

Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades

Laura Teresa Rayas Rojas,
Universidad de Guanajuato
Ana María Méndez Puga
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Mexico

Resumen

El ensayo académico es un texto muy solicitado en carreras humanísticas, pese a ello, muchos estudiantes manifiestan no saber escribirlo adecuadamente. Para profundizar en esta situación se llevó a cabo una investigación cuyo propósito fue conocer los significados acerca de la escritura de ensayos académicos. Se trabajó bajo la teoría sociocultural. Se entrevistaron diez estudiantes de psicología de una universidad pública. La información obtenida fue organizada en categorías propuestas con base en los antecedentes que sustentan esta investigación. Los hallazgos sugieren que los estudiantes conciben el ensayo como un escrito que conjunta subjetividad y conocimiento. El estudio reveló que los participantes consideran que las interacciones que establecen con compañeros y profesores pueden ser benéficas u obstaculizadoras cuando escriben ensayos académicos. Asimismo, el estudio mostró que los estudiantes creen que la falta de unificación de criterios para la elaboración este tipo de texto es un impedimento para la producción de calidad.

Palabras clave

Enfoque sociocultural, ensayo académico, escritura académica, investigación cualitativa, universidad pública.

University students and writing the academic essay: difficulties and possibilities

Abstract

The academic essay is a commonly required text in humanities programs. However, many students demonstrate that they do not know how to write correctly. In order to learn more about this situation, we carried out a study whose purpose was to identify the different meanings implicit in writing academic essays. The work was done through the perspective of sociocultural theory. Ten students of psychology at a public university were interviewed. The information obtained was organized in categories based on previous works that support this research. The results suggest that students perceive the essay as a text that combines subjectivity and knowledge. The study revealed that the participants believe that the interactions they establish with classmates and professors can be both beneficial and obstructive when they write academic essays. Furthermore, the study demonstrated that students believe that the lack of the unification of criteria for the creation of this type of text is an impediment to producing quality works.

Keywords

Academic essay, academic writing, public university, qualitative research, sociocultural focus.

Recibido: 30/06/2016
Aceptado: 13/05/2017

Introducción

La presencia del ensayo en el ámbito académico se ha convertido en objeto de estudio para el campo de la investigación en diferentes áreas disciplinarias. Una de las principales razones para la realización de estudios planteados desde la lingüística, la pedagogía y la psicolingüística, es el reconocimiento de la importancia de la escritura del ensayo académico en el proceso formativo del alumnado universitario. Se valora por su contribución al desarrollo de habilidades argumentativas que preparan al estudiante para un buen desempeño académico y laboral.

Los trabajos efectuados por Cotterall y Cohen (2003), García (2004), Meneses, Mata y Ravelo (2007), Puji (2008), Madsen (2009), Pérez (2010) Lepe, Gordillo y Piedra (2011), Ignatieva (2012), Adoumich (2014), Castro y Sánchez (2013), Errázuriz, Arriagada, Contreras y López (2015), Hernández (2016) y Moore y Andrade (2016) han brindado información valiosa para lograr un mejor entendimiento de la escritura del ensayo académico. Ignatieva (2012), Castro y Sánchez (2013), Errázuriz *et al.* (2015), Hernández (2016) y Moore y Andrade (2016) han caracterizado las producciones ensayísticas de los estudiantes. De igual manera Cotterall y Cohen (2003), Puji (2008), Pérez (2010) y Adoumich (2014) han enfocado sus esfuerzos a mostrar formas efectivas de enseñanza para la composición de este género discursivo. Finalmente, García (2004), Meneses *et al.* (2007), Madsen (2009) y Lepe *et al.* (2011) han hecho aportaciones importantes para el conocimiento de las creencias y los procesos cognitivos presentes en la elaboración de esta forma textual.

La escritura y la lectura son fundamentales para el desarrollo de aprendices autónomos; para que los estudiantes comprendan los diferentes conceptos, teorías y procedimientos, y desde luego, para que se apropien de la propia diversidad textual de la disciplina. La producción de textos tiene además la finalidad de difundir los conocimientos que se producen en el proceso investigativo, en el que varios estudiantes se incorporan. Hacer frente a estos requerimientos es posible, según autores como Russell (1997), Bazerman (2008), Cisneros (2011), Camps y Castelló (2013) y Carlino (2005 y 2013) mediante la elaboración y reelaboración de textos académicos relevantes al proceso formativo y a la profesión para la que se estudia.

Dada la diversidad de situaciones que se suscitan en la cotidianidad de las instituciones educativas los propósitos epistémicos y comunicativos, motivadores de la composición de textos académicos, podrían tomar formas muy distintas. Al respecto, Camps y Castelló (2013) señalan que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que un estudiante escribe precisa de la reelaboración de los conocimientos generados por expertos y el dominio de las formas adecuadas de comunicación de la dis-

ciplina para la cual se forma. En concordancia con estas autoras, idealmente, el involucramiento de un universitario en la escritura académica estaría orientado a satisfacer necesidades de aprendizaje, aunque estas no necesariamente sean reconocidas por el estudiante.

El ensayo académico como género discursivo y como herramienta del docente

Es necesario recalcar que lo anterior estaría de algún modo en función de que el joven fuera capaz, de manera paulatina, de elaborar textos académicos de buena calidad. En este sentido, habría que señalar el importante rol que juegan los géneros discursivos en las actividades de escritura que tienen lugar en los contextos académicos, puesto que quizá son los recursos más útiles cuando cualquier miembro de una comunidad académica enfrenta el desafío de escribir un texto científico.

Ahora bien, género discursivo es el término adecuado para referirse al modo particular de emplear el lenguaje durante un proceso de composición. De manera tradicional había sido entendido como una serie de rasgos compartidos por ciertos textos. De este modo, por lógica, la presencia de los mismos en una producción era garantía de un resultado exitoso. En otras palabras, de un escrito de buena calidad. En la actualidad es posible observar cómo, de forma gradual, este esquema ha ido transformándose como consecuencia de incluir el factor social como ingrediente esencial en la actividad escritural (Russell, 1997, Bazerman, 2008, Calvi, 2010, Castro, 2011, Camps y Castelló, 2013, Doronzorro, 2013).

La forma actual de ver el género no se aleja del todo de la idea de que sea necesaria la presencia de determinados recursos lingüísticos en un texto. Russell (1997), Bazerman (2008), Calvi (2010), Collin (2013), Jarpa (2016) y Sánchez-Jiménez (2016) convergen en el hecho de que el aspecto convencional en los géneros discursivos es básico. Sin embargo, defienden la idea de que el verdadero sentido de la inclusión de determinados elementos lingüísticos en un escrito (estructura textual, sintaxis, semántica, marcadores textuales específicos, temática pertinente), radicaría en que ello traería consigo lograr un escrito organizado para que su autor alcance un propósito comunicativo en particular.

Russell (1997) por su parte, equipara los géneros discursivos con herramientas de mediación. Según este autor, además de ser empleados para el buen uso de la lengua, también pueden ser útiles para clasificar modalidades de diálogos característicos de las comunidades educativas. En esta lógica, afirma que en ellos están implícitas posturas compartidas acerca de las formas adecuadas para la comunicación en situaciones particulares.

Hacer uso de los géneros al escribir no es, en modo alguno, un hecho que ocurra de forma automática; emplearlos adecuadamente representa un involucramiento en un proceso formativo. Tal como sostiene Castro (2011), será necesario que por principio de cuentas, el joven cuente con información suficiente acerca de este recurso, ya que lo más probable es que no disponga de ella. Además, siguiendo las ideas de Carlino (2005 y 2013), será menester que el mismo estudiante reciba retroalimentación, acerca de la forma de emplear este apoyo al elaborar textos científicos.

Dado que existe una extensa gama de propósitos comunicativos al interior de las comunidades académicas, existe también la necesidad de emplear un buen número de géneros discursivos; el ensayo académico es considerado uno de ellos. Escribir textos de esta naturaleza es, sostienen Hyland (1990), Vélez (2001), Dudley-Evans (2002), Rodríguez (2007), Alzate (2009), Sánchez (2010), Zunino y Moraca (2012), Oller (2013), Angulo (2013) y Farlora (2015), algo que ocurre con frecuencia en las esferas en que tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La escritura del ensayo académico es relevante para el profesorado, sobre todo por el que imparte asignaturas en carreras de corte humanístico (Sánchez, 2010; Hernández, 2016). El sondeo realizado por Sánchez (2010) con profesores de la carrera de Filosofía y Letras, ilustra esta situación. Los resultados de este estudio arrojan que el 87% de los profesores entrevistados reconoció que el texto que más les interesa que sus alumnos aprendan a escribir es el ensayo académico. Los profesores argumentan esta postura diciendo que este tipo de tarea permite evaluar, en sus alumnos, las habilidades para la reflexión, para la crítica, para la emisión de opiniones y para el uso de citas y referencias.

Sánchez (2010) enfatiza que pese a lo anterior, no fue posible observar puntos de convergencia acerca de cuáles deben ser las funciones y características retóricas y discursivas de esta forma textual. García (2004) encontró una situación similar en el estudio que realizó acerca de las representaciones del ensayo académico con profesores de la licenciatura en comunicación. Los hallazgos de la autora pusieron de manifiesto la imposibilidad para extraer una idea precisa y consensada del ensayo a partir de las caracterizaciones que, de este uso lingüístico, hacen sus participantes. Al respecto, resulta pertinente traer a colación que autores como Vélez (2001), Dudley-Evans (2002), Rodríguez (2007), Alzate (2009), Sánchez (2010) y Angulo (2013) han señalado el hecho de que es común que el profesorado emplee el término “ensayo académico” para referirse prácticamente a cualquier tipo de texto que encomiendan a sus alumnos.

Mientras la escritura de este género puede representar para el profesorado una herramienta útil para su labor de formación, para el estudiante puede resultar una experiencia generadora de incertidumbre. Madsen (2009) llevó a cabo un estudio median-

te el cual fue posible conocer algunas vivencias de estudiantes de enfermería en torno a la escritura de ensayos académicos. De acuerdo con los hallazgos de la autora, los jóvenes decían sentirse desorientados en cuanto al tipo de convenciones a las que tendrían que apegarse durante sus procesos de escritura, pues desde su óptica, éstas no se divulgan ni tampoco se les da un espacio curricular para su enseñanza formal.

Adoumich (2014), llevó a cabo una investigación-acción en la que realizó un taller orientado a la enseñanza de la escritura del género. Durante la fase de evaluación de este curso, la autora encontró que sus participantes afirmaron desconocer las características del texto ensayístico a pesar de que era uno de los escritos que con más frecuencia les solicitaban sus profesores para evaluarlos. Estos estudiantes aseguraron también que no entendían los criterios empleados por sus maestros para valorar un ensayo académico.

Vélez (2001), Sánchez (2002), Rodríguez (2007), Zunino y Moraca (2012), Angulo (2013), Oller (2013) y Sánchez (2013) se dieron a la tarea de estudiar exhaustivamente el tema relativo al género ensayo académico. La cuidadosa revisión de sus trabajos permite observar con claridad que asumieron como prioritario el análisis de las definiciones de esta forma textual. Así pues, identificaron en primer término, la ambigüedad como uno de los rasgos distintivos en ellas. Sánchez (2002) señala que es común encontrar en las diferentes acepciones, características poco precisas que además, engrandecen al ensayo. La consecuencia lógica de ello, según el autor, será que el estudiante al consultarlas, se impactará de forma negativa y percibirá la escritura como una tarea compleja y difícil de lograr.

Vélez (2001), Sánchez (2002), Rodríguez (2007), Zunino y Moraca (2012), Angulo (2013), Oller (2013) y Sánchez (2013) coinciden en que la falta de claridad en las definiciones del ensayo académico, es de poca ayuda para quien lo escribe. Concretamente, señalan que este carácter confuso repercute de forma directa en la no disposición de los criterios necesarios para guiar los procesos de composición textual. Otra situación observable para estos investigadores fue la existencia de algunos puntos de convergencia en las diferentes significaciones, que de acuerdo con sus indagaciones, han sido otorgadas al ensayo académico. Esto, según el punto de vista de todos ellos, representa una ventaja. De acuerdo con los autores, contar con estas similitudes vuelve viable proponer algunos criterios que orienten los comportamientos del joven universitario que afronta la tarea de escribir esta forma textual.

Vélez (2001), Rodríguez (2007), Zunino y Moraca (2012), Angulo (2013), Oller (2013) y Sánchez (2013) encontraron que la defensa de una postura acerca de un tema polémico propio de una disciplina era una constante en las definiciones. Esta información

fue su punto de arranque para proponer la intención comunicativa y el tipo de discurso convenientes para la composición de un texto de esta naturaleza. El propósito comunicativo, de acuerdo con estos expertos, sería que el autor del ensayo convenciera a sus posibles lectores de su postura acerca de un tema controversial. El tipo de discurso que habría de emplear para lograrlo sería el discurso argumentativo.

Los mismos autores aseguran que el discurso plasmado en el escrito deberá organizarse en tres apartados: introducción, desarrollo y conclusión. En la introducción estará contenida una breve exposición de la temática que se aborde en el texto, el planteamiento de la problemática a partir de la cual se define una postura, la tesis y los objetivos del escrito (Zunino y Moraca, 2012; Oller, 2013 y Angulo, 2013). En el desarrollo se verá expuesto un cuerpo argumentativo conformado por las razones que llevan al autor a defender su postura y algunos contraargumentos. Estos últimos de suma importancia, dado que ponen de manifiesto que quien escribe el ensayo realmente considera y anticipa posturas de lectores posibles que pudieran contradecir la suya (Zunino y Moraca, 2012; Oller, 2013; Angulo, 2013 y Sánchez, 2013). Por último, en el cierre se verán reflejadas una síntesis del contenido del escrito, las reflexiones originadas durante la escritura y las soluciones posibles a la problemática abordada. Podrían, de hecho, ser incluidos en él, nuevos cuestionamientos para escritos posteriores (Zunino y Moraca, 2012; Oller, 2013; Angulo, 2013 y Sánchez, 2013).

Por otro lado, sensibles a las problemáticas del estudiante y a los beneficios formativos que trae consigo la elaboración de textos argumentativos, expertos en literacidad académica como Hyland (1990), Vélez (2001), Sánchez (2002), Rodríguez (2007), Zunino y Moraca (2012), Angulo (2013), Oller (2013) y Sánchez (2013), han sugerido algunas pautas para la escritura de ensayos académicos al interior de las aulas, con la intención de contribuir, en alguna medida, a que los estudiantes tuvieran un mejor desempeño como autores de este género discursivo.

Hyland (1990) y Rodríguez (2007) hacen sugerencias específicas para la escritura de ensayos. Hyland (1990) enfatiza la necesidad de apoyar al alumno, en primer lugar, para que sea capaz de construir representaciones en las que se vean incluidos los principales movimientos retóricos de un argumento y, en segundo lugar, para que las emplee como herramientas regulatorias de sus comportamientos durante la escritura del texto ensayístico. Rodríguez (2007) propone por su parte, que el tema a tratar en el escrito sea elegido por el docente. El tópico deberá ser según la autora, actual, interesante y amplio para que el estudiante elija un aspecto del mismo para desarrollarlo en su escrito. Asimismo, el texto logrado deberá ser breve.

Si bien pareciera, por lo expuesto anteriormente, que las problemáticas relacionadas con la definición y caracterización del

ensayo fueran recientes, es necesario dejar claro que han estado presentes desde sus orígenes, en el campo de la literatura. Los análisis realizados por expertos como Earle (1982), Vélez (2001), Gil (2006), Amara (2012), Pozas (2013), Pastor (2015) y Prada (2015) han puesto de relieve que, a pesar de que este uso lingüístico pudiera ser considerado una excelente vía para dar a conocer el libre pensamiento de un escritor acerca de un tema científico, también constituye una forma de expresión confundible con otras formas lingüísticas entre las que podrían estar presentes incluso, los análisis políticos.

La teoría sociocultural y el ensayo académico: un vínculo posible

Se exponen a continuación algunos de los conceptos pertenecientes a las propuestas de Lev Vygotsky, Aléksei Leontiev e Yrjö Engerström para, de forma posterior, dar a conocer algunas reflexiones que surgieron en torno a la escritura del ensayo académico. La teoría sociocultural, formulada por Vygotsky (1995), incluye una serie de planteamientos que rompieron los esquemas empleados hasta ese momento para el estudio del pensamiento. Lejos de considerar la faceta natural como aspecto medular en el análisis de los procesos intelectuales, el autor prioriza las manifestaciones sociales, culturales e históricas en la alternativa que propone.

Entendida como forma de relación entre el individuo y su entorno, la actividad social, cultural e históricamente definida es en sí, una respuesta motivada para lograr la satisfacción a necesidades que emergen de la sociedad. Dicho en otras palabras, es una forma de solventar situaciones problemáticas que se suscitan en contextos o situaciones históricas específicas. (Vygotsky, 1995; Leontiev, 1979; Engerström, 2001 y Montealegre, 2005). El involucramiento de los sujetos en ellas dará pauta, siguiendo a Vygotsky (1995), al desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Desde esta lógica, afirma Montealegre (2005), podrían ser consideradas una especie de motor para el desarrollo del pensamiento.

Los sujetos se involucran en las actividades socioculturales de diferentes formas a partir de que emprenden algún tipo de acción (Leontiev, 1979). Tal como ocurre con las actividades socioculturales, las acciones están orientadas a la consecución de un logro sólo que, a diferencia de lo que ocurre en las primeras, en las segundas el beneficio estará regido por los objetivos concretos de los sujetos o grupos humanos (Leontiev, 1979).

Leontiev (1979) especifica que la acción que un sujeto lleva a cabo está inserta en un sistema conformado por muchos otros sujetos. Lo anterior implica, en principio, que las acciones ocurren dentro de un conglomerado de interacciones que dan

pie al establecimiento de idiosincrasias reguladoras de dichas acciones. Implica, de igual modo, que el modo en que se participe en una actividad sociocultural no dependerá únicamente de una decisión personal. Antes bien, estará en función de posturas que, construidas a lo largo de la historia, se han vuelto estables por haber funcionado para el desarrollo exitoso de las acciones. (Vygotsky, 1995; Leontiev, 1979; Wertsh, Del Río y Álvarez, 1997; Newman, Griffin y Cole, 1995; Cole, 1999; Engerström, 2001 y Montealegre, 2005).

Actuar de forma congruente con estas ideologías mientras se toma parte en una actividad sociocultural no ocurre de forma automática. Por el contrario, implica interiorizar una serie de significados convencionales a partir de un arduo proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1995; Newman, Griffin y Cole, 1998 y Cole, 1999). Esta evolución consiste, en términos de Vygotsky (1995), en “el paso de la influencia social, exterior al individuo, a la influencia social, interior al individuo” (Vygotsky, 1995, p. 57) y se explica a partir de la “ley de la doble formación” o ley genética general del desarrollo cultural.

Según la ley de la doble formación, las funciones psíquicas aparecen dos veces, una en el plano social o interpsicológico, y otra en el plano individual o intrapsicológico. El primero de ellos comprende los significados que conforman la ideología rectora para la ejecución de las acciones, mientras el segundo se refiere a la interiorización de esta forma de pensamiento social por parte de los sujetos (Vygotsky, 1995). Es importante señalar que, al inicio del trayecto de un plano interpsicológico a uno intrapsicológico, el sujeto dispone de un conjunto de significados construidos por él de forma espontánea, a partir de sus experiencias cotidianas. Estas significaciones son, según Vygotsky (1995), actos primitivos de generalización o abstracción que funcionan para dar respuesta a necesidades de adaptación y para representar el mundo. En concordancia con lo que afirman Benbenaste, Luzzi y Costa (2007), suelen ser construidos por las personas mediante juicios que se ven plasmados en costumbres o modas presentes en la comunidad. Son asumidos por los sujetos, dicen los mismos autores, por ser considerados como normales por otros miembros de la colectividad.

El recorrido que inicia a partir de estas abstracciones cotidianas pasa por diferentes zonas denominadas por Vygotsky (1995), de desarrollo próximo. El paso de una a otra zona de desarrollo próximo, asegura el autor, conlleva que este tipo de saberes poco a poco va transformándose en significados convencionales o científicos. Del mismo modo este trayecto implica, añade el autor, la llegada a un plano intrapsicológico en el cual las abstracciones convencionales toman la forma de herramientas que los sujetos podrán emplear para desempeñarse con eficiencia cuando participen en una actividad sociocultural. Es necesario recalcar,

siguiendo a Vygotsky (1995), que la evolución que va de uno a otro tipo de significaciones sólo es posible si está de por medio el acompañamiento del otro a través de un acto intencionado de enseñanza o instrucción.

El proceso evolutivo arriba descrito no puede ocurrir fuera de un contexto. Engerström (2001) propone el término sistema de actividad para referirse a él. De acuerdo con el autor, en los sistemas de actividad se incluyen aquellas agrupaciones de carácter institucional en donde convergen los sujetos que participan en las acciones. Siguiendo al mismo autor, estos espacios están organizados en función de una división del trabajo generadora de relaciones jerárquicas al interior de los mismos. Engerström (2001) afirma, además, que los sistemas de actividad son precisamente los escenarios en los que se otorga una significación tanto a las acciones, como a las interacciones que tienen lugar en ellos.

Según Engerström (2001), es inevitable la multiplicidad de voces al interior de un sistema de actividad. Estas manifestaciones dan cuenta de las formas de pensar de los sujetos con respecto a las acciones. El autor señala al respecto que esta situación es comprensible si se tienen en cuenta tres condiciones: la primera es que en las instituciones convergen gran cantidad de puntos de vista, intereses o tradiciones; la segunda es que los sujetos tendrán diferentes posicionamientos en función de la división del trabajo.; y la tercera es que los sujetos que se desenvuelven en esta organización traerán a ella sus propias historias. Como reconoce el autor, la diversidad de posturas traerá consigo desacuerdos al momento de llevar a cabo las acciones. Sin embargo, son precisamente estos desencuentros los que originan fuentes de cambio y desarrollo al interior de estas organizaciones.

Como es evidente, la óptica que se tenga de la escritura del ensayo académico inevitablemente se transforma en un amplio panorama cuando se contempla a la luz de una teoría como la sociocultural. Consecuencia de lo anterior es una nueva concepción que constituye una vía de acceso al entendimiento de este quehacer como un evento altamente complejo.

La escritura del ensayo académico se materializa al interior de aquellas instituciones cuyo reto principal es la formación de futuros profesionistas, que van formando parte de esas comunidades de profesionales. De acuerdo con la distribución del trabajo presente en cualquier sistema de actividad, el profesor en tanto figura de autoridad, encomienda la realización de esta tarea a sus alumnos. Esto, según los hallazgos de Sánchez (2010), con la intención de evaluar en los estudiantes, el desarrollo de habilidades cuyo empleo resulta indispensable a lo largo de una trayectoria académica.

Una aproximación a lo que sucede con el modo en que se materializa este quehacer escritural es posible a la luz de las investigaciones de García (2004), Madsen (2009), Sánchez (2010) y

Adoumich (2014). De acuerdo con los hallazgos de estos autores, es posible sostener que esta tarea escritural se realiza en ausencia de una ideología precisa y estable que opere para regular los comportamientos de los profesores y de los alumnos involucrados en ella. Indiscutiblemente esto trae repercusiones importantes.

Puede afirmarse, de acuerdo con lo expresado por Vélez (2001), Dudley-Evans (2002), Rodríguez (2007), Alzate (2009), Sánchez (2010) y Angulo (2013), que el profesorado se ubica con escasa conciencia y basta libertad frente a esta tarea al emplear el término “ensayo académico” para referirse a una extensa variedad de escritos que solicita. Por su parte, según los hallazgos de Madsen (2009) y Adoumich (2014), los alumnos que emprenden la escritura del ensayo por encargo de sus profesores, dicen sentirse desconcertados por no saber con seguridad el tipo de producción que se espera de ellos y cómo será evaluada.

El origen de la ausencia de criterios consensados se encuentra muy posiblemente en la naturaleza misma del género ensayo académico. Como han mostrado Vélez (2001), Sánchez (2002), Rodríguez (2007), Zunino y Moraca (2012), Oller (2013), Angulo (2013) y Sánchez (2013), la ambigüedad que caracteriza las definiciones de esta forma textual impide, en gran medida, contar con un conjunto de significados o herramientas semióticas que conformen la ideología necesaria para llevar a cabo la escritura del ensayo académico de forma exitosa. Viene al caso subrayar que esta inexactitud ha estado presente desde los orígenes de este género en el campo de la literatura.

Las propuestas de Vélez (2001), Sánchez (2002), Rodríguez (2007), Zunino y Moraca (2012), Oller (2013), Angulo (2013) y Sánchez (2013) en relación a las posibles pautas de apoyo para la escritura de ensayos académicos, pudieran constituir un punto de partida para que estudiantes y profesores tuvieran guías que les fueran útiles en el proceso escritural. No obstante, habría que tener presente que lo más probable es que estas pautas no sean accesibles para ellos, puesto que no es una regla general que las universidades mexicanas cuenten con instancias adecuadas para difundirlas y para promover su interiorización. Lo dicho hasta aquí podría condensarse reafirmando que habría de contemplarse la escritura del ensayo académico como un asunto problemático. En ella interactúan de forma dinámica y constante cuestiones relativas a los sujetos, a las instituciones y a las condiciones históricas propias del género. Este modo de comprenderla permite visualizar con nitidez la presencia de una importante contradicción.

De acuerdo con la información que se ha presentado, el profesor está convencido de que la escritura del ensayo académico representa para él una buena forma de evaluación pese a que desconoce el género. El alumno actúa frente a esta situación paradójica respondiendo a la demanda de esta figura de autoridad sin recibir de ella los lineamientos necesarios y sin saber a

ciencia cierta cómo hacerlo. Frente al hecho de que muy probablemente esta es una situación que se ha convertido en una experiencia cotidiana para el universitario, podría suponerse que éste ha construido ciertos significados alrededor de la tarea escritural que aquí interesa.

Método

Se realizó un estudio descriptivo e interpretativo, que forma parte de una investigación más amplia en la que se buscó analizar los procesos de pensamiento implicados en la escritura del ensayo académico desde una perspectiva sociocultural. El estudio que aquí se presenta constituye una primera fase del análisis anteriormente mencionado. El objetivo específico que se planteó para este primer momento fue conocer los significados que los estudiantes habían construido en torno a la escritura de ensayos académicos, en tanto, que era necesario responder a las preguntas no solo sobre cómo conciben el ensayo académico los jóvenes, sino cómo están inmersos en el sistema de actividad que les facilita y obstaculiza su producción. Suponiendo en ese proceso la posibilidad epistémica del mismo y sus posibilidades para aprender a construir argumentos, mismos que también son necesarios en la escritura de textos científicos diversos. El proceso interpretativo, implicó el análisis de los discursos de los estudiantes participantes.

Se elaboró una guía de entrevista y se realizaron entrevistas semiestructuradas. Se consideró que esta era una forma adecuada de proceder en función de que, como afirma Rapley (2014), el empleo de esta técnica facilita que, efectivamente, el responsable de la investigación llegue a conocer la situación de su informante con respecto a un asunto en concreto. Las preguntas que guiaron las conversaciones se muestran en un anexo, al final del escrito.

Participantes

Se trabajó con diez estudiantes inscritos en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en Morelia, México, quienes estudian la licenciatura en psicología. Acuden a ella estudiantes procedentes de diversas ciudades y comunidades de Michoacán y de diferentes estados de la República Mexicana. Guerrero, Chiapas, Estado de México y Oaxaca, entre otros. Varios de ellos ingresan por tradición, dado que sus vecinos, familiares y amigos ven en esta universidad una posibilidad para realizar estudios universitarios, ya que pueden tener acceso a una Casa del Estudiante (Leyva y Mejía, 2010).

Se tomó la decisión de efectuar la investigación con estudiantes de psicología que cursaban los tres últimos semestres por tres razones. La primera de ellas fue que, como asegura Farlora (2015), el ensayo académico es uno de los géneros que con mayor frecuencia se escribe en la carrera de psicología. La segunda fue que se consideró altamente probable que estudiantes que cursaban la última fase de sus estudios, hubieran vivido la experiencia de escribir un ensayo académico y la tercera, porque en efecto, estudiantes de psicología habían señalado en el estudio previo de Méndez-Puga y López (2013) que los textos más solicitados por los profesores son el resumen, el reporte de lectura y el ensayo. Se decidió que la participación fuera voluntaria, convocándolos a participar en un taller de escritura académica.

Procedimiento

Se convocó a través de carteles que especificaban los requisitos de participación y el carácter voluntario de la misma. Se inició con una reunión informativa con los jóvenes que respondieron a la convocatoria. Se informó en dicha reunión que el taller formaba parte de un proyecto de investigación y se dieron a conocer la justificación y los objetivos del mismo. También se notificó acerca de las condiciones de participación y de que se resguardaría el anonimato. Diez estudiantes decidieron participar en el proceso.

Se trabajó a partir de conversaciones y entrevistas a profundidad, de manera individual y colectiva, para conocer las ideas acerca de la escritura del ensayo académico. Se estableció una dinámica que animaba a la participación y a poner ejemplos de su experiencia. Una vez que se obtuvo la información, se transcribió y se construyeron algunas categorías sensibilizadoras que permitieran organizarla. Después de una segunda lectura, se elaboraron códigos tratando de identificar elementos que dieran cuenta de cómo es que los jóvenes se han apropiado del ensayo académico. Se eligieron diferentes fragmentos de texto; una lectura posterior de esta selección -en la que se tuvieron como referentes los antecedentes y la perspectiva teórica ya expuesta- condujo a definir las siguientes categorías:

- ▶ Significado del ensayo académico. Se agruparon en esta categoría los comentarios en los que se podía identificar un modo de definir el término “ensayo académico”.
- ▶ El sentido de escribir ensayos académicos. Fueron incluidos aquí los fragmentos de conversación en los que se apreciaba alguna explicación acerca del para qué escribir textos ensayísticos.
- ▶ Las interacciones con los profesores en relación al ensayo académico. Están presentes aquí los fragmentos de conver-

saciones que daban cuenta de las vivencias de los jóvenes acerca de las relaciones que establecen con sus profesores cuando escriben ensayos académicos.

- ▶ Las interacciones con sus pares en el proceso de escritura de un ensayo académico. Se ubicaron en esta categoría las expresiones que daban cuenta de las vivencias de los jóvenes acerca de las relaciones que establecen con sus pares cuando escriben ensayos académicos.
- ▶ La calidad del ensayo. Esta categoría comprende los comentarios en los cuales se identifican las características que, de acuerdo con la perspectiva del estudiante, deben verse reflejadas en un texto ensayístico para que éste sea considerado un escrito de buena calidad.

Hallazgos

El significado del término “ensayo académico”

Los participantes definieron “ensayo académico” de tres formas diferentes. Aparece como un escrito en el que se reúne información; como una vía de expresión y como una conjunción de dos tipos de ideas. En los siguientes párrafos se ejemplifica esta situación:

Es un escrito donde... recopilas información sobre un tema específico y pones lo que... otras personas han dicho sobre ese tema y al final das tu punto de vista sobre ese tema argumentándolo en diferentes autores. (D, Entrevista)

Un ensayo es expresar las palabras de un texto, pero en forma que sean tus propias palabras. (Ed, Entrevista)

Para mí sería como la recopilación de las ideas de otros autores conjugado con ideas propias. (K, Entrevista)

Como puede observarse, en estos tres ejemplos aparece como elemento importante para significar “ensayo académico” la presencia simultánea de un aspecto personal o subjetivo y de los saberes que circulan en relación al tema. Puesto que se aprecia lo mismo en las definiciones propuestas por otros cuatro jóvenes (A, O, D y K), es posible suponer que, en este grupo, emplear esta conjunción cuando se explica este término constituye una idea hasta cierto punto unificada. Habría que remarcar que este significado, construido muy probablemente a partir de experiencias cotidianas, constituye una de las pocas características que, según Earle (1982), Vélez (2001), Gil (2006), Amara (2012), Pozas (2013), Pastor (2015) y Prada (2015), ha figurado en el género desde sus orígenes como ensayo literario.

El sentido de escribir ensayos académicos

La diversidad de posicionamientos en los jóvenes vuelve a hacerse presente cuando tratan el tema relativo a la razón de ser de la escritura del ensayo académico. Seis de los participantes tienen en mente que, al efectuar esta tarea, habrán de construir conocimientos y habrán de desarrollar habilidades para la comunicación y la investigación. Las afirmaciones de Ed y de A son ilustrativas de ello:

Pues... es aprender... a redactar la información y brindar herramientas... para podernos expresar mejor... también para... realizar las actividades de corte de investigación... que nos permitan, este, desarrollarnos como profesionales de cualquier carrera que estemos estudiando. (Ed, Entrevista)

Pues... para mí es saber que le entendí y tener mi propia postura ante eso, ante esas ideas. (A, entrevista)

Otros tres estudiantes consideran que el propósito de escribir un ensayo académico se encuentra relacionado con el hecho de expresarse. El comentario de P puede emplearse como ejemplo:

Podemos expresar las ideas que tenemos acerca de alguna temática. (P, Entrevista)

Finalmente, uno de los estudiantes (G) encuentra que una razón válida para elaborar un texto ensayístico es lograr una calificación aprobatoria:

Pues ya si me lo dejan de tarea, sería como aprobar la materia. (G, Entrevista)

La variedad de posturas existentes en este grupo de jóvenes evidencia que no hay entre ellos un criterio unificado. No obstante, es posible observar una tendencia a considerar, como señalan Camps y Castelló (2013), que el sentido de escribir un texto académico –como puede ser el ensayo–, está relacionado con la construcción de aprendizajes y con el desarrollo de las habilidades para la comunicación adecuada. Lo anterior podría ser indicativo de que los estudiantes que comparten este posicionamiento están de alguna manera conscientes de que, en su calidad de alumnos, el sentido de escribir textos académicos es aprender. Aunque ese carácter epistémico de la escritura no siempre esté presente puesto que algunos priorizan la calificación.

La calidad del ensayo académico

Una de las ideas más frecuentes en los comentarios de los estudiantes es que un ensayo de buena calidad debe ser coherente. Se presenta a continuación un fragmento que refleja la opinión de uno de los cuatro estudiantes que se pronuncian en favor de esta postura:

...Que escriban sus ideas muy claras, o sea las plasman muy claramente y... no te pierdes en la lectura, sino que es muy claro y lleva un hilo conductor así de principio a fin, entonces yo diría que ese es el mejor ensayo. (D, Entrevista)

Otra de las ideas que se repite, aunque en menor medida, es que en un buen ensayo debe contener referencias bibliográficas. El comentario de K es un ejemplo de lo expresado por otros dos estudiantes:

Bueno, primeramente, creo que me ubicaría en las referencias a buscar principalmente en las referencias y posteriormente leería conclusión. Esos serían mis puntos clave y ya. (K, Entrevista)

Otra idea que aparece es que, para que un ensayo sea considerado un buen escrito, deben verse plasmados en él tanto los conocimientos validados en un área disciplinar, como lo expresado por el estudiante en tanto autor de dicho texto. Lo que P menciona resulta útil para mostrar lo anterior:

Entonces, pues a mí me gusta que tanto traigan datos... digamos ya... verídicos calificados y... como la opinión del... autor y que te lleve dentro de la lectura, que te despierte el interés. (P, Entrevista)

Estas construcciones no son del todo inapropiadas al abordar el tema relativo a la calidad del ensayo académico, pues efectivamente las características que en ellas se incluyen son deseables en un texto de esta naturaleza. Habría que precisar, sin embargo, que estos rasgos bien podrían ser exigibles en muchos otros textos de corte académico, por ejemplo, las tesis, las reseñas o los reportes de lectura en los que se incluyen comentarios. En función de lo anterior podría decirse, de acuerdo con las propuestas de Hyland (1990), Vélez (2001), Sánchez (2002), Rodríguez (2007), Zunino y Moraca (2012), Angulo (2013), Oller (2013) y Sánchez (2013), que los rasgos más mencionados por los estudiantes, como deseables en un buen ensayo académico, no son los únicos en un texto perteneciente a este género discursivo.

Las dificultades durante la escritura de un ensayo académico

En esta categoría se incluyen las ideas relacionadas con problemas de difícil solución durante la escritura de un ensayo académico. Cuatro jóvenes hicieron comentarios al respecto. De acuerdo con lo expresado por A y D, el manejo de la información del tema que se aborda podría significar una situación inconveniente al escribir un ensayo académico:

Tiendo a buscar muchas referencias me lleno de información y eso es mi problema; que como que a mí me acorta mucho el tiempo. Aunque por dentro es... me lleno de información me saturó de información y luego ya digo, pero ¡ay!, pero si esto es igual a esto ¿por qué?, ¿por qué? Y pierdo mucho tiempo. (A, Entrevista)

Busco... artículos, pero... a veces me cuesta mucho entenderlos. (D, Entrevista)

Acorde con lo referido por A1 y M, una circunstancia compleja al escribir esta forma textual podría estar asociada con el modo en que ha de plasmarse el discurso en la producción:

Pongo... como las ideas principales y después trato de relacionarlas, pero si me cuesta mucho trabajo. (A1, Entrevista)

Y ya lo voy... hilando... o dándole congruencia, pero a veces sí se me dificulta mucho o hacer lo que es el parafraseo. (M, Entrevista)

El proceso para seleccionar la información más pertinente, para comprenderla y para delimitar la que es posible trabajar, son parte de algunas de las dificultades del proceso necesario para acceder a la construcción del conocimiento en las que sería necesario que el docente apoyara. El hecho de que estos estudiantes señalen este tipo de tropiezos podría ser indicativo de la preocupación por lograr un objetivo que, desde la perspectiva de Camps y Castelló (2013), es adecuado cuando se involucra al estudiantado en la actividad consistente en la escritura de textos académicos. En las expresiones de A1 y M se identifican problemáticas respectivas a cierto uso del lenguaje, que según Hyland (1990), Vélez (2001), Sánchez (2002), Rodríguez (2007), Zunino y Moraca (2012), Angulo (2013), Oller (2013) y Sánchez (2013) debiera ser característico de una producción perteneciente al género ensayo académico.

Las interacciones con los profesores en relación al ensayo académico

A través del análisis de las entrevistas se encontró que seis de los diez estudiantes han construido significaciones opuestas con relación a las interacciones que establecen con sus profesores. En un primer tipo de significado el estudiante considera que la interacción con el profesorado constituye una fuente de apoyo al realizar la tarea escritural. Los siguientes fragmentos de conversación son ejemplo de ello:

Regularmente pues..., tenemos lo que es la asesoría del profesor durante el semestre. Suelo hacer borradores. Cuando hay tiempo, hago el borrador y se lo muestro al profesor. (P, Entrevista)

Es que no sabía cómo se hacía y fui y pedí ayuda. Bueno pues, pedí una tutoría para el ensayo y ahí nos dieron sólo como dos sesiones, pero nada más para como los pasos. Como la estructura. De que tiene una introducción, el cuerpo y una conclusión y entonces, ya fue lo único que nos enseñaron. (D, Entrevista)

Si estuve en prueba de lectura y posteriormente estuve con una maestra que luego nos dio, así como un pequeño curso. (K, Entrevista)

La persona a la que he recurrido es una maestra que está dando una materia de educativa. Es la que más me ha motivado a realizar un ensayo. (Ed, Entrevista)

En el segundo tipo de significación fue posible apreciar que, por el contrario, la interacción con el profesor puede llegar a representar, para algunos estudiantes, una situación desfavorable. Los comentarios de A y M lo muestran:

Por ejemplo, con los maestros me dicen este: a ver, vamos a hacer un ensayo. Pero te lo dicen de distinta manera. Entonces yo ahí me confundo. O sea, se supone que tiene una estructura y la propia maestra me está diciendo que no. Que lo haga así, así como libre. Eso, así como que me confunde mucho y me estresa. Sí me estresa, y yo digo qué tal si no le parece, qué tal si no... y luego ya después me dicen: Ay, ¿con quién estás?, ¿con fulana? Ay sí, así te lo pide. O sea, de compañeros a compañeros, de repente, llega información y dicen: no, hazlo así. Fulana así te lo pide y tú no te preocupes y ya como que vuelve la calma. (A, entrevista)

También el problema que he tenido es que tuve una maestra que sí nos pedía ensayos, pero ni siquiera los revisaba y yo sabía que no los revisaba y me confiaba en eso y ya nada más era como que copiar y pegar y nada más cambiaba unas cuantas cosas, pero pues eso pues estuvo mal. (M, Entrevista)

De acuerdo con lo expresado por estos jóvenes, pareciera ser que la manera en que han asumido la relevancia de la interacción alumno-profesor guarda relación, de acuerdo con los postulados de Engerström (2001), con el posicionamiento de las figuras de autoridad frente a la escritura del ensayo académico. Si el maestro actúa como asesor o como motivador, según los comentarios de P, K, G y Ed, entonces la relación es vista como benéfica para la realización de la tarea. Si en cambio, al encomendar este quehacer el profesor actúa, tal como expresan A y M, generando confusión y no favoreciendo el desarrollo de los alumnos como escritores, la interacción es entendida como una situación generadora de desventajas.

Desde la perspectiva de Engerström (2001), podría proponerse también a modo de hipótesis que, en las apreciaciones de los jóvenes, se encuentran implícitas formas de pensar y quizá tradiciones que forman parte del sistema de actividad en que se lleva a cabo esta tarea. Podría sugerirse como ejemplo de estos dos aspectos la forma en que, según D, el profesor considera que debe estar estructurado un texto ensayístico. De igual forma podrían servir como muestra, los comportamientos indiferentes o impositivos que, de conformidad con las opiniones de A y M, tienen algunos profesores frente a quienes realizan la tarea.

Las interacciones con sus pares en el proceso de escritura de un ensayo académico

Lo que los jóvenes refieren de las experiencias con sus pares puede ubicarse en dos grupos. En el primero se colocan aquéllas en donde aparece la interacción con sus compañeros como una oportunidad para ayudar a escribir textos ensayísticos. De los cinco jóvenes que comparten esta idea, tres (O, A y Ch) consideran que pueden fungir como apoyo durante el proceso de elaboración. Lo expresado por Ch sirve para mostrar esta afirmación:

Pues creo que primero le diría que hay que delimitar un tema. Hay que ver cuál es el tema y ese tema, que la persona diga. O sea, a ti qué te interesa de este tema y ya que la persona viera. (Ch, Entrevista)

Dos de estos mismos cinco jóvenes, dos (G y P) creen que pueden ayudar a otros estudiantes sólo durante la revisión del producto. El comentario de G evidencia lo anterior:

Pues me ha pasado pero lo único que... hago es como leerlo a ver si la redacción... si tiene como un poco de coherencia y luego ya nada más le digo: no, pues corrige esta palabra o podrías cambiarla por esta o evitar que se repitan como ciertas muletillas. Eso es lo que he hecho con mis compañeros cuando me han buscado. (G, Entrevista)

En el segundo grupo están las ideas en las cuales se refleja que la interacción con los pares constituye una fuente de apoyo para la realización de la tarea. Cuatro de los cinco estudiantes que se adhieren a esta postura ven, en la revisión del texto, el tipo de ayuda que pueden recibir de parte de sus compañeros. Una de las opiniones de estos cuatro jóvenes se muestra en seguida:

Principalmente a alguna amiga sí le he pedido que lo revise o... algo así. (A1, Entrevista)

Ahora bien, otro joven que comparte esta idea considera que puede ser reforzado por otros estudiantes durante el proceso de escritura, a través del intercambio de opiniones:

Todavía en primer año sí era como de juntarnos con mis compañeros y pues, dame una idea tú y yo te ayudo a ti, pero no era de decirnos cómo hacerlo. O sea, de qué poner, sino más bien sobre cómo estructurarlo. Nos explicábamos de que yo creo que en esta parte va más o menos así, y pues ya, pues tú lo arreglas. (O, Entrevista)

De conformidad con las verbalizaciones de los participantes, la interacción entre ellos para escribir un texto ensayístico consisten en dar ayuda o recibirla. Los modos de colaboración que se mencionan para ambos casos son contribuir en el proceso de composición y actuar como revisor del escrito. Cabría señalar aquí dos situaciones que resultan interesantes. Una de ellas es que cuando los estudiantes asumen que la interacción con sus pares es “apoyar”, existe una mayor tendencia a mencionar el involucramiento en los procesos escriturales como modo de refuerzo. Otra es cuando para los estudiantes esta idea se encuentra relacionada con obtener apoyo, existe una mayor propensión a aludir la revisión como forma de ayuda.

En consonancia con las ideas de Engerström (2001), podría plantearse a partir de lo anterior, que en este grupo estos modos de colaboración guardan cierta relación con el posicionamiento que se tenga frente a la tarea. Así pues, si los estudiantes se posicionan como autores del texto, probablemente tiendan a aceptar o a buscar la revisión de sus pares. En cambio, si se ubican como alguien que acompaña a quien compone el escrito, quizá se inclinarán a involucrarse en la tarea durante el proceso de producción.

Comentarios finales

La información y la interpretación que se presenta en el apartado de hallazgos da cuenta de cómo se logró el objetivo de conocer los significados que un grupo de estudiantes de psicología ha construido acerca del ensayo académico. Los hallazgos que se presentan incluyen algunas de las construcciones de los estudiantes en torno a esta forma textual y al contexto en el que la llevan a cabo.

Como pudo observarse, para la mayoría de estos estudiantes un ensayo académico es un escrito o una forma de expresión en los que se conjuntan: un aspecto subjetivo con un aspecto de carácter científico. Ahora bien, las ideas que estos jóvenes poseen alrededor del sistema de actividad en que se desenvuelven provienen de la información obtenida acerca de las interacciones que establecen para la escritura de ensayos académicos.

Como se ha explicado, en esos intercambios los participantes pueden ver representada la presencia, en su sistema de actividad, de factores que facilitan o que obstaculizan su desempeño como autores de esta forma textual. Es necesario remarcar, de acuerdo con lo expresado por algunos de ellos, que estos impedimentos se originan en los intercambios que tienen, específicamente, con los profesores. El principal problema fue, de acuerdo con los estudiantes, la falta de criterios que orienten la escritura de manera pertinente y unificada, porque de igual modo, para varios profesores su formación incluyó solicitudes diversas de textos, sin que necesariamente se haya clarificado el tipo de texto y la forma de escribirlo.

Se encontró que, pese a la falta de unificación de criterios al interior de este grupo, acerca del sentido de elaborar un texto de esta naturaleza, es posible identificar una cierta tendencia a creer que mediante la escritura de un ensayo académico es posible obtener beneficios epistémicos. De igual modo se observó que, en las ideas de estos jóvenes en cuanto a la calidad del escrito y a las dificultades que pudieran experimentarse durante la realización del mismo, se hace alusión a situaciones que bien podrían suscitarse en la escritura de otros textos académicos, no obstante, la diferenciación y el análisis de cómo escriben este tipo de texto en particular y las dificultades que enfrentan, será motivo de otra publicación.

Si bien las ideas de los participantes son útiles como puntos de partida para facilitarles la escritura de un texto académico, no lo son para elaborar concretamente un ensayo académico, pues en ellas no figura el uso necesario del conocimiento de las características esenciales de este género, por ejemplo: el propósito comunicativo, el tipo de discurso que lo caracteriza y los recursos para lograrlo. Con base en lo anterior podría sugerirse que quizá estos referentes constituyan un recurso genérico adaptable a la

ideología particular de aquel profesor que, en un momento dado, les encomienda la realización de un ensayo académico.

Finalmente, de acuerdo a las dificultades de una gran mayoría de estudiantes para contar con espacios de reflexión y de revisión en torno a sus procesos escriturales, sería relevante que se generara un espacio virtual desde el que puedan acceder a información relevante, interactuar con otros estudiantes con problemáticas similares, recibir asesoría e interactuar con escritores más expertos. Este sitio podría ser un centro de escritura como los que han diseñado algunas universidades. De igual modo, sería relevante la revisión de los programas de las diferentes unidades de aprendizaje, para que los docentes universitarios definan con mayor claridad los espacios en los que es posible incluir un ensayo académico como tarea, así como el desarrollo de rúbricas que orienten a los profesores y a los estudiantes sobre lo que se solicita y lo que se evaluará.

Anexo 1. Listado de preguntas que guiaron la entrevista semiestructurada.

- ▶ ¿Qué es un ensayo académico?
- ▶ ¿Cuál es la finalidad de realizarlo?
- ▶ ¿Qué es para ti hacer un ensayo académico?
- ▶ ¿Cómo lo elaborarías?
- ▶ ¿Cómo ayudarías a otra persona a hacer un ensayo académico?
- ▶ ¿Pides ayuda cuando realizas un ensayo académico?
- ▶ ¿Cómo distingues un buen ensayo académico de un mal ensayo académico?

Referencias

- Alzate, T. (2009). Hay que enseñar a hacer ensayos. *Revista Iberoamericana de Educación* 48(6), 1-5.
- Adoumich, N. (2014). Escribir desde las disciplinas: una experiencia pedagógica en ciencias sociales. *Paradigmas* 35, 183-213.
- Amara, L. (2012). El ensayo ensayo. *Letras libres* 14 (158), 22-27.
- Angulo, N. (2013). El ensayo: algunos elementos para su reflexión. *Innovación educativa*, 13 (61), 101-121.
- Bazerman, Ch. (2008). Géneros Textuales, tipificación y actividad. *Trans. Kora Basich Peralta, Moisés Perales Escudero, Blanca Adriana Téllez Méndez y Andrea Vázquez Abumada*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benbenaste, N., Luzzi, S. y Costa, G. (2007). Vigotsky: Desde el materialismo histórico a la psicología. Aporte a una teoría del sujeto de conocimiento. *Hologramática* 3, 12-32.
- Calvi, M. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Ibérica* 19, 9-32.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia universitaria* 11, 17-36.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, 355-381.
- Castro, M. (2011). *Alfabetización académica y géneros discursivos: Los textos recepcionales en el nuevo contexto de titulación en la universidad*. Ponencia presentada en el XII Encuentro Nacional de Estudios de Lenguas. Tlaxcala, México.
- Castro, M. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por jóvenes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57), 483-506.
- Cisneros, M. (2011). Ciencia y lenguaje en el contexto académico. *Lenguaje* 1, 111-137.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Collin, R. (2013). How Rhetorical Theories of Genre Address Common Core Writing Standards. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(3), 215-222.
- Cotterall, S. y Cohen, R. (2003). Scaffolding for second language writers: producing an academic essay. *ELT Journal* 57(2), 158-166.
- Doronzorro, M. (2013). Las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, Una aproximación sociocultural. *Polifonías, Revista de educación* 2(3), 85-99.
- Dudley-Evans, T. (2002). The teaching of the academic essay: Is a Genre Approach possible? En: A. Johns (Ed.). *Genre in a classroom. Multiple Perspectives*. (pp. 225-236). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Earle, P. (1982). El ensayo hispanoamericano, del modernismo a la modernidad. *Revista Iberoamericana* 48(118), 47-57.
- Engerström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work* 14(1), 133-156.
- Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M. y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles Educativos* 37(58), 76-90.
- Farlora, M. (2015). Descripción del género académico didáctico con función evaluativa Prueba Tipo Ensayo: Explorando el discurso en Historia y Psicología. En: G. Parodi

- y G. Burdiles (Eds.). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales. Géneros, corpus y métodos*. (pp. 359-288). Santiago de Chile: Ariel.
- García, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 9, 9-33.
- Gil, D. (2006). Consideraciones del ensayo en tanto género. *Poligramas*, 25, 221-230.
- Hyland, K. (1990). A Genre Description of the Argumentative Essay. *RELC Journal* 21(1), 66-78.
- Hernández, L. (2016). Recursos gramaticales de opinión en el ensayo académico de estudiantes de Enseñanza de Lenguas. *Texturas* 15, 41-53.
- Ignatieva, N. (2012). Academic Student Writing in Spanish in Terms of Success and Failure from the Functional Perspective. *Sino-English Teaching* 9(1), 821-832.
- Jarpa, M. (2016). Una propuesta didáctica para el desarrollo de escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de la Evaluación Educativa* 6(1), 29-48.
- Larripa, M. y Erasquín, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos de reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y agentes en escenarios educativos. *Anuario de investigaciones* 15, 109-124.
- Leyva, J.C. y Mejía, M.C. (2010). Los sueños de la otra migración: los estudiantes chiapanecos en la Facultad de enfermería. En A.M. Méndez-Puga (Coord). *Del sueño y algunos sueños*. Morelia: UMSNH-Morevallado editores, pp. 175-207
- Lepe, L., Gordillo, Y. y Piedra, Y. (2011). *La dificultad para escribir ensayos académicos. Un acercamiento desde la reflexión metacognitiva de estudiantes universitarios*, Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, México
- Leontiev, A.N. (1979). The problem of activity in psychology. In: J.V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in soviet psychology*. (pp. 37-71). Armonk, NY: Sharpe. Recuperado de: <http://www.comnet.ca/~pballan/Leontiev%281979%29.htm>
- Méndez Puga, A M. y López, O. (2013). Prácticas de escritura en estudiantes de diferentes programas y niveles educativos en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *Memoria 2. XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*. Puebla, pp. 279-285.
- Madsen, W. (2009). "All at sea": An activity Theory analysis of first year nursing students learning to write academic essays", *Studies in learning and evaluation, innovation and development* 6(1), 38-50. Recuperado de: <http://sleid.cqu.edu.au>
- Meneses, A., Mata, S. y Ravelo, E. (2007), Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo, *Acta colombiana de psicología* 10(1), 83-98.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en psicología latinoamericana*, 23, 33-42. Recuperado de: <http://redalyc.unamex.mx>
- Moore, P. y Andrade, H. (2016). Estudio contrastivo del género discursivo del ensayo argumentativo: español-inglés. *Colomb. Appl. Linguist. J.* 18(2), 25-38.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Oller C. (2013). El ensayo argumentativo. En: C. Solas, C. Oller y L. Ferrari (coordinadores). Introducción a la Filosofía, *Argumentación filosófica, Lectura académica*. (pp. 369-383). Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Pastor, M. (2015). El ensayo, espacio idóneo para la expresión interdisciplinaria. Dos ejemplos de la ensayística mexicana: Octavio Paz y Alfonso Reyes. *Resonancias* 3(5), 241-257.

- Pérez, N. (2010). Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. *Revista Signos* 47(72), 125-152
- Pozas, R. (2013). El autor moderno y la escritura. *Revista Mexicana de Sociología* 75(2), 225-253.
- Prada, L. (2015). La autoficción y el ensayo en el país del miedo. RECIAL | *Revista del CIFYH Área Letras*, 7, (s.p.).
- Puji, H. (2008). Process-Based Academic Essay Writing Instruction in an EFL Context. *Bahasa dan Seni Journal* 36(1), 101-107.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez, Y. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens* 8(1), 147-159.
- Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication* 14(4), 504-554.
- Sánchez, C. (2002). Ensayos: anotaciones preliminares sobre su composición en el ámbito escolar. *Revista educación y pedagogía* 138, 31-144.
- Sánchez, M. (2010). *El ensayo escolar en las humanidades: Entre la exposición y la argumentación*. Ponencia presentada en el XI Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas. Tlaxcala, México.
- Sánchez, M. (2013). La exposición y la argumentación en el discurso académico. En M. Castro (Ed.), *Prácticas de escritura académica en la universidad: la producción del ensayo escolar*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Sánchez-Jiménez, D. (2016). Delimitación y Desarrollo de las Lenguas de Especialidad Actuales en la Definición de los Géneros Discursivos en las Lenguas con Propósitos Específicos. *Tonos digital* 30, 1-22.
- Vélez, J. (2001). *El ensayo: entre la aventura y el orden*. Colombia: Taurus.
- Vygotsky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras Escogidas* (Tomo III, pp. 11-325). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J.V.; Del Río, P y Álvarez, A. (1997). *La mente sociocultural aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Zunino, C. y Moraca, M. (2012). El ensayo académico. En: L. Natale (coordinadora). En: *Carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. (pp. 61-78). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.