

## **El ensayo y la alfabetización académica: limitaciones y posibilidades didácticas**

**Gustavo Alberto Ruiz Rojas<sup>1</sup>**

**Resumen.** ¿Es posible incluir el ensayo dentro de las prácticas de escritura académica del estudiante de Contaduría Pública? ¿Cuáles son sus posibilidades formativas y cómo hacerlo? Son preguntas que orientan la reflexión. A partir de una revisión de artículos de investigación publicados en Colombia y de dos textos de permanente citación en el medio, se efectúa una contrastación e integración de conceptos para converger en una propuesta didáctica. Se indica que es indispensable hacerlo para contribuir a una formación humanista, pero se dan algunas claves para orientar futuros procesos de intervención.

**Palabras clave:** ensayo, alfabetización académica, didáctica, retórica, ciencia, argumentación

**Abstract.** Is it possible to include the essay in the practice of writing across the curriculum? What are the educational possibilities and how? These are questions to guide reflection. Based on a review of research articles published in Colombia and two permanent text citation in the middle, it is make a contrasting and integration of concepts to converge on an educational proposal. It is indicate that this is essential to contribute to a liberal education, but there are some clues to guide future intervention processes.

**Keywords:** essay, academic literacy, teaching, rhetoric, science, argumentation.

### **Introducción**

De acuerdo con Elsa María Ortiz Casallas (2011), la discusión acerca de los problemas de escritura y lectura en la universidad se inicia hace una década y con mayor profundidad hace apenas cinco años.

---

<sup>1</sup>Licenciado en Español y Literatura. Maestrante en Educación. Profesor de Tiempo completo, Facultad de Contaduría. Investigador del Grupo de Investigación en Contaduría y Organizaciones GICOR, Facultad de Contaduría, Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia. gustavoruizrojas@gmail.com, gustavo.ruiz@unaula.edu.co

Efectivamente, se observa que diversos medios de divulgación han visualizado el debate en torno al problema de la lectura y la escritura en la educación superior. Dichos trabajos han puesto de relieve los problemas de comprensión lectora y más recientemente han abordado la cuestión relativa a la escritura en la educación superior (Ortiz, 2011).

Se destacan los encuentros de lectura y escritura organizados por la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redless); la Cátedra Unesco para la Lectura y Escritura; la *Revista Lenguaje* de la Universidad del Valle; la *Revista Enunciación* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; la *Revista Forma y Función* de la Universidad Nacional de Colombia; la *Revista Ikala* de la Universidad de Antioquia, entre otras.

Gracias a estos medios de divulgación investigativa, se logró la difusión de teorías orientadas desde los principios de la literacidad funcional, la literacidad cultural y la literacidad crítica (Tejada y Vargas, 2007). Estos enfoques, en ocasiones, se presentan como antagónicos, y en otras, como complementarios. Sin embargo, merece destacarse el de la literacidad cultural que ha encontrado en los principios de la alfabetización académica una fuente recurrente de aplicación.

La alfabetización académica apunta a fortalecer la escritura en el contexto de las áreas específicas, poniendo de relieve la necesidad de desarrollar una conciencia retórica en la escritura para impedir que se desvirtúe el contrato retórico que debe mediar entre el escritor y el lector. Pulan así propuestas de trabajo escritural en el aula a partir de la elaboración de resúmenes, informes, textos expositivos para ser usados en clase, ponencias, textos argumentativos y cuestionarios de clase, entre otros.

Desde sus diferencias estos textos convergen en tres propósitos: fortalecer el componente epistémico de la escritura, desarrollar la conciencia retórica y dominar las características discursivas propias de cada disciplina. El primer propósito invierte la ecuación conocimiento-escritura, pues se asume que la escritura contribuye a fortalecer el conocimiento. El segundo propósito se basa en la necesidad de fortalecer una escritura condicionada a partir de las características del lector ideal. El tercero se orienta hacia el dominio de los conceptos y los géneros textuales propios del ámbito académico.

Sin embargo, llama la atención que dentro de los trabajos analizados no se menciona la formación en la escritura del ensayo. Se habla de la escritura de textos expositivos y argumentativos, se pondera la escritura de ponencias como una manera de fortalecer la argumentación en el doble correlato de la escritura y la oralidad y se analizan las dificultades en la escritura de tesis de grado y artículos científicos. Pero la alusión al ensayo es marginal, cuando no escasa.

Esta omisión podría explicarse por las incompatibilidades que existen entre los propósitos de formación académica y las características del ensayo (Vélez, 2000; Calderón, 2001) y por la desconfianza que el género suscita entre las visiones hegemónicas del conocimiento (Adorno, 1962; Larrosa, 2003). De la primera razón puede derivarse la inconveniencia de asignar ensayos con propósitos académicos por darse la incompatibilidad

entre las exigencias discursivas y formativas de la escritura académica y la libertad temática y formal del ensayo. Del segundo se deriva la necesidad de mantener esta práctica de escritura como una forma de preservar la subjetividad ante las exigencias homogeneizantes emanadas de la especialización y la tecnocracia.

Este último aspecto adquiere mayor relevancia si aludimos a las necesidades de formación de los estudiantes de Contaduría Pública. La práctica de escritura de ensayo contable se justifica en cuanto permite superar visiones instrumentales de la contaduría, las cuales al darle mayor visibilidad a la técnica conducen al ocultamiento de otras posibilidades. La contabilidad oculta —en cuanto técnica— la posibilidad de una vuelta al ser. Por tal razón, el ensayo abre puertas para pensarnos otras verdades en las que el sujeto sea un actor definitivo de comprensión (Grupo de Investigación de Ciencias Contables, 2008).

Por lo tanto, a pesar de que se acepta que una didáctica del ensayo puede eventualmente conducir a su deterioro, se propone una ruta para la formación en actitudes escriturales y aptitudes críticas que sirvan de cimiento para la escritura de ensayos en el contexto académico. Dicha propuesta se inserta en la conciencia acerca de la necesidad de superar visiones instrumentales y funcionalistas de la educación, las cuales conciben la escritura como una técnica de producción y difusión de saberes. Ello implica la contrastación de diversos puntos de vista frente al ensayo y la integración de algunas propuestas formativas que se presentan en la escasa información que sobre el tema aparece publicada en las revistas científicas colombianas.

La estructura del texto intenta responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las incompatibilidades que existen entre los principios de la escritura académica y las características formales del ensayo?, ¿se justifica la enseñanza del ensayo en el contexto de la formación de contadores? y ¿cómo podría desarrollarse una propuesta didáctica que garantice esos propósitos formativos?

### **El ensayo y la alfabetización académica**

Entre las dificultades que presentan los estudiantes universitarios, Paula Carlino (2004) destaca tres: el desconocimiento del poder epistémico de la escritura, el desconocimiento de los aspectos retóricos de la escritura y la escritura al margen de las prácticas discursivas de cada disciplina. Se efectúa, a continuación, una reflexión acerca de la manera como el ensayo responde a estas exigencias formativas propias de la alfabetización académica.

### **El potencial epistémico de la escritura del ensayo**

Es reiterada la alusión a las dificultades conceptuales derivadas de la aplicación del ensayo con fines académicos. Autores como Jaime Alberto Vélez, Teresita Alzate Yepes y Dora Inés Calderón, entre otros, coinciden en las distorsiones derivadas de una errónea conceptualización del término.

Vélez (2000) critica la tendencia a llamar ensayo a cualquier cosa. Plantea la insuficiencia de esta forma de escritura como estrategia para que el estudiante adquiera conocimientos, pues el ensayo es la evidencia de un saber que ya se domina. Alzate (2009) lo parafrasea precisando que al solicitar ensayos como medio de escritura, sin clarificar su significado y sin acompañar al estudiante, no solo estamos desvirtuando el sentido de este, sino que además “despreciamos mediaciones escriturales muy valiosas y de riqueza infinita para procesos superiores” (p. 2). Calderón (2011) reitera la crítica al desconocimiento por parte de estudiantes y docentes de lo que es un ensayo: “[...] el estudiante escribe lo que él considera que puede ser un ensayo: generalmente un mal resumen o un acumulado de ideas de uno y otro texto” (p. 39).

Si se toman al pie de la letra las ideas de Vélez (2000), se encontrará la imposibilidad de aplicar el ensayo con fines académicos, específicamente con fines de alfabetización académica (Carlino, 2005). Partamos de la idea de que para Vélez (2000) se escribe el ensayo como producto de un saber. Literalmente afirma que “Este género, en otras palabras, no se escribe para mostrar que hay mucho por aprender, sino porque existe, de hecho, un amplio dominio sobre un tema específico y, además, un lenguaje capaz de expresarlo” (p. 65).

Por su parte, Calderón (2005) coincide en que el ensayo es producto del dominio de un tema. Quien escribe un ensayo demuestra un nivel de crítica e interpretación de tercer nivel, al recurrir a diversas fuentes que le permitan la contrastación de diversos puntos de vista (p. 40). Estas condiciones implican que el sujeto-ensayista “se halle en una situación de 'conocedor' del asunto que va a tratar, bien por el estudio que hace de él o bien porque realiza prácticas propias de ese campo del saber” (Calderón, 2001, p. 40).

Por tal razón, afirma que el ensayo como estrategia didáctica debe implementarse con sumo cuidado, pues su elaboración es producto de un proceso de maduración y profundización en el conocimiento. El ensayo prepara al estudiante para el ejercicio de aplicación y producción de nuevos saberes. Le permite una reinterpretación de la realidad a partir de nuevas formas de abordar su discusión. Así, se mantiene en lo disciplinar al usar los conceptos y métodos que le son propios, pero se acerca a lo interdisciplinar al permitir la injerencia de otros saberes como una forma de reenfocar la realidad. “Se garantiza una actitud autónoma frente al conocimiento y frente a la comunidad educativa y social en general” (Calderón, 2001, p. 40). Si analizamos la anterior afirmación a la luz de la escritura académica en el campo de la contaduría, encontramos que el ensayo se convierte en una oportunidad para reconfigurar el sentido de lo contable, al liberarlo de las ataduras del saber técnico e integrarlo a la reflexión desde lo social y humano.

Por lo tanto, si el ensayo es la expresión de la madurez del conocimiento y no una forma de llegar a él, sería ideal asignarlo como producto textual en las etapas avanzadas de la formación profesional. Sin embargo, para Vélez (2000) asignar su escritura en el interior de lo académico es limitarle de entrada sus posibilidades. Sustenta esta idea con dos

argumentos. El primero se relaciona con el carácter impositivo de la escritura en el ámbito académico y el consecuente desconocimiento de los aspectos retóricos. El segundo, con las constricciones discursivas propias del lenguaje especializado.

### **El aspecto retórico del ensayo**

Dentro del ámbito universitario, se asigna la escritura de ensayos como un medio para evaluar la adquisición del conocimiento. Esta evaluación se justifica a partir de algunas representaciones sociales que interpretan la escritura como un mecanismo de control (Cadena, Narváez y Chacón, 2007) en un contexto de producción orientado a complacer al docente. En estas condiciones es imposible garantizar que el ensayo rebase los límites propios de las verdades aceptadas.

Esto podría superarse si se pensara en una escritura en contextos auténticos, orientada a un auditorio concreto y bien definido. Sin embargo, surge el interrogante con respecto al lector modelo del ensayo. ¿Para quién se escribe el ensayo? Pensarlo para el docente es cortar de entrada cualquier intento de libertad, sobre todo si pensamos que los procesos educativos en nuestro contexto se desarrollan bajo esquemas heterónomos.

Al remitirnos al origen del ensayo como género, encontramos que este se entronca en el Renacimiento con la aparición de una nueva condición humana: “La condición humana egocéntrica en absoluto diferente de la condición humana teocéntrica y sociocéntrica que le precedieron” (Cruz, 2010). Con el advenimiento del libro, se elimina la intermediación entre el sujeto y ese gran otro, Dios. Ese Dios que aún sigue allá afuera y con el cual se dialoga en el silencio recogido de la oración o de la lectura. Esa voz externa que se hace interna y que sigue siendo otro con el cual se dialoga en silencio. Es el hombre el que desde el silencio se escucha a sí mismo hablando con Dios, pero aún no hablando consigo mismo. Es a Montaigne a quien (Cruz, 2010) atribuye ese primer paso de conversación consigo mismo, tras la muerte prematura de su gran amigo Etienne de la Boétie, con quien sostenía conversaciones.

Esta emergencia se da en el contexto de la revolución copernicana, revolución que le causa profunda herida a la idea geocéntrica. Pero en el interior ocurre una revolución aún más fuerte. Nace una nueva voz, no es la voz de Dios, no es la comunidad, ni de la sociedad civil. El hombre empieza a escucharse:

Alguien se instala en nuestra intimidad con la fuerza de la otredad. Nace el sí mismo. Así como en Shakespeare nace la invención de lo humano. Los personajes hablan consigo mismo y en ese proceso se transforman. Está naciendo la condición psíquica moderna que hace posible la aparición del ensayo. Con la muerte de su entrañable amigo, Montaigne se ha quedado sin interlocutor. Montaigne se queda solo hablando consigo mismo en un contexto cultural que permitía esta especie de locura, sin convertirse por ello para los demás en una víctima de posesión (Cruz, 2010).

Sin embargo, convertir este origen en una premisa retórica absoluta implica desconocer las condiciones históricas de emergencia del ensayo. Es cierto que en el Renacimiento surge una nueva condición de lo humano, pero esta condición se da como reacción a una tradición escolástica que anulaba al individuo. Como resultado se origina una nueva forma de escritura que

[...] nace exactamente en el contexto de la ruptura radical con la escolástica medieval, de la afirmación absoluta del valor del mundo y de la personalidad individual —con el consecuente culto a la inmanencia, que dará paso a formas de escritura egotistas—, del descubrimiento de la otra cara del mundo y del “otro”, y de la renovación de la cultura y de los ideales clásicos, pilares para Montaigne, quien siempre los cita como ejemplos y como autoridades (Urriago, 2006, p. 112).

Fernando Cruz (2006) afirma que, aunque se mantiene la característica del ensayo como diálogo individual, en la actualidad operan otras exigencias, las cuales demandan de este una escritura responsable y científica. Por tal razón, el ensayo se convierte en un texto de alta exigencia, pues “en la actualidad, con el avance del conocimiento no se tiene licencia en nombre de la libertad, para prescindir de esa tradición cultural por vía de las referencias y conocimientos adquiridos” (2010, s. p.).

Se da una evidente tensión entre los condicionamientos externos inherentes a las comunidades científicas y el carácter subjetivo intrínseco al ensayo. En contextos de discurso científico hegemónico en los cuales prima la objetividad y univocidad de la ciencia, parece imposible armonizar esos dos extremos, al menos en lo atinente a la producción de conocimiento.

El profesor y ensayista Diego Gil Parra (2006) afirma que la difusión del ensayo va a la par de la consolidación de la era moderna. Pero su consolidación, así como el de la novela, solo se da a partir del Romanticismo, con el auge del enciclopedismo, tras un largo periodo de silencio sobre Montaigne. El autor dice que el paralelismo con la novela se diluye en virtud de las características inalterables del segundo. Afirma que para mantenerse tuvo una lucha desigual con el tratado al cual vituperó y convirtió en el reflejo de lo ortodoxo, anquilosado y oscuro.

Pero en el fondo de este juicio subyace la aceptación de la incapacidad para comprender este lenguaje. Lenguaje que va dirigido a especialistas y pares, porque el tratado es una escritura dirigida a escritores. Una escritura exigente que demanda la ardua tarea de superar las barreras interpretativas que se imponen en su densidad, pero que una vez superadas ofrecen al lector una experiencia de profundo goce intelectual, una aventura del pensamiento, lo cual deja la impresión de que “el ensayo, el fácil y ameno ensayo, tal vez no sea más que un género para los mediocres” (Gil, 2006, p. 226).

Esta antinomia ensayo-tratado, según Gil, es la tradicional dicotomía entre los objetivistas y los subjetivistas. Mientras los subjetivistas reclaman para sí las banderas del

ensayo, los objetivistas reclaman las del tratado. Aun así dentro del ensayo se presentan ambas tendencias, una de corte subjetivista, vía Montaigne, y otra de corte objetivista, vía Bacon. Dora Inés Calderón (2001) diferencia los dos posibles orígenes de la palabra ensayo: *exagium* que significa “peso” y *examinis* que significa “examinar”. Indica que ambas acepciones pueden ser complementarias si se tiene en cuenta que el

[...] ensayo es un texto de extensión “breve” y variable, en la que un autor reflexiona y expone su punto de vista sobre determinado tema, sin el rigor sistemático que conduzca a su agotamiento conceptual, pero sí con la suficiente profundidad, para dejar establecida una propuesta personal (Calderón, 2001, p. 39).

En este sentido, el peso del ensayo, su rigor por así decirlo, descansa sobre el compromiso de sostener una tesis dando razones suficientes para hacerlo, sin agotarlas exhaustivamente; así el carácter de examen va más vinculado a la idea de libertad del ensayo, pues el ensayista deberá “mostrar aspectos distintos que le permiten concluir la hipótesis que ha propuesto” (Calderón, 2001, p. 39).

Para Gil, “En el fondo, ambas líneas siguen siendo subjetivistas y en ambas se presentan mezclas” (2006, p. 227). Este subjetivismo según el autor ha creado nefastas consecuencias para el avance del conocimiento, pues ha fomentado la pereza, la fugacidad del pensamiento, el escepticismo y la falta de compromiso con la verdad, lo cual lo torna un género simpático y, por simpático, peligroso (Gil, 2006, pp. 227-228).

La crítica de Gil termina convergiendo al lugar de donde desea alejarse. Por hacer una crítica al ensayo como forma de escritura, termina haciendo una crítica a los malos ensayos, lo cual en el fondo connota una reivindicación de la idea de Vélez (2010):

De ahí que la palabra ensayo en la actualidad sirva para nombrar cualquier clase de escrito, especialmente si está dominado por un lenguaje cifrado, o si responde a un rígido método de análisis. El verdadero asunto, si se mira bien, no consiste tanto en la problematización del término —que significaría su enriquecimiento semántico y conceptual—, sino en su aniquilación, producida por la ausencia de un contenido específico: si todo puede ser un ensayo, nada es un ensayo (p. 66).

Y con esa disolución del ensayo se pierde un poderoso medio de expresar el pensamiento, de transformar el conocimiento gracias al lenguaje. La acusación de blandura y falta de rigor es en el fondo la clásica acusación hegemónica del discurso científico a toda expresión de conocimiento que considera irracional. Todo aquello que está por fuera de los principios de la demostración, en el fondo es considerado como simple especulación.

Pero es necesario recalcar que el ensayo es en esencia apertura de horizontes a través del lenguaje. Es

[...] un género que se ampara en una tradición alimentada por el subjetivismo, la tradición dialogada y la voluntad de interpretación “dimensiones que hacen del ejercicio ensayístico un acto entre lo poético y lo argumentativo independientemente de las finalidades pragmáticas del mismo” (Urriago, 2006, p. 5).

Por lo tanto, el ensayo se aleja de rigurosas pretensiones demostrativas. Su objetivo fundamental es la argumentación. Desde este punto de vista, Jaime Rojas define el género como “una disertación sobre un tema cualquiera el cual se expone argumentando una determinada hipótesis” (citado por Urriago, 2006, p. 4). No obstante, dado que en el ensayo el estilo o el llamado *tono personal* es quizá el asunto central, los argumentos terminan subordinados y como tal deben persuadir, antes que convencer, mediante ese tono lírico que recae en todo buen ensayo (Urriago, 2006, p. 4).

Hay evidentemente un deslinde, que no una lucha ni una competencia, con el tratado. El ensayo no pretende disputar el territorio de la demostración, ese le corresponde al tratado. Su espacio es el de la argumentación y en este acto el lenguaje y la posibilidad de provocar otras interpretaciones adquieren vital importancia. Se mueve el ensayo en una oscilación entre informalidad y formalidad, entre poética y retórica, entre creación y argumentación. Mixtura que lo convierte en una forma de expresión del conocimiento en las ciencias sociales (Urriago, 2006, p. 4).

Pero reducir el ensayo solo al campo de las ciencias sociales reitera las posturas dicotómicas que dividen un conocimiento duro, riguroso y formal, de otro “blando”, interpretativo e informal. De hecho como afirma Plantín (2007), el espacio didáctico del aula se convierte en el escenario propicio para establecer el diálogo entre argumentación y demostración. En ese sentido, la demostración científica estaría al servicio de la argumentación; el conocimiento especializado operaría como una forma de fortalecer la oferta de sentido del ensayista.

Ello determina una conciencia retórica, en la cual el ensayista se abstiene de acudir a la demostración, como resultado de un compromiso ético con el lector. La demostración como una forma de llegar a la certeza deja poco espacio a la decisión. Ante el inexorable peso de la evidencia, no queda más remedio que plegarse a ella. La argumentación, en cambio, se sitúa en el punto medio entre el dogmatismo y el escepticismo, y de allí permite la superación de esos abismos entre la actitud de quien formula la verdad como un dogma indiscutible y la de quien niega la posibilidad de esta. En el medio se encuentra la argumentación como la aceptación de lo verosímil, aunque temporal, que implica un compromiso con la acción, fundamentado no ya en la certeza y univocidad de lo verdadero, sino en la aceptabilidad de lo posible (Gómez, 2000).

En el ensayo de Lewis Thomas titulado “De la muerte natural”, el cual aparece como anexo al texto de Vélez (2000), hay un fragmento que ilustra esa actitud de compromiso que el ensayista le impone a su lector. Después de argumentar que un ratón no padece dolor ante la inminencia de la muerte, gracias a la acción sedante de las endorfinas, el autor afirma con cierto azoramiento:

No estoy seguro de que esto sea verdad o no, ni tampoco sé cómo podría demostrarlo si lo fuera. A lo mejor si pudiera intervenir con prontitud y administrar naloxona, antídoto específico de la morfina, podrían neutralizarse las endorfinas y se observaría la aparición del dolor, pero esto no es algo que me interese ver o comprobar. Creo que lo dejaré ahí, como un

buen acertijo de la muerte de un ratón atrapado por un gato, o tal vez acerca de la muerte en general (Vélez, 2000, p. 96).

Como lector queda la impresión de que al autor sí sabe con certeza que eso es verdad, e incluso estamos seguros de que sabe cómo demostrarlo. Pero al expresar su idea desde la duda e incluso al negarse a efectuar el citado experimento con el antídoto, no solo está asumiendo una postura ética frente al dolor de un ser vivo, sino que, además, nos está creando el tremendo compromiso de decidir si le creemos o no. Y esa en última instancia es la visión de lo humano que subyace en la argumentación.

Por lo tanto, el ensayo sigue escribiéndose para sí mismo, para ese otro que subyace en uno y que está presto a la duda. Pero también se escribe para una comunidad cómplice o curiosa. Para el contertulio o el indagador. Para quien busca los rastros de lo humano en cualquier resquicio del mundo. Como bien concluye Vélez:

Ante la ciencia, como se sabe, el individuo como tal no representa nada, ni a nadie, pero ante el ensayista científico se convierte en interlocutor —en el único interlocutor posible— por mediación sobre todo del punto de vista adoptado. En este caso, el individuo siente que el ensayo se escribió para él, pues una de las peculiaridades de esta clase de ensayista consiste en que evita a toda costa abrumar al lector (2000, p. 73).

Esto induce a pensar que es inútil y hasta contraproducente asignar ensayos en el interior del trabajo académico como parte de un ritual de paso. Permite, además, interpretar que su escritura debe desarrollarse en el contexto del diálogo académico entre pares, como parte de procesos de difusión del conocimiento o interpretación de este en el contexto de la realidad. Sacarlo de las aulas, y llevarlo al mundo sería el ideal de esta forma de escritura. Construir y delimitar los escenarios de publicación del ensayo es una forma expedita de devolver el vigor y la esencia a esta poderosa forma de conocimiento.

### **El ensayo como discurso académico**

Un segundo argumento que según Vélez (2000) limita el uso del ensayo en contextos de aula se relaciona con el lenguaje. Desde las perspectivas socioculturales, escribir es una herencia cultural que nos lega lenguaje, géneros, modos de organización y que nos inserta en un modo de organización, lo cual nos obliga a incorporar las exigencias de esa cultura en detrimento de nuestras pretensiones personales de escritura (Cassany, 2003).

Desde este punto de vista, la competencia lingüístico-textual se entiende como la capacidad para comprender y producir distintos tipos de textos-géneros dentro de ámbitos discursivos específicos. Se privilegia en el ámbito académico y científico los expositivos y argumentativos. “En cada área especializada existen mecanismos explícitos que permiten identificar las entidades, las relaciones y los procesos que constituyen su ontología” (Rodríguez, 2003, p. 97). Dichos mecanismos están determinados desde el dominio conceptual, ya que la labor de comunicación ante auditorios especializados difiere notablemente de otras exigencias retóricas.

Chaim Perelman en su *Tratado de la argumentación* ya había esbozado el carácter marcadamente restrictivo del discurso académico. Desde esta premisa, la labor del maestro consiste en iniciar en las reglas de la disciplina, las técnicas y las nociones, así como las formas de “criticar sus resultados en función de las exigencias de la propia disciplina” (Perelman y Olbrechts, 1989, p. 169).

El límite entre discurso cotidiano y discurso especializado se define a partir de ese uso codificado del lenguaje, el cual determina el criterio de lo válido. Como bellamente lo expresa Foucault, “se puede decir la verdad siempre que se diga en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una 'policía' discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos” (1970, p. 22). De allí entonces que la escritura no sea más que una forma de sumisión a la disciplina.

Nada más lejos de la concepción del ensayo como género que oscila entre la ciencia y la poesía. El ensayo implica no solo el dominio de un tema, sino el conocimiento del lenguaje necesario para hacerlo, por lo cual la corrección no se debe limitar a ese maquillaje final y superficial del texto. Tampoco debe expresarse de acuerdo con el lenguaje propio de la disciplina. Lenguaje que va dirigido a especialistas y pares, porque el tratado es una escritura dirigida a escritores.

Desde esta perspectiva, el lenguaje especializado se antoja como una imposición que constriñe y atrapa las ideas en el marco regulatorio de la expresión. Por esta razón, hay una afirmación de principio acerca de la necesidad de liberar el ensayo de las imposiciones y controles propios de las comunidades académicas y científicas (Adorno, 1962; Vélez, 2000; Larrosa, 2003).

Se reivindica para el ensayo la expresión poética y, con ello, la afirmación de su condición humana, de sus posibilidades intersubjetivas mediadas por el conocimiento. Desde una perspectiva hermenéutica, se interpreta que, por medio de la poética, se ingresa a la reconfiguración del ser gracias al lenguaje, se asiste a la ampliación de horizontes de sentido (Vargas y Cárdenas, 2005). Al ser una forma de expresión de las pasiones, de vínculo con el mundo de lo preferible, el discurso poético “entra también a formar parte de la experiencia humana del tiempo pero sobre todo gracias a sus efectos sobre el espectador, abre una peculiar forma de encuentro del sujeto consigo mismo” (Vargas y Cárdenas, 2005, p. 149).

El lenguaje es una forma de crear la realidad. Trasciende la ideología al disociar las nociones cristalizadas en un grupo social, y devela los intereses que subyacen tras la aparente neutralidad del conocimiento científico, el cual opera mediante metáforas cuyo uso implica elecciones y se orienta de acuerdo con propósitos argumentativos (Santibáñez, 2009; López, 2005).

En síntesis hay tres argumentos que podrían cuestionar la pertinencia del ensayo con fines académicos: la elaboración del ensayo como producto de la madurez del conocimiento y no como medio para construirlo, el carácter impositivo de su escritura en el aula, lo que va

en detrimento de la originalidad y la libertad de pensamiento, y la tensión entre las constricciones discursivas y las aspiraciones de libertad.

Lo anterior, sin embargo, no invalida la necesidad de formar en su escritura. Por el contrario, reivindica la exigencia de incluirlo como un propósito formativo, que va más allá del dominio de las técnicas para escribirlo, y más bien se configura como el propósito para desarrollar, producto de la madurez del conocimiento, unas nuevas formas de acercarse a la realidad. Esto se resume como una didáctica del ensayo, que apunta a formar en el olvido. Este tema será desarrollado en el próximo apartado.

### **¿Es posible una didáctica del ensayo?**

#### **Potencial formativo del ensayo**

En los apartados anteriores se efectuó una discusión general acerca de las constricciones y posibilidades que tiene el ensayo en relación con la alfabetización académica. En este apartado, se focaliza el valor formativo del ensayo, centrando ese valor en el campo específico de la contaduría pública. Aunque ya se ha vislumbrado tal idea en la introducción, conviene resaltar el hecho de que la práctica del ensayo contable implica un ejercicio de afirmación del sujeto que pugna por develar todo aquello que la técnica oculta. Como lo afirma el Grupo de Investigación de Ciencias Contables de la Universidad de Antioquia en la convocatoria al III Encuentro Nacional de Ensayo Contable:

Si podemos establecer alguna relación de parentesco entre la producción técnica y tecnológica con la científica, entonces es posible que Fernando Pessoa tenga razón al hablar de la ciencia: ella “no tiene nada que ver con la mente humana salvando el hecho de que es producida por ella, pero no para ella” (2008, p. 2).

La discusión acerca de un tema tan apasionante como el ensayo está lejos de ser un reflejo de su pronta muerte como lo afirma Gil (2006). Por el contrario, es la prueba de sus posibilidades presentes y futuras. Si hemos de emprender la tarea de fomentar una didáctica de la escritura del ensayo, es necesario pensar acerca de su potencial formativo.

Se habla hoy en día de la necesidad de que las universidades respondan a las exigencias de la actual sociedad. El compromiso de la educación superior es altamente complejo en cuanto debe superar las dicotomías existentes entre las demandas de formación en un conocimiento especializado y en un desarrollo científico, y las exigencias de formación de un sujeto comprometido con las transformaciones sociales y con su propia conciencia.

La universidad “no debe ser solo un espacio que ofrece el conocimiento instrumental que da al estudiante el boleto de entrada a la empresa” (Rojas, 2008, p. 267). Debe convertirse en el escenario que potencie transformaciones sociales y personales, que genere los conocimientos necesarios para enfrentar la avalancha de ideas homogeneizantes que de forma naturalizada se imponen en la vida social. Lamentablemente, desde la formación de contadores se observa que muchos de quienes ingresan a estudiar Contaduría Pública lo hacen bajo el imaginario del enriquecimiento personal, soslayando el papel de responsabilidad que la contaduría tiene con la sociedad.

Debido a esto, los procesos de lectura y escritura no han encontrado una base cultural para su desarrollo. Como afirma John Jairo Cuevas, investigador de la Universidad del Valle: “Al no tener asiento la lecto-escritura como dimensión relevante para la educación contable, cobra importancia una educación basada en procesos que privilegian más lo instrumental en quebranto de lo interpretativo” (2009, p. 45).

Así, los estudiantes se alejan del lenguaje como el *habitus* propio de su condición. En un contexto posmoderno en el que la imagen del burgués ilustrado cede espacio a la del empresario autónomo, guiado por una racionalidad instrumental, la lectura y la escritura se conciben en el contexto de una alfabetización funcional indispensable para articularse con las demandas cada vez más vertiginosas y fugaces de las sociedades contemporáneas (Cuevas, 2009) y no en la de una actitud discursiva.

Como afirma Rojas:

Encarcelados en la mentalidad instrumental que domina las sociedades contemporáneas y sujetos a sus limitaciones económicas, nuestros estudiantes desconocen, por múltiples vías, el placer y el valor moral que pueden emerger de las prácticas de lectura y escritura (Rojas, 2008, p. 266).

Es necesario entonces fortalecer una nueva aprehensión de la realidad a partir de nuevas formas de relación con el mundo. Ese modo de aprehender no es más que el extrañamiento ante el objeto, el alejarse de las formas familiares de entenderlo para acceder a una renovada comprensión de este (Vargas, 2010). En ese modo de relacionarse, de extrañarse con el objeto, el lenguaje se convierte en palabras de Heidegger en “la casa del ser, la verdad del ser, la realidad de los entes, y la competencia lingüística del Dasein” (citado por Hoyos, 2010, p. 13).

En el lenguaje habita la trama liberadora del ensayo. El ensayo sin pretensiones de validez y ajeno a un rigor metodológico cuestiona las propias ideas al confrontarlas con la multiplicidad de voces que convergen en él. Tal vez carezca de rigor científico, pero como fundamento para una actitud científica, como base formativa para la investigación, puede ser un poderoso instrumento de creación.

El ensayo en su gracia y fuerza expresiva es una expresión de la libertad de pensamiento. Supera la vocación retórica en cuanto no parte de lugares comunes ni está dispuesto a aceptarlos. Al contrario, allí donde se observa un lugar común, allí el ensayo es necesario. Montaigne y varios de los continuadores del género inauguran la figura del intelectual que aborda reflexiones en diversos campos del saber. Algo muy alejado de ciertas tendencias especializantes que pululan en los procesos formativos de la educación superior.

Estar abiertos a la aventura de ensayar es abrirse a una verdadera formación humanista. Sin embargo, tales propósitos didácticos, en el sentido de la formación categorial de Klafky (2000)<sup>2</sup>, chocan con un obstáculo insoslayable: el reconocimiento del objeto de formación. Esto es, el conocimiento de lo que es y no es el ensayo.

Como lo expresa Vélez, el desconocimiento de lo que es un ensayo ha conducido a desviar su esencia y a anular sus posibilidades expresivas. De allí que sea necesario clarificar sus características y alcances. Esto se lograría si se comprende el ensayo como un género discursivo. En Bajtín la noción de género discursivo resalta el carácter modélico de la escritura. Los enunciados “se construyen en función de formas típicas o géneros discursivos ya asentados en la comunidad en la que vivimos” (Martínez, 2004, p. 8).

Pero los géneros discursivos imponen restricciones a quien escribe. De acuerdo con Martínez (2004), por su base sociocultural, los géneros discursivos se producen en ciertos contextos mediante intercambios comunicativos que presentan unos patrones relativamente estables de interacción. Estos patrones permiten efectuar anticipaciones, contextualizar ideas y definir alcances y propósitos.

Emerge así una paradoja. Enseñar el ensayo podría significar atraparlo en la forma, congelarlo en la estructura, lo cual podría conducir a su perversión.

### **Ruta didáctica para escribir ensayos**

Cualquier intento de formación debe partir de la idea de que la didáctica en sentido amplio va más allá de un dominio instrumental, cuya pregunta fundamental es la de cómo lograr los objetivos propuestos. Por eso, la reflexión didáctica ha de orientarse más hacia la investigación de las posibilidades formativas derivadas de la enseñanza del ensayo, que a partir de una estrecha interpretación metódica de su enseñanza, lo cual podría conducir a la positividad de su escritura, al pretender establecer como criterio normativo el análisis de sus características formales.

Una visión amplia de la didáctica interroga los propósitos formativos que subyacen en la elección del tema. En ese interrogarse acerca del porqué de su enseñanza, y desde allí el cómo, es menester partir de una premisa fundante: el ensayo es alérgico al método, escapa al aparato de control tecnocientífico que representa el método (Larrosa, 2003). No enseñarlo, sin embargo, mantendría las confusiones acerca de su escritura y definitivamente conduciría a la extinción del género dentro de la vida universitaria, lo cual constituiría un retroceso en los ideales de formación que buscan trascender visiones instrumentales o científicas.

De allí que al vislumbrar una secuencia didáctica, la concibo como una formación para el olvido. Partiendo de la base de que solo se puede olvidar lo que se sabe, afirmo que es necesario enseñarle al estudiante las formas más recurrentes de estructuración del ensayo, no como una imposición que le limite las posibilidades expresivas, sino como un campo desde el cual pueda cimentar las transformaciones.

Por tal razón, la enseñanza de los géneros textuales y el reconocimiento de las estructuras desarrolladas en diferentes tipos de ensayo no es una actividad desdeñable, pues con ello se

---

<sup>2</sup>Con la idea de formación categorial, se busca mediar entre las exigencias del mundo objetivo y el derecho del sujeto de ser él mismo. “la formación desde esta perspectiva, es entonces concebida como el momento en que el hombre se autorrealiza comprendiéndose a sí mismo y al –mediante el. Mundo.” (Runge Peña, 2007, pág. 173)

ofrece al estudiante los elementos necesarios para acceder al dominio discursivo propio de las comunidades. Pero para evitar anquilosamientos esta actividad debe orientarse desde los principios de la lectura crítica, ya que como afirma Cassany, “Cuando reconocemos el género, podemos evaluar el discurso que estamos leyendo con relación a los parámetros que le corresponden según la tradición, y podemos percibir mejor las particularidades que le aporta el autor” (2006, p. 126). De esta forma, se accede al reconocimiento no solo de la tradición, sino también de la forma como el texto se aparta de esta, permitiendo así valorar su aspecto creativo.

En ese sentido, una primera tarea consiste en reconocer algunas de las características formales que permiten hablar de un género ensayístico. Urriago (2006) cita a Antonio Casas, quien siguiendo a Gérard Genette, afirma que es preferible hablar del archigénero ensayístico, concepto que alude a “una serie abierta de formas genéricas empíricas e históricas”(p. 4). Aquí entrarían géneros como el comentario, la reseña, el artículo de opinión o la crítica literaria, que de alguna manera es necesario aglutinar bajo el nombre de archigénero ensayístico, dada la naturaleza exegemática de su enunciación, así como la fuerte personalización del sujeto locutor y su naturaleza apelativo-dialogal en su doble sustrato dado por el valor persuasivo y la actitud comentativa-experiencial de quien la enuncia (Urriago, 2006, p. 4).

La acción interpretativa que opera en el ensayo actúa como correlato de la argumentación, la cual se convierte en el medio para justificar dicha interpretación. Por su parte, la naturaleza apelativo-dialogal supera intenciones persuasivas o demostrativas. Esto significa que en el ensayo no se cae ni en las certezas irrefutables, propias de la demostración, ni en los lugares comunes, punto de partida de la argumentación retórica.

Por tal razón, la segunda tarea formativa consiste en identificar la relación que existe entre el mundo del autor y el mundo del lector y en qué medida las concepciones de la realidad que expresa el texto ofrecen una interpretación diferente frente a lo que comúnmente se afirma. Se interrogará acerca de ¿quiénes son los sujetos discursivos que intervienen en la escritura de ese ensayo? ¿Desde qué valores se expresa el enunciador y a cuáles valores se opone? ¿Cuál es el tono que utiliza para hacerlo? ¿Cómo opera el lenguaje? (Uso de adjetivos, uso de sustantivos, conceptos que nos ubican en un campo del saber.) (Martínez, 2002).

Como lógica derivación de los anteriores interrogantes, se indaga sobre la manera como esas interpretaciones de la realidad se relacionan con las concepciones del estudiante. Se orienta la toma de posición frente a los valores del texto, de acuerdo con la escritura de comentarios breves, acompañados de otras voces y sustentados en las propias convicciones. Se invita, además, al uso de un tono propio que le permita al sujeto encontrarse a sí mismo en el lenguaje.

Según Giroux este tipo de experiencias de escritura permite ampliar el universo de referencias de quien escribe. Una forma de identificar problemas desde el acto escritural que

conduzcan a la exigencia de razonar y de encadenar el lenguaje como una forma de acercarse a otras cosmovisiones (citado por Torres, 2004).

Una tercera tarea consiste en el análisis de las voces que confluyen en el texto. Ello deja un rastro del mundo del autor, los campos temáticos, epistemológicos e ideológicos en los cuales se mueve (Cassany, 2006). Es necesario analizar la forma cómo se introduce la cita, la relación que el autor tiene con ella, los efectos contrastivos o aclaratorios que pueda tener, los efectos de sentido que provoca y sobre todo lo que se pierde con su eliminación.

La cuarta tarea se relaciona con el análisis de los argumentos. En el ensayo la argumentación se orienta más en la línea de lo que Perelman (1989) describió como el diálogo consigo mismo. Un diálogo que lejos de presuponer un oyente ideal en el sentido universalista, convoca la discusión con ese sujeto dividido, incierto e itinerante. Un sujeto enfrentado a las racionalizaciones que acallan sus más profundas disquisiciones y que, por lo tanto, tiene el compromiso de interrogarse y derribar desde la argumentación sus débiles justificaciones.

En este interrogarse y replicarse, la argumentación es un camino más que un resultado en sí mismo. Por ello, admite las divagaciones, las contradicciones e incluso cierta laxitud en la presentación de los argumentos. Pero el sujeto no está exento de conocer y dominar las formas particulares de argumentar ni de reconocer la trampa de las falacias argumentativas.

El ensayista en su compromiso de mostrarse en su duda e imperfectibilidad debe evitar los atajos discursivos, la tentación a la demagogia, las generalizaciones enfáticas y las molestas apelaciones a la mayoría o a la tradición como una forma de justificar e imponer su punto de vista.

Una quinta tarea tiene que ver con el uso artístico del lenguaje. Una expresión, que lejos de convertirse en simple adorno, tiene unas intenciones argumentativas (Perelman y Olbrechts, 1989). El uso de figuras de expresión debe hacerse en el contexto de un lenguaje simple, ajeno al rebuscamiento y el barroquismo propio de las concepciones clásicas de la retórica.

La lectura de ensayistas en la línea literaria contribuye enormemente al reconocimiento de este poder constructor del lenguaje. El reconocimiento de expresiones sugestivas, provocadoras, artísticas, el conocimiento de algunos tropos y su uso en elaboración de escritos sencillos constituyen ejercicios poco ambiciosos, pero detonantes de creatividad escrita. No puede quedar por fuera de la formación escritural y lectora el abordaje de la poesía, el cuento breve, las máximas, apólogos, crónicas, monólogos, soliloquios y otras formas que, a pesar de sus diferencias con el ensayo, comparten el tono y el lenguaje.

Una tarea final consiste en el reconocimiento de algunas estructuras prototípicas. Alejados de cualquier pretensión de acomodar los ensayos a unos modelos preestablecidos, se buscará el análisis textual de algunos, sobre la base de la tabla 1.

Tabla 1. Estructura del ensayo

Parte	Caracterización	Función	Clasificación												
Título	Elemento paratextual	<p><i>Referencial:</i> nombra y diferencia el ensayo de otros títulos.</p> <p><i>Fáctica:</i> delimita temáticamente el ensayo en el mundo del destinatario. Crea una oferta de sentido.</p> <p><i>Metalingüística:</i> anuncia el desarrollo temático.</p>	<p><i>De tema:</i> Sobre la guerra.</p> <p><i>Resumen de contenido:</i> Historia de la muerte de Juan Cabes.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Modesta proposición.</p> <p><i>De controversia:</i> ¿puede hablarse de independencia?</p> <p><i>Un personaje:</i> Pablo Neruda: un residente en la tierra (Rejas, citado por Uriago)</p>												
Introducción	Elemento de enlace entre título y desarrollo	<p>Delimita y anticipa el cuerpo de argumentación del ensayista.</p> <p>Ofrece antecedentes, importancia del tema, el propósito del autor y a veces hasta la metodología del ensayo.</p>	<p>Introducción síntesis</p> <p>Introducción anecdót.</p> <p>Introducción cita (Serafini, citada por Uriago)</p>												
Disertación	Se da la organización de los hechos y de las opiniones	<p>Presenta los argumentos.</p> <p>Desarrolla el tema con una cierta lógica formal, pero abierta a las posibilidades de encuentro.</p>	<table border="1"> <tr> <td rowspan="4">Expositivas</td> <td>Secuencia: serie de pasos</td> </tr> <tr> <td>Comparación: diferencias y semejanzas entre fenómenos</td> </tr> <tr> <td>Causa-efecto: relación entre antecedentes y consecuentes</td> </tr> <tr> <td>Problema solución: un problema y alternativas de solución</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">Argumentativas</td> <td>Descripción: relación parte/todo, rasgos propiedades (Martínez 2002, p. 125)</td> </tr> <tr> <td>Deductiva: de lo general a lo particular</td> </tr> <tr> <td>Contra: experimental causa-efecto</td> </tr> <tr> <td>Dialéctica: puesta en situación de la tesis y la antítesis.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Inducción: casos singulares para llegar a una conclusión (Martínez, 2002, p. 167)</td> </tr> </table>	Expositivas	Secuencia: serie de pasos	Comparación: diferencias y semejanzas entre fenómenos	Causa-efecto: relación entre antecedentes y consecuentes	Problema solución: un problema y alternativas de solución	Argumentativas	Descripción: relación parte/todo, rasgos propiedades (Martínez 2002, p. 125)	Deductiva: de lo general a lo particular	Contra: experimental causa-efecto	Dialéctica: puesta en situación de la tesis y la antítesis.		Inducción: casos singulares para llegar a una conclusión (Martínez, 2002, p. 167)
Expositivas	Secuencia: serie de pasos														
	Comparación: diferencias y semejanzas entre fenómenos														
	Causa-efecto: relación entre antecedentes y consecuentes														
	Problema solución: un problema y alternativas de solución														
Argumentativas	Descripción: relación parte/todo, rasgos propiedades (Martínez 2002, p. 125)														
	Deductiva: de lo general a lo particular														
	Contra: experimental causa-efecto														
	Dialéctica: puesta en situación de la tesis y la antítesis.														
	Inducción: casos singulares para llegar a una conclusión (Martínez, 2002, p. 167)														
Conclusión	Establece el cierre del texto	<p>Función retrospectiva: retomar los aspectos más importantes que han sido desarrollados.</p> <p>Función prospectiva: invitación a la expansión conceptual y crítica por parte del lector.</p>	<p>Conclusión síntesis:</p> <p>Conclusión cita:</p> <p>conclusión interrogante</p>												

Fuente: Elaboración propia a partir de diversos autores

Posterior al reconocimiento de estas estructuras, se podría jugar a transformarlas y subvertirlas. Se propone, por ejemplo, la escritura de textos cortos que desarrollen ciertas estructuras con diversas formas de organización, la escritura de textos a partir de ciertos esquemas utilizando diversos registros lingüísticos, diversos tonos y estilos, la elaboración de esquemas de planificación propios y la búsqueda de textos con estructuras novedosas, entre otros.

Esta sería una primera etapa de formación. La segunda se relaciona con el acompañamiento de la escritura desde el currículo. Fiel a la idea inicial de que el ensayo adquiere vitalidad solo en la medida en que salga de las aulas y participe del debate académico, es necesario crear grupos de acompañamiento desde los semilleros de investigación y desde las áreas vinculadas a los proyectos de escritura desde el currículo.

En el campo específico de la contabilidad, se cuenta con el escenario del Concurso Nacional de Ensayo Contable. Apuntando a ello, se pretende emprender procesos de lectura y escritura con los semilleros de investigación de la Facultad de Contaduría de la Universidad Autónoma Latinoamericana, para desarrollar la cultura ensayística como fase formativa del proceso investigativo. Se gestionarán recursos para promover la publicación de revistas orientadas a divulgar la producción intelectual de los estudiantes y se seleccionarán los ensayos para postularlos en el concurso.

Desde el Semillero de Investigación en Lectura y Escritura de la Facultad, se estimulará la escritura de ensayos, previo a la escritura de ponencias y artículos, con el fin de ir delimitando unos puntos de vista originales que orienten nuevas líneas de investigación en el campo de la escritura en la educación superior.

Tales son los alcances que se avizoran en 2012. Esto implica una reformulación de algunas intervenciones didácticas que se han aplicado, y que hasta ahora, a pesar de fortalecer el dominio de unas prácticas de lectura y escritura, se observan insuficientes para orientar procesos que transformen al estudiante de Contaduría en un profesional crítico abierto a las múltiples posibilidades que ofrece la escritura creativa.

## **Conclusiones**

Si aceptamos que el ensayo es producto de la madurez en el conocimiento, es necesario aceptar que este no se puede proponer como actividad de escritura en el interior del aula. Esto no significa que no deba fomentarse su escritura, es necesario orientarlo con el fin de fortalecer actitudes críticas.

Pero, además de esto, lo que se juega en su escritura es una formación humanista que permita enfrentar las exigencias instrumentales propias del discurso tecnocientífico. De allí que una didáctica del ensayo no se puede reducir al dominio del género como reflejo de unas estructuras fijas y adocenadas. La esencia del ensayo es la libertad y ha de ser un compromiso orientarla a partir del uso creativo del lenguaje. Comprometerse con la lectura y la escritura del ensayo es comprometerse con el conocimiento, con la poesía y la literatura.

Es posible, por lo tanto, emprender la enseñanza del ensayo. Pero debe sacarse del estrecho espacio del aula y devolverle su condición retórica esencial: un texto escrito con un tono íntimo, dirigido a una comunidad de indagación, que a partir del conocimiento declara su asombro desde el lenguaje. Por lo tanto, su escritura debe fomentarse en el contexto de los semilleros de investigación. Grupos de interés con la curiosidad necesaria para investigar, pero con la independencia y frescura que requiere el género.

En el interior del aula, es posible implementar su enseñanza, pero mediante un acompañamiento del docente, que estimule la escritura libre pero sustentada de algunos textos sencillos cuyas características formales y estilísticas se aproximen a las del ensayo.

## Referencias

- Adorno, T. W. (1962). "El ensayo como forma". En Adorno, T. W. *Notas de literatura* (Sacristán, M., trad., pp. 3-36). Barcelona: Ariel.
- Alzate Yepes, T. (2009). "Hay que enseñar a hacer ensayos". *Revista Iberoamericana de Educación*, 48,1-6. Consultado el 10 de mayo de 2011 en <<http://www.rieoei.org/jano/2822Yepes.pdf>>.
- Bocca, A. M., y Vasconcelo, N. B. (2008). "Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica". *Revista Enunciación*, 13, 20-28 [en línea]. Consultado el 20 de junio de 2010 en <[http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/enunciacion%2013/4.%20Algunas%20reflexiones%20\(Bocca-Vasconcelo\)enunciacion13.CV01.pdf](http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/enunciacion%2013/4.%20Algunas%20reflexiones%20(Bocca-Vasconcelo)enunciacion13.CV01.pdf)>.
- Cadena Castillo, S., Narváez Cardona, E., y Chacón, M. M. (2007). "Comprensión de textos escritos académicos y tareas escritas en las asignaturas del área profesional: concepciones de maestros universitarios". *Lenguaje*, 35(1), 81-118. Consultado el 3 de julio de 2010 en <<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2779/1/Rev.%20lenguaje.35%2cNo.1%2cp.%2078-116%2c2007.pdf>>.
- Calderón, D. I. (2001). "Sobre textos académicos". *Revista Enunciación*, 6, 35-43. Consultado el 4 de agosto de 2010 en <[http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/revista%20enunciacion%201-13%20sc/ENUNCIACION%20D3N.6%20\(TERM\)/ARTICULOS/CALDERON%20DORA%20INES.pdf](http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/revista%20enunciacion%201-13%20sc/ENUNCIACION%20D3N.6%20(TERM)/ARTICULOS/CALDERON%20DORA%20INES.pdf)>.
- Carlino, P. (2004). "El proceso de la escritura académica: cuatro problemas de la enseñanza universitaria". *Educere*, 8(26), 321-327. Consultado el 4 de agosto de 2010 en <[http://www.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/carlino\\_cuatro.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf)>.
- Carlino, P. (2005). "La escritura en investigación". En *Seminario Permanente de Investigación. Maestría en Educación* (p. 119). Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Cassany, D. (2003). "Taller de escritura: propuesta y consideraciones". *Lenguaje*, 31, 59-78. Consultado el 20 de septiembre de 2011 en <<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2735/1/Lenguaje31,p.59-77,2003.pdf>>.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cisneros Estupiñán, M. (2008). “Ciencia y lenguaje en el contexto académico”. *Revista Lenguaje*, 36(1), 117-137. Consultado el 4 de septiembre de 2011 en <<http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/446/459>>.
- Cruz Kronfly, F. (2010). “Consideraciones del ensayo como género”. En *IV Encuentro Nacional de Ensayo*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Económicas, Departamento de Ciencias Contables.
- Cuevas Mejía, J. J. (2009). “La lectoescritura: por un acontecer en el lenguaje para pensar a la contabilidad-un ensayo”. *Ábaco Contaduría*, 1(1-2), 45-47.
- Foucault, M. (1970/1992). *El orden del discurso* (González Troyano, A., trad.). Buenos Aires: Tusquets.
- Gil Parra, D. (2006). “Consideraciones sobre el ensayo como género”. *Poligramas*, 26, 221-230. Consultado el 10 de octubre de 2011 en <<http://poligramas.univalle.edu.co/25/gil.pdf>>.
- Gómez, A. L. (2000). *Seis conferencias sobre teoría de la argumentación*. Cali: AC Editores.
- Hoyos Vásquez, G. (2010). “Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización”. *Cuestiones de filosofía*, 12, 7-34.
- Larrosa, J. (2003). “El ensayo y la escritura académica”. *Revista Propuesta Educativa*, 12(26) [en línea]. Consultado el 10 de noviembre de 2011 en <[http://hum.unne.edu.ar/asuntos/concurso/archivos\\_pdf/larrosa.pdf](http://hum.unne.edu.ar/asuntos/concurso/archivos_pdf/larrosa.pdf)>.
- López Román, V. N. (2005). “Las metáforas en el discurso médico sobre la depresión: función cognitiva y persuasiva”. *Escritos*, 32, 43-56. Consultado el 15 de agosto de 2011 en <<http://www.esritos.buap.mx/escr33/vlopezyddivero.pdf>>.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). “La escritura académica universitaria: estado del arte”. *Ikala*, 16(28), 17-41.
- Perelman, C., y Olbrechts Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (Alonso, D., ed. y Sevilla Muñoz, J., trad.). Madrid: Gredos.
- Platin, C. (2007, 20 de octubre). *Argumentar y manipular para probar* [en línea]. Consultado en agosto de 2011 en <<http://docs.google.com/viewer?a=vyq=cache>>.

PE6JiL1DIrkJ:icar.univ-lyon2.fr/membres/CPlantin/documents/Argumentar.doc  
+argumentar+y+manipular+para+probaryhl=esygl=coypid=blysrcid=ADGEESj  
vgsHzN-23h0WatywwAkV7DDx0dnOjy2qkZQp266GsJ7eXmJbC6o1T31\_r-  
gjsQyq0VKY9hvO>.

Rojas Rojas, W. (2008). “Congoja por una educación contable fútil”. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 52, 259-274. Consultado el 20 de marzo de 2011 en <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/cont/article/viewFile/2171/1765>>.

Runge Peña, K. (2007). “Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki”. En Runge Peña, K. (ed.) *Ensayos sobre pedagogía alemana* (p.. 246). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Santibañez, C. (2009). “Metáforas y argumentación: lugar y función de las metáforas conceptuales en la actividad argumentativa”. *Signos*, 42(70), 245-269. Consultado el 10 de junio de 2010 en <<http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n70/a05.pdf>>.

Tejada, H. y Vargas, A. (2007). “Hacia una integración de la literacidad funcional, la literacidad cultural y la literacidad crítica”. *Revista Lenguaje*, 35(2), 197-219. Consultado el 10 de junio de 2010 en <<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTAyrevista=35-2>>.

Torres, I. C. (2004). “Una mirada pedagógica a la escritura del ensayo argumentativo”. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 97-105. Consultado el 20 de septiembre de 2011 en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2349123>>.

Urriago Benítez, H. (2006). “El ensayo poético-argumentativo: hacia una didáctica de la escritura del ensayo”. *Poligramas*, 26, 2-16. Consultado el 15 de septiembre de 2011 en <[http://poligramas.univalle.edu.co/26/hernando\\_urriago\\_poetico.pdf](http://poligramas.univalle.edu.co/26/hernando_urriago_poetico.pdf)>.

Urriago Benítez, H. (2006). “Fernando Cruz Kronfly: el ensayo y la vocación de reflexionar”. *Poligramas*, 25, 109-131. Consultado el 10 de septiembre de 2011 en <<http://poligramas.univalle.edu.co/25/hernando.pdf>>.

Vargas Guillén, G. y Cárdenas Mejía, L. G. (2005). *Retórica, poética y formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas, J. C. (2010). “De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior”. *Praxis filosófica*, 30, 125-145. Consultado el 20 de octubre de 2011 en <[http://praxis.univalle.edu.co/numeros/n30/PraxisFilosofica30\\_JCVargas.pdf](http://praxis.univalle.edu.co/numeros/n30/PraxisFilosofica30_JCVargas.pdf)>.

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

### **Referencia**

Gustavo Alberto Ruiz Rojas, “El ensayo y la alfabetización académica: limitaciones y posibilidades didácticas”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 4, (enero-diciembre), 2011, pp. 387 - 407

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 16/10/11

Fecha de aprobación: 10/11/11

