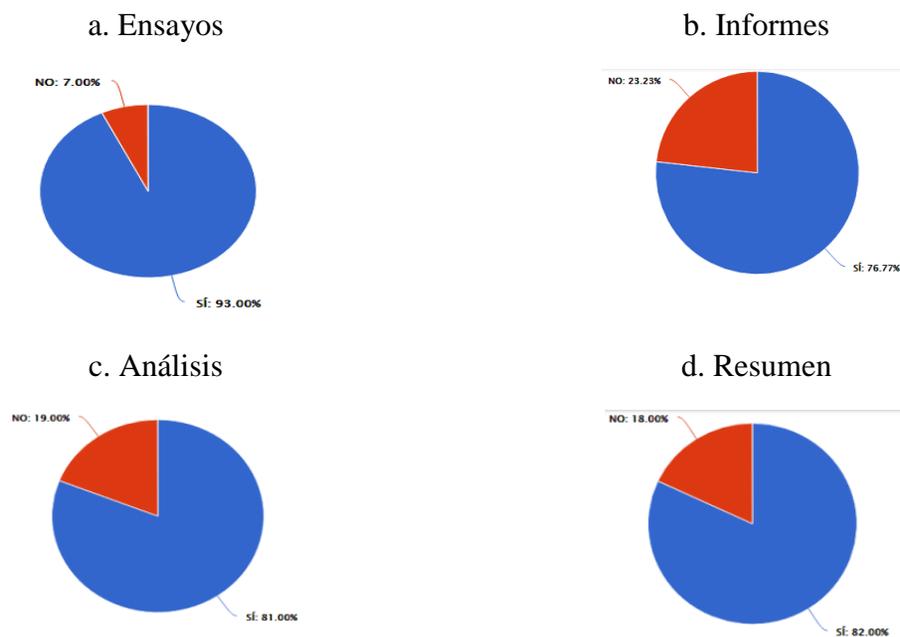
En cuanto al código *Producción de resúmenes* solo el informante 1 mencionó, explícitamente, que trabaja con este género textual cuando desea comprobar que los estudiantes han comprendido una lectura, luego de haber realizado una actividad de análisis de ese texto con el grupo:

ahí sí viene un trabajo individual de escritura en las primeras clases respecto a lo que se ha hablado y al contenido del texto, en los primeros ejercicios se enfatiza la diferencia entre resumen y reflexión a partir de un texto, las características de un resumen. Son muy breves los textos, de forma que no sea algo tedioso para ellos. Además, como toda la clase no es sobre eso, entonces tampoco queda demasiado tiempo, así como para que... Y además ellos no son expertos en lenguaje. Entonces sería ilógico pedirles una página o dos páginas. Son resúmenes de textos ya de por sí breves, pero que representan en sí mismos una oportunidad para que ellos ejerciten la ilación de ideas mediante la escritura. [1:132] [182:191]

### *3.1.2 Sobre los resultados del cuestionario*

El/ la docente evaluó las actividades de escritura a través de distintos géneros textuales:

Gráfico 2. Evaluación actividades de escritura a través de géneros textuales



Con este ítem se pretendía lo siguiente: identificar cuáles son los géneros textuales (ensayos, informes, análisis, resumen, síntesis, proyectos, manuales, artículos) que el docente más evalúa y, en consecuencia, cuál es el que más utiliza entre las actividades de escritura que planifica, lo que indicaría el género sobre el que más formación ha tenido o, en su defecto, la conciencia epistemológica que posee sobre el más adecuado para que sus estudiantes elaboren. Los encuestados indicaron que el ensayo es el más empleado, con un 93 %, seguido del resumen, con un 82 %, el análisis, con un 81 %, y los informes, con un 77 %, entre las cifras con mayor porcentaje. En cierta medida, estas coinciden con lo manifestado por los profesores, en cuyos discursos resalta el ensayo como el género textual que más asignan a sus estudiantes, acompañado de actividades en las que deben resumir.

#### 4. DISCUSIÓN

Los docentes informantes testimonian asignar la producción de ensayos, informes, esquemas y resúmenes<sup>5</sup>. El que mayor presencia manifestó fue el ensayo, pues alegan que este género permite al estudiante expresar sus puntos de vista con respecto a un tema, propicia la reflexión y el pensamiento crítico, y la posibilidad de construir otros géneros textuales a partir del aprendizaje del mismo. También exponen que este es el texto más demandado por los profesores de otras disciplinas a lo largo del pregrado. Sin embargo, no quedó evidencia explícita de las estrategias y la metodología que emplean para enseñarlo,

<sup>5</sup> Aunque el programa de la unidad curricular menciona algunos géneros textuales que el docente puede trabajar, este tiene libertad de seleccionar el que más se adecue a sus intereses.

más allá de la asignación de materiales de lectura y de una exposición teórica de sus características principales.

Con respecto a la producción de informes, estos tienen conciencia de que es uno de los textos más demandados por los docentes de las distintas carreras. No obstante, se percibe en sus testimonios que no lo enseñan a sus estudiantes, probablemente, porque desconocen la naturaleza del mismo o porque son textos muy específicos de las carreras tecnológicas.

Aunque las investigaciones de Zambrano (2010) -mencionada en párrafos precedentes- y Aragón (2016) se delimitan a explorar los textos académicos asignados por los docentes de dos carreras en particular, es resaltable la distinción del género textual examen e informe como los más demandados en una carrera eminentemente tecnológica (Ingeniería Mecánica), en contraste con el ensayo como el texto más consignado en Licenciatura en Música, como representación de las carreras humanísticas en esta institución.

El esquema, por su parte, es asignado y enseñado por los docentes para llevar a cabo la fase de la planificación textual, e incluso se convierte en un recurso estratégico que permite la formación en el estudiante de habilidades como resumir, organizar y seleccionar las ideas más relevantes.

Por otra parte, los estudiantes también identifican el ensayo como el género textual que el docente más utiliza y, por ende, evalúa, seguido del resumen, género textual que también prevaleció como el más trabajado por estos cuando de actividades de escritura se trata. Serrano y Duque (2014) arguyen que, en el contexto académico, el ensayo es una herramienta epistémica eficaz para fortalecer competencias cognitivas superiores. Lo definen:

[como] un texto argumentativo que permite al autor reflexionar sobre un tema o problema, valorarlo y problematizarlo y presentar ideas y razones de manera crítica. La problematización del tema conduce a la proposición de una tesis que será defendida, a ofrecer una interpretación del tema a partir del establecimiento de un punto o puntos de vista que se consideran como válidos, a plantear razonadamente lo que se piensa, es decir, a fijar su posición sobre ella para defenderla o cuestionarla. (p. 99)

No es de extrañar que sea el ensayo el género más demandado por los entrevistados, pues, como explican Bustamante y García (2004), es uno de los textos académicos más solicitados por los profesores venezolanos en los distintos niveles educativos; por tanto, es fundamental que los estudiantes tengan conocimientos de cuál es la concepción que tienen sus docentes sobre su elaboración; estos, por su parte, deben hacer un diagnóstico de las competencias y falencias que tienen en torno a su naturaleza y características. En definitiva, es el género del que más formación han recibido los informantes a lo largo de su desarrollo profesional, particularmente, por ser el privilegiado en los estudios tanto de pregrado como de posgrado con carácter humanístico.

## **5. CONCLUSIONES**

Visto lo anterior, el ensayo es el género textual preferido por los docentes informantes por varias razones: porque contribuye a la formación de seres críticos y reflexivos; por la

relación cercana que tiene con la carrera que cursan los estudiantes, entre otros. Aunque justificaron la selección de ese género, existe también la posibilidad de que, por ser el ensayo el más utilizado en las carreras humanísticas, sea con el que los docentes se sienten más identificados y, por supuesto, del que con mayor propiedad conocen la estructura; por tanto, se les facilita enseñarlo. Es, en consecuencia, el género textual más utilizado durante su formación inicial y continua.

Sin embargo, a pesar de la importancia que le dan al dominio de este género, son pocos los docentes que señalan que, antes de proceder a su elaboración, se les enseña a hacerlo.

Los textos académicos que son propios de las disciplinas relacionadas con la carrera como los informes, por ejemplo, apenas son mencionados por dos docentes, pero sin ofrecer detalles acerca del proceso que emplean para enseñarlo. Por otra parte, los docentes de lengua no se apoyan en colegas de otras disciplinas para producir textos propios de las mismas y, así, propiciar el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Esto podría ser un reflejo de la escasa formación que poseen sobre enfoques didácticos para enseñar la escritura. Así como de una tradición institucional en la que se asume que los alumnos que ingresan a la universidad deberían conocerlo.

### **Referencias bibliográficas**

Adelstein, A. e I. Kuguel. 2004. *Los textos académicos en el nivel universitario*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Aragón, A. 2016. *Representaciones sociales sobre la escritura académica en los docentes de la Licenciatura en Música de la UNET*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Nacional Experimental del Táchira.

Bustamante, J. y M. García. 2004. Propuesta para la evaluación del ensayo periodístico universitario. *Acción Pedagógica* 13, 1: 92-101.

Camps, A. 1990. Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje* 49: 3-19.

Carlino, P. 2006. Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña* 16: 71-117.

Carlino, P. 2013. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación educativa* 18, 57: 355-381.

Cassany, D. 1990. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6: 63-80.

Cassany, D. 2006. *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Cassany, D. 2006. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao.

Chevallard, Y. 1998. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Díaz, D. 2004. Cómo se elabora un ensayo. *Acción Pedagógica* 13, 1: 108-113.

Díaz, F. y G. Hernández. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Guerrero, R. 2015. *La colaboración docente formativa y las transformaciones en las concepciones sobre escritura académica de dos docentes universitarios*. Trabajo de grado Maestría en Educación mención Lectura y Escritura de la ULA, Mérida.

Mogollón, I. 2010. De redacción de informes a procesamiento de textos técnicos. *Acción Pedagógica* 19: 28-37.

Mostacero, R. 2015. *Modelo pedagógico multinivel para enseñar/aprender a escribir*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.

Natale, L. y D. Stagnaro. 2014. Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios Educativos* 7: 11-28.

Patiño, L. 2006. La escritura académica en la formación del docente universitario. *Revista Educación y Pedagogía* 18, 46: 125-133.

Pozo, J. y M. Pérez. 2009. Aprender para comprender y resolver problemas. En Pozo, J. y Pérez, M. (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, 31-53.

Serrano, S. e Y. Duque. 2014. Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual. En: Serrano, S. y R. Mostacero (comps.), *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*, 89-132.

Vega, N., G. Bañales y A. Valladares. 2013. La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, 57:461-481.

Zabalza, M. 2002. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea S.A.

Zabalza, M. 2003. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A., Ediciones.

Zambrano, J. 2010. Los docentes y el proceso de escribir antes y durante los estudios universitarios. *Legenda* 12: 138-147.