

Propuesta para la evaluación del ensayo periodístico universitario

Jenny Bustamante Newball / Marisol García Romero
Universidad de Los Andes - Táchira

Aceptado: Marzo 2004

Resumen

A partir de un muestreo documental y de campo (profesores de la carrera de Comunicación Social en la Universidad de Los Andes, Venezuela), se detectó la falta de univocidad en la caracterización y evaluación del ensayo periodístico. Por tanto, se propone un instrumento para la evaluación y la coevaluación de este tipo de texto. Asimismo, se elaboró un diagrama de flujo que orienta a los alumnos acerca de los momentos del proceso en que deben solicitar la ayuda del profesor, y les permite autoevaluarse progresivamente hasta la versión final del texto.

Palabras clave: ensayo periodístico, evaluación, enseñanza y aprendizaje del periodismo.

Abstract

PROPOSAL FOR THE EVALUATION OF THE JOURNALISTIC ESSAYS OF STUDENTS

Starting from a documental and on-field research (professors of the career of Social Communication in the Universidad de Los Andes, Venezuela), the lack of common criteria to characterize and to evaluate the journalistic essay was detected. Therefore this article proposes an instrument for the evaluation and/or coevaluation of that kind of text. Also a diagram of flow is presented to guide the students about the moments of the process in which they should request the professor's help, and to allow them to appraise themselves progressively.

Key words: journalistic essays, evaluation, teaching and learning of journalism.

Résumé

PROPOSITION POUR L'ÉVALUATION DE L'ESSAI JOURNALISTIQUE UNIVERSITAIRE

En vertu du manque d'univocité pour la caractérisation et l'évaluation de l'essai journalistique détectée à partir d'un échantillon documental et du champ (des professeurs de la carrière de Communication Sociale à l'Université des Andes), nous proposons un instrument pour son évaluation et / ou co-évaluation. Nous avons élaboré, comme son complément un diagramme de flux lequel orientara aux étudiants sur les moments du processus dans lequel ils doivent solliciter l'aide du professeur, en permettant en même temps, l'autoévaluation progressive jusqu'à la version finale du texte.

Mots-clés: essai journalistique, évaluation, enseignement et apprentissage du journalisme.

Introducción

La evaluación es, sin duda, una de las actividades más importantes dentro del proceso educativo. Sin embargo, el evaluar, aunque es una de las funciones que los docentes consideran naturales a su oficio, es quizás la que más incertidumbres genera, sobre todo en aquellos docentes que no tienen una formación universitaria en educación.

Conscientes de la importancia de la evaluación en el aprendizaje, algunas instituciones, e incluso carreras, tienen reglamentos específicos¹ en los que explican a sus docentes cómo debe realizarse. Estos reglamentos suelen ser muy generales, dejando un gran margen de acción para que cada docente decida, por ejemplo, sobre aspectos tales como qué tipo de instrumentos utilizar (orales y escritos), bajo qué condiciones se realizará la evaluación (dentro o fuera del aula, el tiempo, individual o grupal), qué porcentaje se le asignará, entre muchos otros aspectos. Si consideramos ventajoso el hecho de que el docente decida sobre determinados aspectos de la evaluación, asimismo creemos conveniente que reflexione sobre cómo algunos de los factores que están bajo su control pueden afectar la eficiencia del proceso de evaluación, y cómo pueden ser modificados según las particularidades de los tipos de textos escritos, no sólo los que el estudiante compone en la universidad para aprobar los cursos, sino también los que produce posteriormente en el campo laboral.

El ensayo como instrumento para la evaluación

Es sabido que el ensayo es uno de los textos académicos más solicitados en los estudios universitarios en Venezuela, por lo que su evaluación puede ser considerada una parte importante del rendimiento académico de los estudiantes. Es crucial, entonces, para los alumnos saber qué concepción de ensayo tienen los docentes, pues esto contribuiría a mejorar la elaboración de este tipo de texto. Recíprocamente, los docentes, al conocer qué concepción traen los estudiantes sobre este tipo de texto, podrían diseñar su práctica partiendo de las necesidades de sus alumnos. Al respecto, Ventola (1995, p. 121) observa que, en el proceso de evaluación de los en-

sayos, las marcas colocadas por los docentes permiten a los estudiantes inferir cuáles son las concepciones que tienen sus profesores sobre ese género textual.

Sin embargo, de manera contraria a lo que podría pensarse, las consideraciones de los docentes sobre este tipo de texto varían, así como sus criterios de evaluación. García Romero (2004) analiza las respuestas de un grupo de docentes de la carrera de Comunicación Social sobre su concepción de ensayo, y concluye que no es posible, a partir de las características del ensayo expuestas por ellos, extraer una idea precisa y única del ensayo como género, puesto que dichas características también corresponden a otros tipos de textos con predominancia argumentativa, como por ejemplo un artículo de opinión, un reportaje o un editorial. Estas discrepancias no se deben solo a diferencias personales: también se deben a que sus concepciones provienen de diferentes áreas de conocimiento y culturas académicas, es decir, los docentes de la carrera de Comunicación Social son sicólogos, sociólogos, historiadores, literatos, lingüistas y, por supuesto, comunicadores sociales.

¿Cuáles son los criterios de mayor peso en la evaluación de un ensayo en la universidad?

Según Creme y Lea (2000), autoras de un manual sobre cómo elaborar ensayos universitarios, «el análisis, la pertinencia de una respuesta dada y la capacidad de pensar críticamente se califican con las notas más altas, en tanto que las meras descripciones y la información no seleccionada o mal organizada para apoyar un argumento se califican con las notas más bajas» (p. 179). Para Clanchy y Ballard (1995), quienes hicieron un análisis de las críticas realizadas por los profesores universitarios a un significativo número de ensayos, las expectativas de los profesores se centran en cuatro áreas principales: relación con el tema (el ensayo debe estar claramente centrado en el tema propuesto y abordar plenamente sus aspectos esenciales), utilización de las fuentes escritas (el ensayo debe ser el resultado de una lectura crítica profunda y prolongada), una argumentación razonada (el ensayo debe exponer un razonamiento consecuente) y una presentación

formal de acuerdo con los criterios académicos de corrección.

Si comparamos los criterios expuestos por los investigadores antes citados con los criterios de los docentes presentados en García Romero (2004), a saber: tener argumentos bien contruidos, puntos de vista propios y de otros autores, buena organización de las ideas, estructura, coherencia y cohesión, encontramos que no hay univocidad. Ahora bien, ¿será suficiente para los estudiantes conocer los criterios utilizados por los docentes? ¿Qué es lo que entiende un estudiante, por ejemplo, por «buena organización de las ideas»?

En relación con las observaciones de los docentes, Read *et al.* (2001) afirman que para muchos estudiantes la única guía sobre cómo escribir ensayos es la registrada en forma de notas o comentarios de los docentes en los márgenes de sus textos. Estas notas señalan lo que el docente ha considerado que es la ruptura de una regla. Pero, ¿cuáles son las reglas que el estudiante debería conocer? ¿Se quebrantan porque se desconocen? Las autoras antes mencionadas opinan que estas reglas son una forma de conocimiento cultural que los estudiantes deben descubrir por ellos mismos, pues este conocimiento raramente es enseñado explícitamente en las instituciones educativas. Hay investigaciones que demuestran la dificultad que tienen los estudiantes para acceder a este conocimiento cultural. Citaremos a modo de ejemplo una investigación realizada con cien estudiantes de psicología (Hartkey y Chesworth, 2000 en Read *et al.*, 2001), en la cual se pone de manifiesto que la dificultad más grande de los estudiantes es ser capaces de entender lo que se les pide que escriban como un ensayo, es decir, responder a la pregunta «¿cómo quiere el profesor que escriba el ensayo?»

Muy probablemente, lo que los docentes calificamos como deficiencias comunicativas, tanto en el contenido de los textos como en la adecuación de ellos a la tarea que evaluamos, esté vinculado con reglas implícitas que regulan la interacción en torno a la producción escrita, por ejemplo:

- No revelar explícitamente la concepción del texto cuando se solicita, sino hasta el momento de la evaluación. Es una «regla del juego» que acentúa las desventajas de los estudiantes, pues éstos infieren la concepción del docente a partir de las observaciones que éste ha colocado en su

«Tomando en cuenta las ideas de Nelson, nos parece importante que un modelo didáctico de ensayo explicita las «normas del juego», es decir, las representaciones de los docentes sobre ese tipo de texto, pues es evidente que los factores ligados a la actuación del docente influyen en cómo los estudiantes realizan las tareas de escritura.»

texto y en los textos de sus compañeros actuales o de cursos anteriores (fotocopian apuntes y trabajos evaluados) o replican experiencias previas exitosas en la evaluación.

- Suponer que hay una forma estándar de hacer un ensayo aun cuando la forma y el contenido varían según factores como el contexto de producción.
- Imponer la concepción personal del texto a los estudiantes sin tomar en cuenta cuál es la de ellos, la que han adquirido previamente, si es el caso. Según Pagès (1999, p. 167), las representaciones se originan a través de situaciones vividas en la escuela, de su interpretación y de su recuerdo, y que por ser muy potentes se resisten al cambio, a no ser que se les haga emerger y analizar. Por ello, es necesario fomentar el intercambio comunicativo en el aula sobre el ensayo y establecer puntos claros de referencia para su construcción y evaluación.

Según Nelson (1990), la naturaleza altamente evaluativa del trabajo escolar puede generar problemas a los estudiantes, que no sólo deben luchar por definir las tareas ambiguas, sino también sopesar el riesgo de seleccionar un enfoque particular o una respuesta. Al mismo tiempo, parte de la representación de la tarea que hacen los estudiantes está basada en factores situacionales sobre los que el docente tiene algún control. Para este autor, la clave está en la comprensión por parte de los profesores del impacto potencial de esos factores en el desempeño de los estudiantes, y la incorporación de ello en su planificación y práctica docente. Tomando en cuenta las ideas de Nelson, nos parece importante que un modelo didáctico de ensayo explicita las «normas del juego», es decir, las representaciones de los

«A fin de hacer una evaluación que deleve los conocimientos y las destrezas adquiridas durante los procesos de aprendizaje en la construcción de los textos escritos, creemos que una de las acciones pedagógicas que puede contribuir a resolver el problema, al menos en parte, consiste en aportar información específica a los estudiantes sobre qué criterios de evaluación se aplicarán y cuál será su valoración».

docentes sobre ese tipo de texto, pues es evidente que los factores ligados a la actuación del docente influyen en cómo los estudiantes realizan las tareas de escritura.

Por otra parte, la evaluación que hace el docente del texto escrito no debe ser demasiado general, pues no se precisan las debilidades y resistencias de las faltas. Al respecto, Lintermann-Rygh (1985), al referirse a los criterios de evaluación de los ensayos por los docentes, comenta que pueden ser implícitos y vagos, lo cual no ayuda a los estudiantes a «aprender de sus errores». Para Connor y Lauer (1985, p. 309), evaluar la calidad de las composiciones escritas requiere información específica sobre características lingüísticas y retóricas que sustenten los juicios emitidos.

A fin de hacer una evaluación que deleve los conocimientos y las destrezas adquiridas durante los procesos de aprendizaje en la construcción de los textos escritos, creemos que una de las acciones pedagógicas que puede contribuir a resolver el problema, al menos en parte, consiste en aportar información específica a los estudiantes sobre qué criterios de evaluación se aplicarán y cuál será su valoración. En este sentido, nuestra propuesta aporta algunos criterios para la evaluación del ensayo en la carrera de Comunicación Social.

Propuesta de criterios-base para la evaluación del ensayo periodístico en la universidad

Proponer una matriz de criterios para evaluar el ensayo periodístico en la universidad requiere tomar en cuenta ciertas variables:

• **La variación según la cátedra**

El uso del término *ensayo* es de uso frecuente en la universidad para referirse a un tipo de texto utilizado en la evaluación de los saberes. En el caso de la carrera de Comunicación Social, a partir de un cuestionario aplicado a una muestra de estudiantes del cuarto año en la Universidad de Los Andes (Venezuela), García Romero (2002) determinó que el ensayo es el texto más solicitado después de la noticia y el reportaje. Al respecto, observamos que el ensayo se solicita en materias que no se corresponden ni en términos de área de conocimiento ni de nivel (año) en el plan de estudios (es el caso de las cátedras «Cultura y Sociedad Latinoamericana», «Periodismo Científico», «Investigación de la Opinión Pública» y «Teoría y Crítica Cinematográfica», por ejemplo).

• **La variación según la fuente**

Tal como lo señalamos en otro trabajo (Bustamante y García, en evaluación), en algunos diccionarios especializados en comunicación, el término «ensayo» no se incluye (*Diccionario de Ciencias y Técnicas de la Comunicación*, 1991; Fages y Pagano, 1978); mientras que en otros, donde sí se encuentra (Claudin y Anabitarte, 1986; Mota, 1988; Westphalen y Piñuel, 1993), hay claras divergencias en las definiciones. En cuanto a los manuales de periodismo:

Revisamos una muestra de diecinueve obras de ese tipo (...) Luego de buscar en cada manual, descubrimos que en la mitad de la muestra (Bastienier, 2001; Baena, 1990; Castelli, 1983; Diezhandino, s/a; Guargurevich, 1982; Moreno, 1998; Núñez, 1995; Santamaría, 1997; Tello, s/a; Vilamor, 2000) no se hace alusión ni al «ensayo» ni al «ensayo periodístico»; mientras que la otra mitad sí los mencionan (Armañanzas y Díaz, 1996; Belenguer, 2002; Calvo, 1997; Del Río, 1991; Esteve y Fernández, 1999; González, 1991; Gutiérrez Palacio, 1984; Martínez, 1998 y Vivaldi, 1998). (Bustamante y García, en evaluación)

El problema generado por estas divergencias y ausencias es el que nos proponemos contribuir a solucionar mediante una serie de criterios-base para

la evaluación del ensayo periodístico universitario, respondiendo fundamentalmente a la segunda de las variaciones señaladas. A partir de la muestra bibliográfica indicada, junto con una publicación particularmente importante por el carácter explícito con el cual es tratado el ensayo (García, 1993), propusimos (Bustamante y García, 2005) un instrumento-resumen de las concepciones de este texto, además de elementos generales para su caracterización y evaluación con fines didácticos (ver Cuadro N° 1). En el presente artículo, profundizamos en ese ins-

trumento, enfatizando el aspecto evaluativo mediante la creación de la columna «Observaciones y/o comentarios» ³/₄ que pudiera servir a los efectos de la discusión en el aula y/o la ponderación/selección por cátedra o profesor de los ítems propuestos³/₄, la inclusión de nuevas interrogantes en la columna «Preguntas-guía para la discusión en clase o para la evaluación», y la complementación del mencionado cuadro a través el flujograma expuesto en la Figura N° 1.

[Cuadro 1]
Instrumento con los elementos generales para la caracterización y evaluación del ensayo periodístico en la carrera de Comunicación Social, basado en Bustamante y García (2005)

Resumen de las concepciones sobre el ensayo periodístico	Elementos generales de caracterización/ evaluación derivados	Observaciones y/o comentarios	Preguntas-guía para la discusión en clase o para la evaluación	
A. DEFINICIÓN	1. Monólogo documentado	1.1 Discurso sobre un tema 1.2 Documentación previa	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto es ideológico, persuasivo? • ¿El texto refleja que el autor se ha documentado sobre el tema objeto del ensayo? • ¿El texto está sobrecargado de citas o referencias bibliográficas? ¿El profesor estableció un mínimo y máximo de referencias? Tomando en cuenta el medio donde se publicaría el ensayo, ¿cuál es ese rango? ¿Cuántas citas tienen en promedio los ensayos que el docente recomendó o utilizó como ejemplos? 	
	2. Trabajos que analizan un hecho relevante aportando juicios de valor e interpretación subjetiva	2.1 Relevancia del tema 2.2. Aportes personales, subjetividad (ver 6.1)	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando los puntos C (Medios de publicación) y A.4 (Trabajo de divulgación científica), la relevancia se entiende como la importancia de un tema para un grupo significativo y amplio de personas. • Los juicios de valor e interpretación son provisionales y no agotan por completo el tema (García, 1993). 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto analiza hechos relevantes, aportando juicios de valor e interpretación subjetiva del autor? • ¿El texto es relevante para el colectivo al cual se dirige el medio de comunicación social en el que se publicaría el ensayo? • ¿Los juicios de valor e interpretación son provisionales?
	3. Reflexión erudita y profunda	3.1 Reflexión profunda	<ul style="list-style-type: none"> • Implica la revisión documental y exhaustiva sobre el tema, y el conocimiento sobre el mismo, mas no necesariamente la profusión de citas y autores dentro del ensayo. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto refleja que el autor ha reflexionado sobre el tema y sobre las posiciones anteriormente expuestas por otros autores? • ¿El docente podría considerar que el texto es profuso en citas y autores, puesto que excede el rango indicado por él y/o el número promedio de citas incluidas en los ensayos que el profesor utilizó para ejemplificar en clase?
	4. Trabajo de divulgación científica	4.1 Finalidad: divulgación científica	<ul style="list-style-type: none"> • Destinatario colectivo: público heterogéneo con un interés común en el tema o en el estilo o enfoque del autor del texto. • Este elemento se relaciona con los puntos A.2.1 y C. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto hace accesible a un público amplio y heterogéneo el conocimiento científico?
	5. Trabajo condensado que refleja las conclusiones elaboradas por el autor	5.1 Concisión (ver 9.1)	<ul style="list-style-type: none"> • Implica economía en el planteamiento de las ideas y reelaboración, tal vez múltiple, del texto (ensayo) a los fines de concluir una versión final publicable. • Elemento implícito en el punto B.9. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto presenta de manera concisa las conclusiones y aportes del autor sobre el tema? • ¿El texto refleja que fue reelaborado a los fines de lograr esa concisión?

[Cuadro 1 - Continuación]

Instrumento con los elementos generales para la caracterización y evaluación del ensayo periodístico en la carrera de Comunicación Social, basado en Bustamante y García (2005)

Resumen de las concepciones sobre el ensayo periodístico	Elementos generales de caracterización/ evaluación derivados	Observaciones y/o comentarios	Preguntas-guía para la discusión en clase o para la evaluación
B. CARACTERÍSTICAS	6. Es subjetivo	6.1 Subjetividad	<ul style="list-style-type: none"> • Elemento incluido en A.2.2 • ¿El texto muestra un punto de vista original sobre el tema? ¿La redacción se efectuó en primera persona del singular o del plural? ¿Qué indicaciones dio el docente sobre ese particular?
	7. Contiene un componente estético	7.1 Estética	<ul style="list-style-type: none"> • Placer del lector producto de la expresión escrita (función poética del lenguaje). • Elemento implícito en el punto B.10. • ¿El aspecto estético es tomado en cuenta en la expresión escrita? • ¿Qué recursos fueron utilizados en función de lograr ese placer?
	8. Puede tratar sobre un tema intemporal	8.1 Tema intemporal	<ul style="list-style-type: none"> • El tema del texto es independiente del tiempo, del momento histórico, de su carácter reciente o no. Sin embargo, la actualidad, que está implícita en su publicación en un medio de comunicación social, está representada en el texto por la novedad en los aportes, puntos de vista y/o conclusiones del autor sobre el tema. • Independientemente de la actualidad del tema, ¿el punto de vista y los aportes del autor son novedosos, tomando en cuenta que el ensayo es periodístico y debe ser, además, original? • ¿La novedad y originalidad de los aportes pueden ser contraargumentadas por el docente a partir de fuentes documentales recientes? • ¿Qué significa para el docente «la actualidad»? ¿Qué considera una fuente documental actualizada?
	9. Exposición breve	9.1 Concisión	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores deben llegar a un acuerdo acerca de términos ambiguos referidos al ensayo como «conciso», «breve», a partir de la consideración de las normas editoriales de los medios impresos de interés para las cátedras. • ¿Es breve en los términos de que se ajusta a la extensión aproximada señalada por el profesor en clase y permitida por los medios de comunicación social de interés?
	10. Debe ser más ameno que riguroso	10.1 Desequilibrio entre amenidad y rigurosidad en favor de la primera	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de plantear las ideas que implica, más que exhaustividad y metodología científica, aspectos estéticos, estilísticos y discursivos (persuasión) en la expresión escrita. Sin embargo, dentro de los elementos de evaluación del ensayo particulares de cada cátedra, el profesor podría hacer explícita y razonada su preferencia por un estilo impersonal u objetivo. • ¿El texto es más ameno que riguroso? • ¿Los elementos de evaluación particulares de la cátedra y del medio en que se publicaría el ensayo prefieren un estilo impersonal u objetivo o se inclinan por la redacción en primera persona?
	11. Plantea una intercomunicación intelectual entre autor y lector	11.1 Intertextualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Si se satisfacen dos elementos de evaluación anteriores (amenidad y persuasividad), está implícito en ellos. • Suscita una respuesta del lector, su asombro (García, 1993). • ¿El texto da un margen amplio a la intertextualidad entre el autor y el lector? • ¿Suscita una respuesta del lector, su asombro? ¿Lo persuade? ¿Lo disuade?
C. MEDIOS DE PUBLICACIÓN	12. En revistas y, sobre todo, en la prensa escrita/los diarios (tanto en la sección de opinión como en los suplementos)	12.1 Propósito final: publicación en los medios impresos de comunicación social 12.2 Destinatario: colectivo, «lector medio no especializado» (García, 1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre el ensayo no pueden centrarse solo en el propósito a corto plazo (evaluación, calificación), sino los esfuerzos y estrategias deben coordinarse hacia la utilidad profesional de este texto. • Los profesores de la carrera deben conocer y tomar en cuenta dentro de las exigencias académicas los criterios de los medios impresos para la publicación de ensayos (extensión, estilo, temas...), verbigracia, los referidos por García (1993). • Tomando en cuenta su actualidad, lenguaje, extensión, destinatarios y objetivo (divulgación), ¿es susceptible de ser publicado en un medio impreso (periódicos, revistas, suplementos)? ¿Cuál(es) fue(ron) el (los) sugerido(s) por el profesor en clase? ¿Cuáles utilizó para la ejemplificación del texto solicitado? ¿El ensayo realizado podría ser publicado en ese medio? • ¿Cuál es la extensión del ensayo permitida en los medios impresos de interés para la cátedra?

Tomando en cuenta algunos elementos indicados en el Cuadro N° 1 que repercuten en el tiempo y el lugar de realización del texto (reflexión erudita y profunda, revisión documental amplia, juicios de valor originales, además de la consideración del aspecto estético o ameno en la escritura), juzgamos conveniente la realización de los ensayos fuera del aula, en un proceso de orientación y control progresivo, por parte del profesor en clase, de los avances y dificultades de construcción del texto. Por ello, en la Figura N° 1 planteamos a modo de flujograma una serie de preguntas que le permitirán al estudiante:

- Detectar insuficiencias en las competencias requeridas para el fin señalado.
- Tener a su disposición otra guía para los momentos en que el profesor no se encuentre dentro del aula.
- Organizar sus interrogantes a fin de hacer las consultas necesarias al docente a medida que se le presenten y no de manera simultánea, apresurada y muy cerca del momento de la entrega del trabajo.
- Tener un instrumento adicional para autoevaluar su ensayo.

En razón de lo antes expuesto, el tiempo que tanto los docentes como los alumnos le dediquen al ensayo en clase será útil, significativo y óptimamente aprovechado por ambos. Además, la evaluación no sólo sería sumativa, sino formativa, puesto que el alumno y el docente pueden detectar las dificultades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, y trabajar en ellas antes de la entrega de la versión final del ensayo. Por último, se deja abierto el tan necesario espacio para la autoevaluación por el mismo estudiante sobre la base de la información del Cuadro N° 1 y la Figura N° 1.

Finalmente, es necesario hacer las siguientes recomendaciones para mayor eficacia del instrumento propuesto:

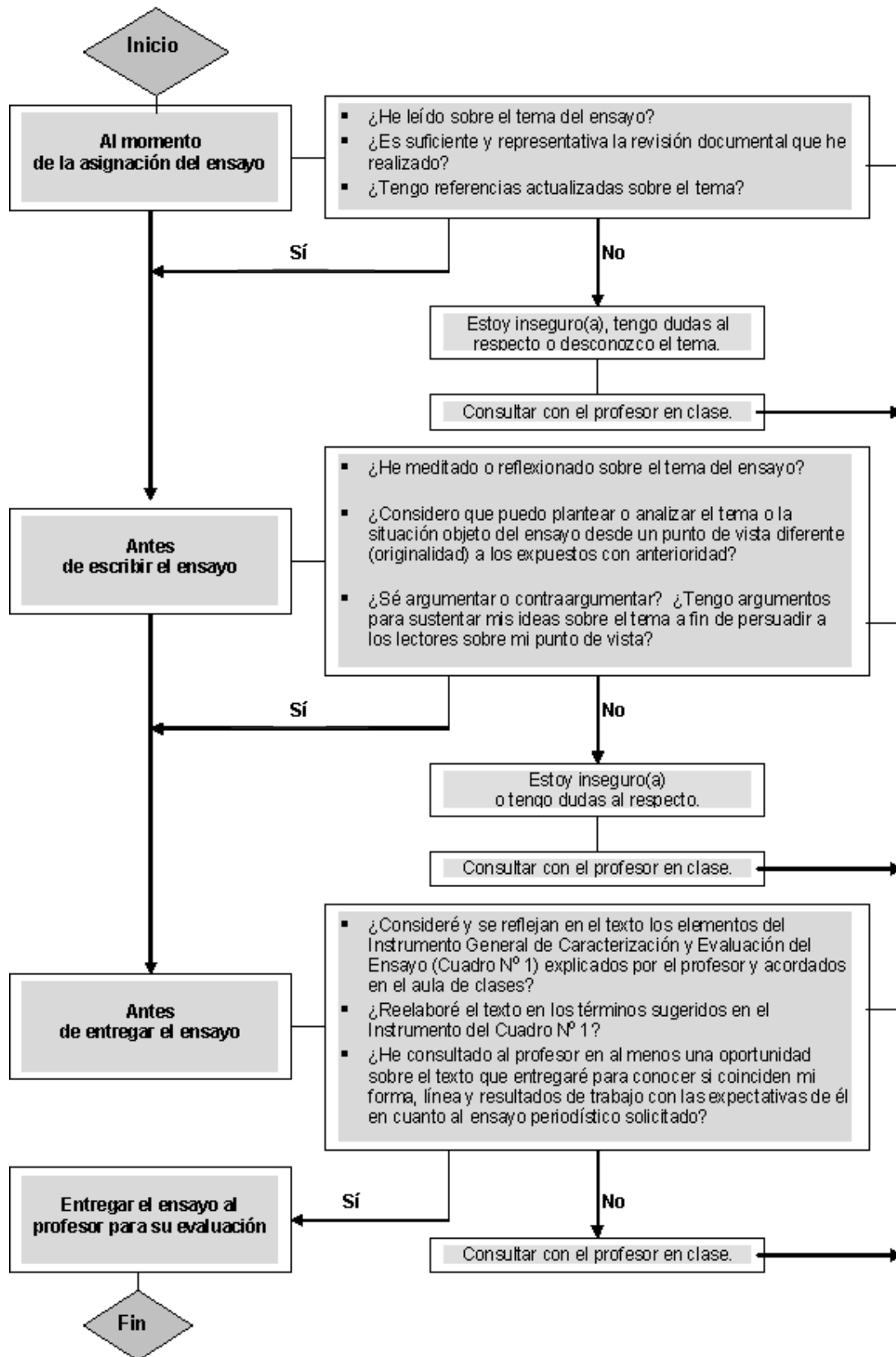
- Resulta insuficiente explicitar de manera enunciativa los criterios que se utilizarán en la evaluación. Es necesario mostrar, con ejemplos de estudiantes o de ensayistas del área de conocimiento que se evalúa, cómo se aplican los criterios que se evaluarán (ver en Bustamante y

García, 2005, la propuesta de publicación institucional).

- La especificidad de cada cátedra, el nivel de formación de los estudiantes y las diferencias entre los criterios de los docentes implican la necesidad de diseñar instrumentos *ad hoc*. Estos deben ser tales que detallen cómo los profesores ponderan los criterios que seleccionan.
- La cantidad de criterios de evaluación en el Cuadro N° 1 puede resultar numerosa y dificultar el trabajo del profesor. Sin embargo, sería injusto y poco alentador para los alumnos que sus ensayos fuesen corregidos a partir de criterios desconocidos por ellos, ocasionando incertidumbre, indefinición, incomunicación y sorpresa. Sugerimos que los elementos incluidos en el mencionado cuadro conformen una base, un punto de partida o «banco de ítems» para los principales actores del proceso educativo, los que podrán ajustarse a una cantidad manejable, o negociarse en cada caso. En otras palabras, sugerimos que cada profesor seleccione los elementos que considere pertinentes para sus asignaturas. En cuanto a la negociación mencionada, esta incluye además, desde nuestra óptica, la definición explícita de la ponderación que se atribuye a cada uno de los elementos de evaluación del ensayo periodístico, y la selección de la modalidad de evaluación que podría derivarse de la explicitación² y acuerdo sobre los ítems planteados (coevaluación, autoevaluación o evaluación por el profesor).

Por último, se recomienda hacer explícitos en la evaluación los aciertos y desaciertos de los estudiantes en sus ensayos, a partir del instrumento general y el gráfico presentados. Estos comentarios del profesor estarían orientados a indicar qué han logrado los alumnos y qué les falta aún por aprender, de manera que la evaluación no se centre solo en las fallas.

[Figura 1]
Complemento del instrumento expuesto en el Cuadro 1



Notas

1 En el caso de la carrera de Comunicación Social en la Universidad de Los Andes, existen las *Normas de evaluación del rendimiento estudiantil en las asignaturas teórico-prácticas y especiales* (1999), actualmente vigentes. La evaluación es concebida allí como un «proceso continuo, integral, sistemático, reflexivo y flexible, que garantice el logro del conocimiento, la comprensión y el dominio teórico y práctico de los objetivos previstos» (p. 2). En cuanto al ensayo, específicamente, estas normas solo lo incluyen como una de las actividades de evaluación de un proceso continuo y acumulativo. Según estas normas, además, «la ponderación porcentual de cada una de las actividades de evaluación (...) será fijada por el profesor de acuerdo a la naturaleza, el tiempo de dedicación y el grado de dificultad de cada una de ellas» (p.3) de manera que el peso del ensayo en la calificación de la asignatura y los elementos específicos para su evaluación quedan a potestad de cada materia y profesor.

2 Al respecto, las mencionadas *Normas de evaluación del rendimiento estudiantil en las asignaturas teórico-prácticas y especiales* (1999) en la carrera de Comunicación Social en la Universidad de Los Andes señalan: «el profesor está en la obligación en el transcurso de la primera semana de actividades docentes, de presentar y explicar a los alumnos el plan de evaluación conjuntamente con el programa de la asignatura» (p. 2).

Referencias

Armañanzas, E. y Díaz, J. (1996). *Periodismo y argumentación. Géneros de opinión*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Baena, G. (1990). *Géneros periodísticos*. México: Pax.

Bastienier, M. (2001). *El blanco móvil. Curso de periodismo*. Madrid: Ediciones El País.

Belenguer, M. (2002). *Introducción al periodismo científico*. Sevilla: Padilla Libros Editores & Libreros.

Bustamante y García (2005). El ensayo periodístico: propuesta didáctica. *Comunicar*.

Bustamante y García (en evaluación). El ensayo periodístico y sus concepciones: algunas implicaciones pedagógicas. *Análisi*.

Calvo, M. (1997). *Manual de periodismo científico*. Barcelona: Bosch.

Castelli, E. (1983). *Lengua y redacción periodística*. 3ª edición. Argentina: Colmena.

Clanchy, J. y Ballard, B. (2000). *Cómo se hace un trabajo académico: Guía práctica para estudiantes universitarios*.

Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.

Claudin, V. y Anabitarte, H. (1986). *Diccionario General de la Comunicación*. Barcelona: Edit. Mitre.

Connor, U. y Lauer, J. (1985). Understanding Persuasive Essay Writing: Linguistic/Rhetorical Approach. *Text*, 5 (4), 309-326.

Cremer, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad* (edición en inglés, 1997). Barcelona: Gedisa.

Del Río, J. (1991). *Teoría y práctica de los géneros periodísticos informativos*. México: Diana.

Departamento de Comunicación Social De La Universidad De Los Andes (1999). *Normas de evaluación del rendimiento estudiantil en las asignaturas teórico prácticas y especiales*. San Cristóbal-Venezuela: autor.

Diccionario de Ciencias Y Técnicas de la Comunicación (1991). Dirigido por Ángel Benito. Madrid: Ediciones Paulinas.

Diezhandino, M. (s/a). *El quehacer informativo. El «arte de escribir» el texto periodístico*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Esteve, F. y Fernández, J. (1999). *Áreas de Especialización periodística*. Madrid: Edit. Fragua.

Fages, J. y Pagano, CH. (1978). *Diccionario de los Medios de Comunicación. Técnica, Semiología, Lingüística*. Valencia: Presval.

García Romero, M. (2002). *Análisis discursivos de ensayos escolares*. Trabajo de investigación inédito. Barcelona: Escuela de Doctorado de la Universidad Autónoma de Barcelona.

García Romero, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el «ensayo escolar». *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, en prensa.

García, L. (1993). Breve ensayo sobre el ensayo. *Chasqui*, 46, 91.

González, S. (1991). *Periodismo de opinión y discurso*. México: Trillas.

Guargurevich, J. (1982). *Géneros periodísticos*. Quito: Belén.

Gutiérrez Palacio, J. (1984). *Periodismo de opinión*. Madrid: Paraninfo.

Lintermann-Rygh, I. (1985). *Connector density – an indicator of essay quality?* *Text*, 5 (4), 347-357.

Martínez, J. (1998). *Los estilos y los géneros del periodismo escrito*. Madrid: Paraninfo.

Moreno, P. (1998). *Curso de redacción periodística*. Sevilla: Mad.

Mota, I. de la (1988). *Diccionario de la Comunicación*. Madrid: Paraninfo.

Nelson, J. (1990). This Was an Easy Assignment: Examining How Students Interpret Academic Writing Tasks. *Research in the Teaching of English*, 24 (4), 362-396.

Núñez, L. (1995). *Introducción al periodismo escrito*. Barcelona: Ariel.

Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia. *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 4, 161-178.

Read, B.; Francis, B. y Robson, J. (2001). «Playing Safe»: Undergraduate Essay Writing and the Presentation of the Student «Voice». *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 387-399.

Santamaría Suárez, L. (1997). *Géneros para la persuasión en periodismo*. Madrid: Fragua.

Tello, N. (s/a) *Periodismo actual. Guía para la acción*. Buenos Aires: Colihue.

Ventola, E. (1995). What's in an (Academic) Text? En Warvik, B. et al. (Eds.). *Organization in discourse. Proceedings from the turku conference. Anglicana Turkuensia* 14, 109-128

Vilamor, J. (2000). *Redacción periodística para la generación digital*. Madrid: Universitat.

Vivaldi, G. (1998). *Géneros periodísticos*. 6ª edición. Madrid: Paraninfo.

Westphalen, M. y Piñuel, J. (1993). *La dirección de comunicación* (traducción de la obra *Le Dicom*, 1992). Madrid: Ediciones del Prado.

REVISTA CANDIDUS



Edición Especial 4to. Aniversario Rumbo a su primer quinquenio de vida

Ideas

- Exclusión escolar
- El docente rural sí puede

Educación inicial

- Guía de estrategias de interacción afectiva dirigida al docente para facilitar el proceso de adaptación del niño al preescolar

Reflexiones

- Crónica de un desastre anunciado
- Formación docente para la evaluación cualitativa
- Venezuela la construimos todos

Enfoque

- Venezuela Educativa 2003

Educación Superior

Revista
Candidus

Año 4 - N° 26 / Abril - Junio 2003

<http://www.revistacandidus.com>

E-mail: revistacandidus@hotmail.com

REVISTA MOVIMIENTO PEDAGÓGICO



DOSSIER: LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN POPULAR. UNA APROXIMACION DESDE FE Y ALEGRIA

• OPINION

Centros educativos de calidad.

• RETRATOS

Con M de Maestra: Maria Montessori.

• IRFA

Construyendo una alternativa educativa de calidad.

• ENTREVISTA

Padre Manuel Aristorena. Calidad de la educación: calidad de vida

• EXPERIENCIAS

• REFLEXIONES

• IDEAS PARA EL AULA

Fe y alegría

Caracas- Dtto. Capital - Venezuela

Año VIII - N° 35/ Julio 2004

cecal_nac@cantv.net / fyaediciones@cantv.net