



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (MADEMS)

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA ESCRITURA DEL ENSAYO LITERARIO. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ESTUDIANTES DE  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL

**P R E S E N T A:**

ÉRIKA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

**TUTORA:**

DRA. MARÍA DE LOS ÁNGELES ADRIANA ÁVILA FIGUEROA (FFYL)

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:**

MTRA. ROSAURA HERREJÓN GARCÍA (FFYL)  
DR. FAUSTO RICARDO DÍAZ BERISTÁIN (FFYL)  
DRA. ANABEL EUGENIA OYOSA ROMERO (FES ACATLÁN)  
DRA. IDANELY MORA PERALTA (IIFL)

MÉXICO, CIUDAD UNIVERSITARIA, 2024



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi hija, quien es mi inspiración y mi fortaleza.*

*A mi esposo, por su amor incondicional.*

*Y a mi madre, por su apoyo infinito.*

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi asesora, la Dra. María de los Ángeles Adriana Ávila Figueroa, por el apoyo, el tiempo y trabajo que dedicó a mi trabajo. Asimismo, agradezco al comité sinodal que me hizo comentarios y observaciones atentas. Especialmente a la Mtra. Rosaura Herrejón García, quien me guio y brindó materiales imprescindibles para la realización de este trabajo. Al Dr. Fausto Ricardo Díaz Beristáin, la Dra. Idanely Mora Peralta y a la Dra. Anabel Eugenia Oyosa Romero por su tiempo y esfuerzo.

Finalmente, agradezco al posgrado de MADEMS por el programa de estudios y conocimientos que me brindó para mejorar mi práctica docente.

## Contenido

Contenido.....	4
Introducción.....	6
Capítulo 1. Cuestionamiento y contexto .....	12
1.1. ¿Se puede enseñar a escribir? .....	12
1.2. Porque el contexto dicta al alumnado, al docente y al ensayo literario .....	20
1.2.1. El alumnado de bachillerato .....	20
1.2.2. Educación a distancia y digitalizada.....	26
Capítulo 2. Didáctica de la escritura en los programas de Literatura de la ENP.....	32
2.1. El abordaje de la enseñanza de la escritura en la ENP .....	32
2.1.1. El enfoque comunicativo y gramatical.....	39
2.1.2. La escritura basada en el proceso.....	44
2.1.3. La escritura creativa o literaria en la ENP .....	47
2.2. Los prototipos textuales que se escriben en la ENP .....	53
2.2.1. La escritura del ensayo literario en la ENP.....	59
Capítulo 3. La escritura del ensayo literario .....	69
3.1. Definición de ensayo.....	69
3.1.1. El ensayo académico.....	73
3.1.2. El ensayo literario.....	74
3.2. La retórica del ensayo literario .....	80
3.2.1. Estructura.....	80
3.2.2. Estilística.....	82
3.3. Para qué escribir ensayos literarios .....	87
Capítulo 4. La enseñanza de la escritura basada en el proceso y el aprendizaje situado enfocado al ensayo literario .....	97
4.1. La escritura y el escribir .....	97
4.2. Cuatro enfoques para la enseñanza de la escritura.....	106
4.2.1. La enseñanza de la escritura basada en la gramática.....	108
4.2.2. La enseñanza de la escritura basada en las funciones.....	110
4.2.3. La enseñanza de la escritura basada en el contenido .....	112
4.2.4. La enseñanza de la escritura basada en el proceso .....	113
4.3. El paso a paso de la enseñanza de la escritura basada en el proceso .....	120
4.3.1. La preescritura .....	121

4.3.2. El proceso de la investigación .....	132
4.3.3. La escritura.....	135
4.3.4. La reescritura .....	142
4.4. La evaluación de la escritura.....	150
4.5. La cognición situada para la enseñanza de la escritura del ensayo literario .....	154
4.5.1 Definición de cognición o enseñanza situada .....	157
4.5.2 La perspectiva experiencial, reflexiva y situada.....	159
Capítulo 5. Propuesta de estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura del ensayo literario .....	162
5.1. Estrategia, planeación y secuencia didáctica.....	162
5.2. Propuesta y aplicación de la estrategia didáctica .....	167
5.2.1. Contexto.....	168
5.2.2. Desarrollo de la secuencia .....	169
6. Conclusiones .....	250
Referencias.....	254
Anexos.....	259
Secuencia didáctica continua.....	259
Esquemas de lectura.....	270
Cuadernillo del proceso de escritura con instrumentos de evaluación .....	271
Ejemplos de ensayos literarios escritos por el alumnado.....	293

## Introducción

Uno de los saberes más importantes que ha desarrollado la humanidad a lo largo de su historia ha sido la escritura. Esta es un aprendizaje y una habilidad ardua que, en general, se adquiere en los primeros años de vida. La escritura es memoria, imagen, símbolo; es trazar, dibujar, plasmar, transcribir lo que se piensa a un sistema de signos. Escribir no es nada sencillo, se necesita constancia y resistencia. Una de las etapas educativas más interesantes para seguir consolidando la escritura es, sin duda, durante la Educación Media Superior<sup>1</sup>.

En la actualidad, la EMS de México ofrece en su currícula la habilidad de la escritura en sus distintos sistemas educativos y materias, pero oficialmente la encargada es la materia de Lengua y Literatura con sus distintos nombres, dependiendo del programa y plan de estudios de las instituciones. Por ejemplo, en el Colegio de Bachilleres (CB) se imparten Lenguaje y Comunicación I y II (primer y segundo semestre), Lengua y Literatura I y II (tercer y cuarto semestre), Taller de Análisis y Producción de Textos I y II (quinto y sexto semestre); en el sistema de la Dirección General de Colegios de Bachilleres (DGB) se imparten Taller de Lectura y Redacción I y II (primer y segundo semestre), Literatura I y II (en tercer y cuarto semestre); en el bachillerato del Instituto Politécnico Nacional (IPN) imparten Expresión Oral y Escrita I y II (primer y segundo semestre); en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM imparten Taller de lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV (primer, segundo, tercer y cuarto semestre respectivamente) y como materia optativa Análisis de Textos literarios I y II (quinto y sexto semestre) y en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se imparten Lengua

---

<sup>1</sup> A partir del segundo párrafo utilizaré la abreviatura EMS para referirme a Educación Media Superior.

Española (cuarto año), Literatura Universal (quinto año) y Literatura Mexicana e Iberoamericana (sexto año). En todas ellas la escritura es fundamental.

Uno de los ejes principales en estas materias es el desarrollo de la escritura de los diferentes prototipos textuales como los argumentativos, expositivos y creativos (literarios). Entre los textos creativos que se desarrollan en la ENP están los distintos géneros literarios, tanto en el mapa curricular establecido como en los talleres creativos alternos que se ofrecen. Todo esto se ha fortalecido aún más con los nuevos programas de Literatura que se implementaron en la ENP a partir del ciclo 2017-2018, pues estos fomentan en el alumnado la escritura académica (ensayo académico, artículo, reportaje, monografía, reseña) y escritura creativa o literaria (poesía, cuento, autobiografía, fanzine, crónica, cómic, ensayo literario, entre otros).

Es en la currícula de la ENP donde me interesa explorar el tema de la escritura del ensayo literario, género que se fomenta explícitamente en el programa de sexto año de Literatura Mexicana e Iberoamericana en la Unidad V. “El compromiso social y la denuncia”. Uno de los objetivos procedimentales de esta unidad es la: “Escritura de un ensayo literario, con argumentos sólidos, en el que se plasme la postura del estudiante sobre algunos de los problemas analizados”. (ENP, 2018, p.11). Aunque en las tres materias de Literatura se lee el ensayo literario, su escritura se desarrolla de manera parcial, pues tanto en la materia de Literatura como en las otras áreas es el género literario que menos se solicita.

En este sentido, lo que desarrollo en este trabajo de investigación versa acerca de la enseñanza de la escritura del ensayo literario a partir de una propuesta de estrategia didáctica para su enseñanza en la EMS, específicamente en la ENP, a partir del programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana de sexto año (2018). Esta estrategia la diseñé y la apliqué para la modalidad en línea y presencial, la

primera debido a las circunstancias de la pandemia del Covid-19, durante el ciclo escolar 2020-2021 y, la segunda, en este último ciclo escolar.

¿Por qué el ensayo literario? El ensayo literario permite al alumnado de bachillerato observar su entorno, preguntarse y cuestionar su realidad a partir de la subjetividad (una de las características primordiales del ensayo literario), pero también desde su postura, es decir, desde su pensamiento crítico. Le permite pensar, reflexionar y llegar a sus propias conclusiones, pues el ensayo literario es personal e íntimo. La tesis de este trabajo es que el alumnado desarrolle su pensamiento crítico y competencia literaria a través de la lectura, apreciación y escritura del ensayo literario. A través del ensayo literario los estudiantes pueden desarrollar sus propias ideas, argumentarlas y darles el carácter creativo y estético que permite este género. Al mismo tiempo, la escritura del ensayo literario puede ayudar y fortalecer la redacción de otros prototipos textuales que escribe el alumnado, tales como el ensayo académico, el artículo, la reseña, entre otros.

La metodología en que me baso para desarrollar esta propuesta de estrategia didáctica es la enseñanza de la escritura basada en el proceso (enfoque disciplinario) y la cognición situada (enfoque pedagógico). La primera es la enseñanza de la escritura basada en fases o pasos (preescritura, escritura y reescritura); la segunda plantea que el aprendizaje puede ser situado, es decir, el alumnado parte de sus intereses y su contexto social para trabajar en la clase. Esta perspectiva pedagógica ofrece un trabajo de enseñanza-aprendizaje crítico como se requiere actualmente en los nuevos programas de Literatura de la ENP. En este sentido, la cognición situada es imprescindible para la estrategia didáctica que planteo, pues el alumnado escribe su ensayo literario a partir de un tema que le interesa en su vida cotidiana. Un tema que le preocupa y que es significativo para su persona.

Esta propuesta de trabajo la estructuré en cinco capítulos. En el primero de ellos “Cuestionamiento y contexto”, cuestiono mi papel como docente y doy respuesta a la siguiente pregunta, “¿se puede enseñar a escribir?”; también reviso algunas características del alumnado de bachillerato, un contexto breve y general en el que se desarrolla el alumnado y el cuerpo docente, así como la llamada educación en línea (a distancia y digitalizada), sobre todo en el confinamiento de Covid-19 de 2020-2021.

En el segundo capítulo, “Didáctica de la escritura en los programas de Literatura de la ENP”, reviso cómo se aborda la enseñanza de la escritura en la ENP, en los programas que se implementaron a partir del ciclo escolar 2017-2018, estos son: el enfoque comunicativo y gramatical, la enseñanza de la escritura basada en el proceso, la escritura creativa o literaria y la tipología textual. También, en este capítulo abordo la escritura del ensayo literario en los programas de la ENP.

En el tercer capítulo me centro en la tesis de este trabajo y respondo a la siguiente pregunta, ¿por qué la enseñanza de la escritura del ensayo literario? Repaso la definición de ensayo, así como sus características, su retórica y su tipología.

En el capítulo cuatro, “La enseñanza de la escritura basada en el proceso y el aprendizaje situado enfocado en el ensayo literario”, primero planteo la importancia de la escritura y el escribir, muestro un breve panorama de la historia de la escritura; después reviso cuatro enfoques para su enseñanza y profundizo en la enseñanza de la escritura basada en el proceso (cada uno de los pasos a seguir y desarrollar para la construcción de un texto), así como las características y elementos de la cognición situada. Además, en este apartado contemplo la evaluación de la escritura.

En el último capítulo, “Propuesta de estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura del ensayo literario” desgloso la propuesta de estrategia didáctica que apliqué, tanto en la modalidad en línea como en la presencial. La primera se llevó a cabo con el grupo 630 (área 4) y, la segunda, con el grupo 620 (área 2), ambos grupos de sexto año del turno matutino en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5 “José Vasconcelos”.

Esta propuesta la diseñé a partir de una secuencia, tomando en cuenta el uso del pizarrón (tanto para la modalidad en línea como presencial). Se llevó a cabo en 12 sesiones, de 50 minutos cada una. Las sesiones están conformadas por tres partes: apertura, desarrollo y cierre, y se muestran evidencias del proceso de la escritura del alumnado.

Asimismo, se encuentran las conclusiones de la ejecución de esta propuesta de estrategia didáctica donde se visibiliza la importancia de la escritura del ensayo literario, cuáles fueron los resultados del proceso de escritura, la recepción de los estudiantes. También, los contratiempos técnicos y de salud que hubo en el desarrollo de la estrategia, ya sea por el contexto de confinamiento o por el regreso a la modalidad presencial y las mejoras que puede tener esta estrategia. Además, en este trabajo se anexan la secuencia didáctica completa y continua, los esquemas de lectura que se utilizaron, el cuadernillo de trabajo del proceso de escritura con los instrumentos de evaluación y algunos ejemplos de ensayos literarios que escribieron los estudiantes.

Finalmente, con todo esto que planteo espero que se valore más la importancia de la escritura del ensayo literario en la EMS y entender la situación de la escritura en este nivel educativo; también, que esta propuesta de estrategia didáctica de la escritura del ensayo literario sea atractiva para el alumnado y docente que lo requiera

para que hagan suyo y significativo el aprendizaje. Además de fomentar la escritura del ensayo literario como de otros prototipos textuales. Asimismo, colaborar a una nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje (la educación en línea o digitalizada) en el ámbito de la escritura, que ya se venía gestando, pero que se modificó debido a la pandemia de Covid-19 y a la que hemos migrado de una forma abrupta e inesperada.

## Capítulo 1. Cuestionamiento y contexto

### 1.1. ¿Se puede enseñar a escribir?

Ser docente en el nivel de EMS es un reto enorme como en cualquier otro grado, pues exige una capacitación y estudio constante. Hay que actualizarse todo el tiempo en el área de conocimiento, en este caso de Lengua y Literatura; saber acerca de los distintos enfoques, escuelas o perspectivas educativas; analizar el contexto social (político y económico) del centro educativo en donde se labora, así como el del alumnado; conocer los aspectos cognoscitivos y psicológicos de la adolescencia para poder entender y construir una mejor estrategia de enseñanza y lograr el aprendizaje. Además, la docencia es una profesión que precisa de mucha paciencia, amor y virtud.

La virtud es un concepto que proviene del latín *virtus* que refiere al arte de ser valiente y tener valor. Actualmente la RAE la define en una de sus acepciones como: “la disposición de la persona para obrar de acuerdo con determinados proyectos ideales como el bien, la verdad, la justicia y la belleza” (<https://dle.rae.es/virtud>). En este sentido, pienso que para ser docente se requiere de esta virtud, de decir, de una valentía. Y para ser docente de Lengua y Literatura en estos tiempos se necesita forjar esa virtud más fuerte y resistente, pues hoy la lengua y la literatura no forman parte de las disciplinas más atractivas ni rentables económicamente para los estudiantes de EMS (por supuesto hay excepciones). Esto obedece a distintas causas, entre las cuales están: a) el analfabetismo; b); la falta de recursos en la educación básica (mobiliario, bibliotecas, espacios deportivos y de arte); c) la mala enseñanza de la lengua y la literatura en la educación básica y también en la EMS; d) el perfil de persona de éxito que exige la sociedad; e) el desprecio a las humanidades; f) la subvaloración del estudio de la lengua y la literatura por debajo de la ciencia y la

tecnología; g) la inmediatez y el ritmo de vida en el que se vive; h) el consumismo y la saturación o falta de tecnología, i) la apatía y la insensibilidad de algunos estudiantes que obedecen a cuestiones de su contexto social (violencia, consumo de drogas, problemas familiares, falta de recursos económicos, problemas de desarrollo cognitivo y salud mental), entre otras.

Muchos docentes de Lengua y Literatura en la EMS combaten todos estos puntos que, como ya mencioné, están en su contra, por lo que deben desarrollar nuevas propuestas pedagógicas para ser virtuosos y enseñar antes que nada a disfrutar de la literatura como el arte que es y apreciar el valor de la palabra en sus distintas formas, medios de comunicación y la vida cotidiana. Muchas veces los docentes nos preguntamos, ¿se puede enseñar la literatura?, ¿se puede enseñar a escribir? La respuesta, por supuesto, es sí. Sin embargo, siempre es necesario pensar y cuestionar la práctica docente. Además de esto, conocer qué se ha dicho al respecto en otros tiempos y cuáles han sido las estrategias que se han desarrollado, así como los diferentes pensamientos y reflexiones en torno a la enseñanza, por ejemplo, en las disciplinas de la filosofía y la pedagogía.

A lo largo del tiempo, muchos filósofos han dado respuesta a la gran pregunta: ¿se puede enseñar o educar a otro ser humano? El cuestionamiento ha tenido varias refutaciones en distintos momentos y contextos. Por ejemplo, en los *Diálogos* de Platón, Sócrates en su diálogo con Menón dice que la virtud y todo lo demás no se pueden enseñar porque todo ya está intrínsecamente en el ser humano, es decir, para Platón el ser humano nace con el conocimiento y todo lo que sabe o cree que le enseñan es una reminiscencia:

El alma, pues, siendo inmortal y habiendo nacido muchas veces, y visto efectivamente todas las cosas, tanto las de aquí como las del Hades, no hay nada que no haya

aprendido; de modo que no hay de qué asombrarse si es posible que recuerde, no sólo la virtud, sino el resto de las cosas, que por cierto, antes también conocía. Estando, pues, toda la naturaleza toda emparentada consigo misma, ya habiendo el alma aprendido todo, nada impide que quien recuerde una sola —eso que los hombres llaman aprender—, encuentre él mismo todas las demás, si es valeroso e infatigable en la búsqueda. Pues, en efecto, el buscar y el aprender no son otra cosa, en suma, que una reminiscencia. (Platón, 2018, pp.109-110).

Como se observa, el pensamiento o la propuesta filosófica de Sócrates, difundida por Platón, responde a un contexto determinado en donde se creía que el alma era eterna y que de alguna manera reencarnaba. Para Sócrates el conocimiento viene desde dentro, desde la misma persona, está ahí envuelto en las reminiscencias del sujeto. Es algo que ya ha aprendido en otro tiempo y que solo se manifiesta a través del recuerdo, de la evocación. En este sentido, se puede concluir que para Sócrates no es posible la enseñanza, no es posible que un ser humano enseñe a otro porque el conocimiento ya está en las personas, es *per se* a la humanidad.

Siglos después, Aristóteles dice en su *Ética Nicomaquea* (1985) que las virtudes sí se pueden enseñar y que cada persona puede controlarlas y ejercerlas del mejor modo: “Tanto la virtud como el vicio están en nuestro poder. En efecto, siempre que está en nuestro poder el hacer, está también el no hacer, y siempre que está también el no, lo está el sí”. (Aristóteles, 1985, p.189). Esto muestra que para Aristóteles la conducta del ser humano se puede moldear, se puede sensibilizar para llegar a un término medio, a un equilibrio, siempre con la educación. Para este filósofo el hombre está constituido de pasiones, facultades y de un modo de ser. Este último se puede educar, se le puede enseñar. *Educere* es sacar lo mejor de alguien, dice Aristóteles.

Otro autor interesante que reflexiona en torno a la enseñanza y el papel del maestro es Santo Tomás de Aquino, en su texto *Del maestro y Cuestión 117 de la suma Teológica*. Aquí Santo Tomás rebate la visión de Sócrates y de los platónicos que sostienen que no se puede enseñar a otro ser humano porque este ya posee el conocimiento *per se* a partir de sus reminiscencias. Al contrario, Santo Tomás de Aquino afirma que sí se puede enseñar y dignifica la importancia del maestro:

El maestro puede contribuir de dos maneras al conocimiento del discípulo. La primera, suministrándole algunos medios o ayudas de los cuales pueda usar su entendimiento para adquirir la ciencia, tales como ciertas proposiciones menos universales, que el discípulo puede fácilmente juzgar mediante sus previos conocimientos, o dándole ejemplos palpables, o cosas semejantes, o cosas opuestas a partir de las que el entendimiento del que aprende es llevado al conocimiento de algo desconocido. La segunda, fortaleciendo el entendimiento del que aprende, no mediante alguna virtud activa como si el entendimiento del que enseña fuese de una naturaleza superior. (Santo Tomás, 2012, s/p)

Esta postura y reflexión corresponde al contexto de la Edad Media, en ella se muestran ideas y visiones importantes del arte de enseñar y se aprecia el papel docente; para Santo Tomás de Aquino la figura del maestro es fundamental ya que este guía y mejora el aprendizaje del educando.

En el Renacimiento nace otro pensador fundamental para entender el panorama de la enseñanza en occidente, Michael de Montaigne (creador del ensayo), en su texto *Sobre la educación de los hijos* describe a partir de un formato de carta que va dirigida a la señora Diana de Foix (condesa de Gurson) cómo enseñar o educar a los hijos. En ella, Montaigne le responde: “mi opinión es que hay que encaminarlos siempre hacia las cosas mejores y más provechosas, sin tener mucho en cuenta las adivinaciones y pronósticos que hacemos a partir de sus rasgos infantiles”. (Montaigne, 2000, s/p).

Para Montaigne, educar y enseñar también es posible. Es importante que a los hijos siempre se les conduzca a las mejores cosas, dejando de lado los prejuicios y conduciendo a los jóvenes lo mejor posible. Por otro lado, en el siglo XVI, la Compañía de Jesús estableció un programa de estudios visionarios, la *Ratio Studiorum*, lo que hoy se conoce o equivaldría a la currícula. La *Ratio Studiorum* es una propuesta educativa loable, un ejemplo de plan de estudios y de un interés por enseñar. Este documento tiene una serie de reglas en donde se plantea una educación para un ideal de ser humano que obedecía a su contexto histórico y necesidades espirituales. Por ejemplo, para la selección de profesores dice:

***Cómo disponer de profesores. P. 4, c. 6,6.***

4. Con mucha anticipación vea cuántos profesores podrá tener por cada facultad, fijándose en los que le parezcan más aptos para ella, y que sean doctos, diligentes y asiduos, no menos que inclinados al provecho de los estudiantes así en las lecciones como en otros ejercicios literarios. (*Ratio Studiorum*, p.17)

Para la enseñanza de la lengua y la literatura propone lo siguiente:

***Poner poesías***

18. Pónganse las poesías en las paredes del aula ordinariamente cada dos meses, al adornar algún día más celebrado; o para promulgar los cargos, o por cualquier otra ocasión, tomándose las mejores que hayan escrito los discípulos.

Más aún, según la costumbre regional, algo en prosa más breve, como son las inscripciones, de escudos, templos, sepulcros, jardines, estatuas; como las descripciones de una ciudad, puerto, ejército; como las narraciones de alguna hazaña de alguno de los dioses; como finalmente paradojas; añadiendo a veces, pero no sin permiso del rector, pinturas que respondan al emblema o argumento propuesto. (*Ratio Studiorum*, p. 103)

En estos ejemplos se puede observar el interés por la enseñanza y aprendizaje de la escritura literaria. Esta propuesta del siglo XVI sigue presente en el siglo XXI, y aunque en primera instancia puede parecer una práctica muy antigua, no por eso es desechable, al contrario, es una estrategia que funciona muy bien, claro está con las

posibilidades y materiales del siglo XXI, como el uso de las herramientas digitales en la escritura literaria. Por ejemplo, la escritura de haikus en el salón de clases y su difusión en un Padlet digital o por redes sociales (*Twitter* o *Intagram*).

Por otro lado, en el siglo XVII, el teólogo, filósofo y pedagogo Juan Amos Comenio escribe su *Didáctica Magna*, considerado el primer libro o manual de técnicas de enseñanza-aprendizaje, así como de una organización escolar y en ella repasa en que la memoria tiene un papel fundamental, pues a través de ella se comprende, se retiene y, sobre todo, con esta se practica el conocimiento. Esto es muy importante y revelador porque muchas veces se deja de lado el papel primordial que posee la memoria, pues se le ha desvalorizado, cuando esta es solo una estrategia más de enseñanza que ayuda a fijar y reforzar el saber a partir de la repetición.

En el siglo XVIII, época de la Ilustración y el predominio de la razón sobre los sentimientos, el filósofo alemán Immanuel Kant cuestiona el papel de la educación en dos textos fundamentales: “Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?” y *Sobre pedagogía*. En el primero, sustenta la tesis de que la ilustración es salir de la minoría de edad, la minoría de edad es la incapacidad de las personas para conducirse a sí mismas. Kant sostiene que para salir de esta minoría de edad el ser humano debe ser libre, pero mientras esté bajo el dominio de la tiranía y formas de poder opresivo el hombre seguirá obedeciendo a otros y no a sí mismo:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración. (Kant, 2000, p. 25)

En su texto *Sobre pedagogía* (2009), Kant divide la educación en dos partes fundamentales: la educación física o del espíritu y la educación práctica o moral. La primera es aquella en donde el hombre comparte con los animales, es decir, los cuidados básicos como la alimentación; en la segunda, se forma y se educa al hombre para vivir como un ser que obra libremente, se basta por sí mismo, pero también es consciente de que forma parte de una comunidad. Para llevar a cabo esta educación libre, se necesitan profesores y padres con una educación moral muy ilustrada. Para que el hombre salga de su minoría de edad, Kant le apuesta a la educación, a la pedagogía.

Otros autores más recientes como Freinet, Alexander Neill y Paulo Freire se suman al cuestionamiento de la enseñanza y concluyen que para formar ciudadanos buenos, sensibles y responsables la educación es lo único que puede lograrlo. Uno de los ejes principales es la enseñanza de la escritura, para ello Freinet propone la creación de una imprenta para escribir textos a partir de la cotidianidad y del contexto del alumnado con la cooperación de todos. Por su parte, Neill, se opone a la escuela tradicional y le apuesta a una educación más libre en donde el estudiante sea capaz de decidir cuándo, dónde y qué quiere estudiar; funda Sumerhill, una escuela alternativa a la educación tradicional de su momento e incluso hoy cuando se lee el libro impresiona la organización de esta institución. Asimismo, Paulo Freire propone una postura crítica y siempre de reflexión frente a la práctica docente, ya que esta educación crítica toma en cuenta el contexto del alumnado y se hace hincapié en el respeto a su autonomía, pues cada estudiante es un ser que piensa, siente y ama.

La mayoría de las reflexiones filosóficas y pedagógicas que hasta aquí repasé afirman que sí es posible enseñar. Conocer este breve panorama acerca de la

enseñanza de manera general proporciona también una reflexión a la propia enseñanza de la escritura; conduce al docente de hoy que enseña lengua y literatura a cuestionar y pensar el ejercicio de su práctica con la finalidad de mejorar como lo menciona Ana Camps (2012):

El conocimiento propio de la didáctica de la lengua no tiene un fin simplemente especulativo, sino el de la mejora de la práctica, es decir que es un conocimiento praxeológico donde entre las teorías que se elaboran y las prácticas de enseñanza se establece un continuo ir y venir, en una relación dialéctica que las hace inseparables. Pero no solo son dinámicos los procesos de enseñar y aprender lenguas, sino que también lo son los sistemas de actividad que inciden en él; por este motivo, la investigación y la innovación, entendida esta última como la adecuación a los cambiantes contextos que las dinámicas sociales y científicas generan, se hacen imprescindibles. (p. 24).

Para analizar la enseñanza de la lengua y literatura en la EMS en nuestros días, se pueden hacer las siguientes preguntas: ¿cuáles son los nuevos soportes literarios?, ¿en dónde están leyendo los jóvenes de hoy?, ¿qué leen?, ¿por qué les gusta o no les gusta leer?, ¿cómo leen?, ¿qué escriben?, ¿por qué y para qué escriben? Todo esto para enseñar una educación de escritura que más allá de querer formar escritores, es para que el alumnado se piense, se encuentre y reflexione acerca de su entorno y la otredad.

Así pues, la respuesta a la pregunta inicial de este capítulo, ¿se puede enseñar a escribir? la respuesta contundente es sí, y aunque esto parece evidente, como docente es importante reflexionarlo y saber qué han pensado otros educandos y filósofos de la educación, pues la enseñanza de la lengua dice Ana Camps (2012): “Tiene raíces antiguas. Se puede afirmar que surge con la escritura, que no es una actividad espontánea de los humanos y que necesita, por lo tanto, ser aprendida y enseñada”. (Camps, p.25)

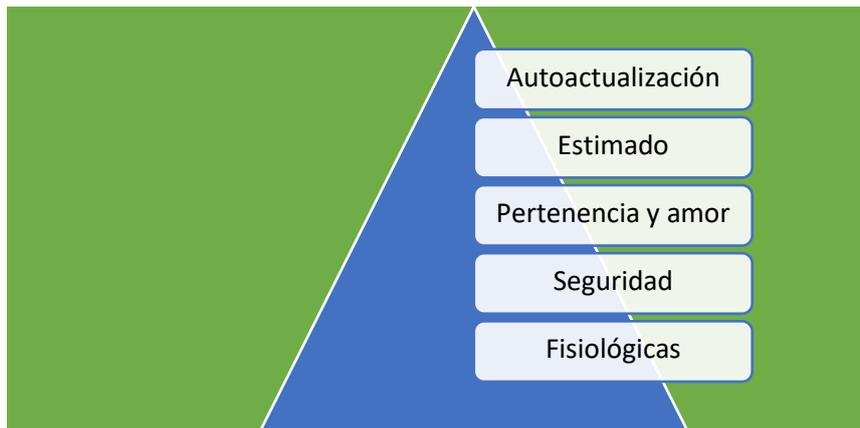
## **1.2. Porque el contexto dicta al alumnado, al docente y al ensayo literario**

En cualquier área de estudio, análisis o propuesta pedagógica, siempre es importante conocer el contexto que rodea el tema que se aborda. En este caso en particular, el trabajo que aquí se presenta está relacionado directamente con estudiantes y docentes de bachillerato. En este sentido, conocer brevemente algunas de las circunstancias que los rodean ayudará a entender mucho mejor su contexto y, sobre todo, la propuesta de escritura del ensayo literario que aquí se plantea.

El contexto que a continuación se presenta tiene que ver con aspectos sociales y necesidades generales del alumnado del siglo XXI (partiendo de la jerarquía de las necesidades de Maslow), aspectos como la seguridad, la autoestima, el acceso a la tecnología e internet; así como el marco de la educación a distancia y digitalizada, sobre todo, en el contexto de la pandemia de COVID-19. Estas mismas necesidades se aplican o se adecuan también al contexto de muchos docentes de bachillerato en México, y por supuesto, a docentes de otros niveles educativos.

### **1.2.1. El alumnado de bachillerato**

En su libro *Sobre pedagogía*, Kant (2009) reflexiona que el ideal de la educación forma al hombre para vivir como un ser que obra libremente y se basta por sí mismo. En este sentido, la educación es sinónimo de libertad. Sin embargo, para que esta se pueda realizar se necesita de varios elementos y derechos, principalmente los básicos (comida, techo y salud), como lo propone Abraham Maslow (1991), uno de los fundadores de la psicología humanista y transpersonal, en su jerarquía de necesidades:



Esquema 1. Fuente. Elaboración propia basada en la pirámide de Maslow.

En esta teoría de jerarquía de necesidades, las fisiológicas son de vital importancia, pues son la base para que las demás se puedan desarrollar; en cuanto a estas, Frager y Fadiman (2005) siguiendo a Maslow nos dicen que:

Comprenden la necesidad de alimento, agua, oxígeno, sueño y sexo. Muchas personas de nuestra cultura subsanan estas carencias sin mayores dificultades. En cambio, cuando las necesidades biológicas no se cubren de manera adecuada, la persona dirige casi todas sus energías a satisfacerlas. Maslow señala que a la persona que literalmente muere de sed, no le interesa satisfacer ninguna otra necesidad. Sin embargo, no bien se aplaca esta falta abrumadora, pierde importancia, lo cual da lugar a la satisfacción de otras necesidades. (p. 424)

Como se sabe, estas necesidades deben ser cubiertas por parte del estado, quien es el encargado de administrar los impuestos que paga la ciudadanía y, que, en teoría, deberían brindar estas bases. Sin embargo, estos derechos no se han podido ofrecer en México para la mayoría de la población y tampoco para los estudiantes de bachillerato. Aunado a esto, el alumnado de bachillerato, que oscila entre los 14 y 21 años, carece de otras necesidades superiores, es decir, necesidades que se crean a partir de que las básicas han sido cubiertas, [o medio cubiertas en México]. Maslow (1991), refiere las necesidades de seguridad, necesidad de estima, necesidad de satisfacción, necesidad estética, sentido de permanencia y necesidad de amor. A

estas se pueden agregar la necesidad de tecnología, necesidad de internet y necesidad de tiempo.

Todas estas necesidades son importantes para el alumnado de principios del siglo XXI. Para el alumnado de bachillerato dos de las necesidades más importantes son el sentido de permanencia y amor, sobre estas Maslow explica:

Si tanto las necesidades fisiológicas como las de seguridad están bien satisfechas, surgirán las necesidades de amor, afecto y sentido de pertenencia, y todo el ciclo ya descrito se repetirá con este nuevo centro. Las necesidades de amor suponen dar y recibir afecto. Cuando están insatisfechas, una persona sentirá intensamente la ausencia de amigos, de compañero o de hijos. Tal persona tendrá hambre de relaciones con personas en general — de un lugar en el grupo o la familia— y se esforzará con denuedo por conseguir esta meta. Alcanzar tal lugar importará más que cualquier cosa del mundo y puede llegar a olvidar que una vez, cuando el hambre era lo primero, el amor parecía irreal, innecesario y sin importancia. Ahora las punzadas de la soledad, el destierro, el rechazo, la ausencia de amistad y el desarraigo son preeminentes. Tenemos muy poca información científica sobre la necesidad del sentido de pertenencia, aunque éste es un tema común en las novelas, autobiografías, poemas y obras de teatro y también en la literatura sociológica más reciente. Por ellas conocemos, de una manera general, los efectos destructivos en los hijos de los traslados frecuentes; de desorientación; de la supermovilización a que nos fuerza la industrialización; de quedarse sin raíces o de menospreciar las propias raíces, los propios orígenes o el propio grupo; de ser separado de la propia familia y hogar, amigos y vecinos; de ser transeúnte o recién llegado en vez de nativo.

El alumnado de principios del siglo XXI, sobre todo el de la ENP, tiene más o menos cubiertas las necesidades básicas, pero carece de otras necesidades como seguridad, el amor y el sentido de pertenencia. Factores que muchas veces impiden el desarrollo de su educación y aprendizaje. Por otro lado, parecen estar aislados del mundo adulto, pues están viviendo la adolescencia, una etapa muy importante en la vida en la que se producen cambios físicos, psicológicos y la conformación de la identidad es más fuerte. Sin embargo, para que esto se desarrolle lo mejor posible las

y los adolescentes requieren un apoyo incondicional por parte de toda la sociedad, sin embargo, esto no es así como menciona Iglesias (2013): “La indudable importancia de este “adiestramiento” tiene un problema y es que la educación adolescente ocurre lejos del mundo de los adultos, no comparten con ellos sus experiencias, no existe una relación de maestro-aprendiz; los adolescentes viven un mundo de adolescentes separado del mundo de los adultos y esta separación genera conflictos” (p.88-89). Este adiestramiento (muchas veces autoritario e incluso violento) del que habla el autor se da en muchas ocasiones debido a que los docentes aplican solo el conductismo sin dejar que los estudiantes sean los protagonistas en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, desde una perspectiva más general o macroestructural, los investigadores de educación José Antonio Pérez y Mónica Valdez (2012) plantean un panorama muy claro del contexto educativo, social e histórico de los jóvenes que nacieron a principios del siglo XXI en México, en su artículo “Repensar la educación desde los jóvenes: el caso de la generación del siglo XXI”. En este texto los autores hacen referencia a tres grandes problemas que aquejan a estas generaciones: el nomadismo, la inseguridad e incertidumbre. En relación con la migración apuntan:

Las cifras oficiales sobre menores migrantes permiten observar que éste es un fenómeno nada despreciable, con una alta variabilidad en las tendencias; pero lo importante es que sabemos muy poco de las condiciones, por qué lo hacen y qué les sucede durante su viaje; a cuántos llega la proporción de los no registrados o de los que no logran llegar a su destino, cuántos mueren y dónde quedan sus cuerpos. Además no sabemos al momento si estas tendencias se han incrementado posteriormente a la crisis mundial de 2008. Lo que podemos apuntar es que el siglo XXI va a ser un periodo de grandes movimientos poblacionales que afectarán sobre todo a las generaciones más jóvenes. (pp. 81-82)

Otro fenómeno social es la que se está produciendo en la estructura o conformación de las familias mexicanas. Si bien 65.5% de los niños y jóvenes de cero a 17 años, para 2010, vivía en hogares de familia nuclear, 31.1% en familia ampliada y 1.7% en familia compuesta, esta estructura se da en un contexto de alta volatilidad de las uniones de pareja y de sus reconversiones en nuevas parejas, lo que habla de la necesaria habilidad que tienen que adquirir estos niños y jóvenes en su ámbito más cercano. Movilidad que se produce en contextos de infraestructura todavía muy dispares, pues a estas fechas 36.8% de los hogares no tiene agua dentro de la vivienda, 33.3% está sin drenaje conectado a la vía pública y 49.3% se encuentra hacinado, 5 condiciones que repercuten de manera importante en los indicadores de salud, desarrollo y bienestar.

Estas afirmaciones basadas en estudios demográficos del 2010 señalan que el problema de la migración irá aumentando cada vez más por razones económicas y eso está repercutiendo en la educación. Asimismo, los jóvenes del siglo XXI como generación se caracterizan por tener “las tres D”, afirma Martín Criado (1998) citado por Pérez y Valdez (2012):

Hemos llamado “las tres D”: el combate a la desigualdad (por causas de edad, sexo, región y origen social), el respeto a la diferencia (étnica, cultural, sexual, religiosa y política) y la superación de la desconexión (tecnológica y de capital social), pero además con una institucionalidad muy débil; desafíos que los marcarán y en su caso los limitarán o superarán a través de las iniciativas que el Estado y la sociedad, en conjunto o por separado, quieran y puedan hacer en lo inmediato y a mediano plazo, y según coloquen en el centro o no las preocupaciones de su desarrollo; en particular, la inversión y la calidad de recursos en la educación, como la mejor forma de cimentar una nación más equitativa y solidaria. Por lo tanto, esta generación no sólo comparte la contemporaneidad cronológica de su fecha de nacimiento, sino también una misma situación en el espacio social concreto de la escuela, que significa similares condiciones contextuales de su producción y reproducción, pero siempre atravesadas por las diferencias de origen social. (p. 79)

Hablar de la desconexión digital, resulta irónico y absurdo porque a esta generación se le nombra “nativa digital”, como si todos tuvieran los mismos derechos a la tecnología cuando no es así. Esta desigualdad, diferencia y desconexión digital se visibilizó en el acceso a la educación más que nunca en la contingencia sanitaria del COVID-19. Respecto a la brecha digital, la investigadora Marion Lloyd (2020) puntualiza:

En tiempos normales, tales diferencias son una pieza más del mosaico de las desigualdades en México, pero en tiempos de covid-19, la brecha digital tiene consecuencias particularmente nocivas y de largo alcance, sobre todo por su incidencia en el sistema educativo. El acceso a las tic afecta a estudiantes desde el nivel preescolar hasta el universitario, determinando quiénes pueden acceder a —y aprender— la educación en línea. A nivel superior, 55 por ciento de los alumnos que provienen de familias del primer decil de ingresos no cuenta ni con internet ni con computadora en casa, mientras que para el decil más rico, la cifra es de apenas 2 por ciento, según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos del Hogar (INEGI, 2018b). En promedio, 18 por ciento de los estudiantes universitarios no tiene acceso a dichos servicios; es decir, uno de cada cinco no puede seguir las clases en línea desde sus casas. Para el nivel medio superior, sin embargo, la brecha es aún más marcada: 81 por ciento de los más pobres no tiene ni internet ni computadora en casa, comparado con 3 por ciento de sus pares más ricos, y en promedio, 40 por ciento no tiene acceso a las tic en su hogar (INEGI, 2018b). (p. 116-117).

La brecha digital cada vez se hace más grande, pues a raíz de esta contingencia sanitaria muchas familias mexicanas perdieron sus trabajos y muchos estudiantes tuvieron que dejar sus estudios para conseguir una fuente de trabajo y sobrevivir. Es en este contexto social en que el docente de Lengua y Literatura labora, incluso muchos docentes comparten la misma situación de desigualdades sociales que su alumnado. Por un lado, los estudiantes carecen de las necesidades básicas, y por otro, los que tienen acceso a estas carecen de las necesidades afectivas, de

identidad, de amor y de pertenencia. Todo esto hace que la educación camine no se desarrolle en óptimas condiciones.

### **1.2.2. Educación a distancia y digitalizada**

Hace más de dos mil años surgió la escritura como forma de comunicación, y a través del tiempo se convirtió en una de las herramientas más hermosas y al mismo tiempo más complejas que posee la humanidad. La escritura nos ayuda a comunicar nuestras ideas y sentimientos. Es un proceso cognitivo que requiere paciencia y esfuerzo. Desde la antigüedad, se han diseñado distintas metodologías para su enseñanza y ha tenido distintos soportes. Hoy uno de los soportes más importantes es la computadora y el internet. Es decir, la educación en línea, digitalizada. Esta ya se venía realizando desde hace más de veinte años, antes de que llegara la pandemia del COVID-19.

Ahora bien, en marzo del 2020 la educación en México suspendió todas sus actividades presenciales y se trasladó inmediatamente a la virtualidad en un *click*. Por supuesto esto fue solo para un reducido sector, pues en la mayoría de las instituciones educativas de todos los niveles, tanto públicas como privadas, no contaban con las plataformas adecuadas para hacerlo. La UNAM fue una de las pocas instituciones que ya contaba con aulas virtuales como *Moodle* antes de la pandemia. No obstante, también resultó caótico y agotador el cambio de la noche a la mañana.

Ha sido un momento histórico muy importante dentro del campo de la educación, a pesar del lamentable contexto de salud; la pandemia permitió muchas oportunidades de enseñanza y aprendizaje en el campo de la virtualidad, pues tanto el alumnado como el personal docente aprendieron y crearon nuevas alternativas de estudio. Por ejemplo, hoy la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Media Superior tiene en cuenta el contexto digital como los nuevos soportes digitales

de lectura (computadoras, *tablets*, *smartphones* y *e-readers* (lectores digitales) y de escrituras digitales (blogs, redes sociales, páginas web, revistas digitales, entre otros). Todo esto no es nada nuevo, pues ya existía antes de la pandemia, pero a raíz del COVID-19 se concientizó su existencia y se utilizó en la educación a distancia.

Y a todo esto, ¿qué es la educación a distancia? Alrededor de ella existen muchos prejuicios, confusiones y dudas. Hasta antes de la pandemia no tenía un buen prestigio, en muchas ocasiones se subestimaba su potencial, características y beneficios. Hay distintas definiciones o percepciones de este tipo de educación, pero para fines de este trabajo me parece que Concepción Rodríguez Nieto y Víctor Manuel Padilla (2015), plantean una clara y sencilla: “La educación a distancia es un método de educación en el que el alumnado está separado físicamente del profesor. Se puede utilizar de manera independiente o en conjunción con otros tipos de educación que incluyan la presencial. En la educación a distancia, los estudiantes están separados físicamente de la institución que patrocina la instrucción”. Además de esto, la educación a distancia tiene las siguientes características:

- Separación espacial y temporal entre docente y alumnado.
- Formación mediada y apoyada por diferentes tecnologías que condicionan la relación entre docentes y alumnado que establecen a partir de los contenidos o materia.
- Comunicación mediada entre el docente y el alumnado.
- Hay una comunicación sincrónica (teléfono, videochat) y asincrónica (plataformas de comunicación, foros, aulas virtuales, correo electrónico).
- Por lo general los estudiantes son de mayor edad que los del sistema presencial.
- Una institución organiza la estructura educativa y certificación académica. Hay un fuerte apoyo en la estructura organizativa.
- El alumnado a distancia necesita un sistema de información, comunicación y apoyo más complejos que el alumnado presencial.

- Hay una formación fuertemente tutorizada.
- Comunicación bidireccional (de ida y vuelta), multicódigo (materiales impresos y digitales) y multipersonal (docentes, técnicos, evaluadores) (p. 12)

Todas estas características se implementaron en todo el mundo cuando se originó el virus COVID-19 y la educación presencial se mudó a la virtualidad. La gran mayoría de los docentes de todos los niveles y sistemas en México no habían tenido experiencia en esta modalidad. Sin embargo, muchos de ellos se adaptaron bien, incluso vieron ventajas y se actualizaron, tanto en los conocimientos de sus materias como en las tecnologías TIC y TAC. Esta modalidad no fue del todo negativa, pero tampoco positiva, algunos testimonios que recopilé de profesoras de la ENP 5 “José Vasconcelos” fueron las siguientes:

#### Testimonio 1:

Las clases virtuales me han dado la posibilidad de interactuar con la red. Lo que me llevaba horas de trabajo, se resuelve en minutos: ver un video y comentarlo al mismo tiempo, visitar diversos sitios y redactar un apunte con ayuda de los alumnos al tiempo que tomó participación. Los errores gramaticales se corrigen al instante, y es posible relacionar varios temas.

También hemos tomado conciencia, los alumnos y yo, de los problemas cotidianos, las situaciones que vivimos dentro y fuera del ámbito escolar: la comida, la convivencia, el trato familiar, los espacios y el tiempo. He notado que no todos cuentan con un lugar donde puedan tomar la clase sin distracciones, no activan el video porque el hermanito toma clases, o la mamá hace la comida, o la mascota no tiene otro lugar donde estar; sin embargo, participan, aprenden. Les doy consejos para administrar su tiempo, me enseñan a administrar el mío. He aprendido a pedir que manifiesten su presencia sin necesidad de la cámara, y también llego a desactivar la mía, nos escuchamos mejor y nos leemos. No todo ha sido miel sobre hojuelas, pero en general, ha sido una experiencia gozosa.

Mtra. Rocío Alejandra Barrera, ENP Plantel 5 “José Vasconcelos”

#### Testimonio 2:

Las clases virtuales me han permitido diversificar el tipo de textos y materiales con los que trabajo con el grupo; me gusta poder incluir más contenido audiovisual e interactivo a las clases. Además, me han ayudado a sistematizar el trabajo, las tareas y las calificaciones, corregir textos en directo y calificar en una base de datos sin tener que transcribir del papel. Mis alumnos se muestran comprometidos y participativos, aunque la mayoría elige no prender su cámara, es extraño hablar frente a la pantalla sin poder ver sus rostros.

Mtra. Alejandra Delgado Díaz, ENP Plantel 5 “José Vasconcelos”

#### Testimonio 3:

Las clases virtuales le otorgaron orden a mis clases: todos los grupos tienen un calendario de actividades en el que están las fechas de las sesiones virtuales y los temas que se verán en cada una, los días que deben entregar tarea y en qué consiste. Antes planeaba pero todo estaba en mi cabeza y ellos no se enteraban. Ahora ellos saben qué es lo que vamos a leer y qué deben hacer.

Si antes no llegaba a conocer a todos mis estudiantes, ahora menos: eso no me gusta. Todo es distinto, incluso el cansancio

Mtra. Diana Vizcarra de los Reyes, ENP Plantel 5 “José Vasconcelos”

#### Testimonio 4:

En este difícil año, debo confesar que la que más ha aprendido soy yo. Nunca pensé que en tan poco tiempo tomaría tantos cursos de TIC y de TAC ante la urgencia de las clases virtuales. Hablaré de lo que he aprendido:

\*Aprendí a elaborar material didáctico y exámenes mejor estructurados.

\* Aprendí a elaborar presentaciones interesantes para mis clases en Zoom.

\*Estoy aprendiendo a usar aplicaciones y herramientas para captar el interés y la atención de mis estudiantes.

Y puedo continuar enumerando lo bueno que esta terrible pandemia me ha dejado como profesora, porque por fortuna cuento con los recursos tecnológicos para mis clases. Pero lo que no puedo dejar de constatar en mis grupos es que muchos alumnos/as no cuentan con las herramientas tecnológicas que les permitan disfrutar sus clases.

Mtra. Leonila Hortensia Rosete Olvera, ENP Plantel 5 “José Vasconcelos”

#### Testimonio 5:

Amo el Google Classroom. Ha sido una excelente herramienta para ver los escritos de mis alumnos, mandarles comentarios, que ellos puedan ir corrigiendo sus textos. Me gusta mucho hacer las rúbricas para que ellos vean qué es lo que se les califica a sus escritos. Me he divertido mucho escribiendo textos mientras ellos van externando sus ideas, y que podamos verlos en ese momento y podamos irlos corrigiendo. Creo que hemos trabajado bien el asunto de la redacción, cosa que me costaba mucho trabajo en el salón de clase. Me encanta que podamos acceder a la misma lectura, la misma versión en un PDF. Y también me ha gustado poder mandar tareas con algún video añadido para que les sirva de apoyo. Creo que trabajar a distancia tiene muchas ventajas para mí, sobre todo con la enseñanza de la elaboración de los escritos.

Mtra. Elizabeth Olguín, ENP Plantel 5 “José Vasconcelos”

Estos testimonios los recopilé durante el ciclo escolar 2020-2021, a través de una plataforma de escritura llamada Padlet y se puede encontrar en el siguiente enlace:

<https://es.padlet.com/erikahernandezsanchez/zb2qyqop6x2uuxjo>

Como se puede apreciar en los testimonios, las profesoras del Colegio de Literatura plantean y perciben varios temas y características de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, la literatura y la escritura. Asimismo, resaltan las emociones de sus grupos como las de ellas, la desigualdad al acceso a la tecnología, la otredad que se vive frente a la cámara y al espacio virtual; la intimidad de las casas del alumnado, así como la falta de espacio para estudiar, pues la mayoría de los estudiantes no cuentan con un lugar destinado solo a sus estudios, ya sea porque lo comparten con otros integrantes de la familia o porque no los hay. En este sentido, las clases en línea evidenciaron más aún esta desigualdad social y las necesidades básicas de las que habla Maslow. Hasta ahora las políticas destinadas a la educación

que se han implementado no cubren las necesidades educativas de la juventud ni de la niñez y tampoco las del docente.

Concluyendo con este apartado, en esta pandemia tanto el alumnado como los docentes nos adaptamos a las clases a distancia, nuestro soporte no fue a través de cartas como sucedió al inicio de la civilización escrita sino el internet. Es así, que el contexto dicta al alumnado, al docente y, por supuesto, al ensayo literario, pues los grupos escribieron sus ensayos desde este contexto social de educación digitalizada y de pandemia.

## Capítulo 2. Didáctica de la escritura en los programas de Literatura de la ENP

### 2.1. El abordaje de la enseñanza de la escritura en la ENP

El Modelo Educativo de la ENP de su *Plan de Estudios* de 1996 se basa en cuatro importantes campos de conocimiento: a) Matemáticas, b) Ciencias naturales, c) Histórico-Social y d) Lenguaje, cultura y comunicación. Aunque en todos los saberes se promueve la lectura y la escritura es en el campo del lenguaje, cultura y comunicación donde principalmente se desarrolla. Así lo indica el *Plan de estudios*:

Esta constituye una de las más amplias e importantes del Plan de estudios en la Escuela Nacional preparatoria. Su construcción tiene como eje el estudio de la Lengua española, por ser el vehículo de comunicación por excelencia; mediante él se accede a las fuentes directas del conocimiento escrito y la construcción de la cultura. La aprehensión de las normas que regulan la expresión oral y escrita, lo mismo en la comunicación coloquial que en las expresiones artísticas históricas del lenguaje, constituyen uno de los propósitos principales del trabajo en esta área.

De la misma manera, dicho trabajo se orienta a la práctica del análisis literario y se extiende a la de la redacción cotidiana pues el desarrollo del dominio de la lengua oral y escrita es una de las bases cognoscitivas fundamentales del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria no sólo por su carácter instrumental sino por su alto valor cultural formativo. (Plan de estudios de la ENP, 1996, p. 37).

Asimismo, la ENP tiene tres etapas formativas, en cada una se fomenta la lectura y la escritura como conocimiento imprescindible. Estas son la formativa, la profundización y la orientación. La etapa de formación es la introducción, se desarrolla en cuarto año y se espera: “El desarrollo de la capacidad del alumno para la interacción, expresión y comunicación oral, escrita” (Plan de estudios de la ENP, 1996, p.40). En la etapa de profundización y orientación (quinto y sexto año, respectivamente) el Modelo Educativo de la ENP de 1996, la expectativa es:

Se busca que se profundice en el conocimiento y estudio literario de nuestra lengua en los campos lingüístico, estético y contextual que aumenten el potencial intelectual del alumno y favorezcan sus habilidades de comunicación oral y escrita.

Que desarrolle una producción escrita más extensa y compleja que habrá de transferirse al resto del *currículum* como fundamento metodológico del aprendizaje en este nivel. (Plan de estudios de la ENP, 1996, p.41)

En la etapa de orientación, se espera perfeccionar el perfil de egreso del alumnado del bachillerato de manera conjunta: “Poseerá conocimientos, lenguajes y métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior”. (Plan de estudios de la ENP, 1996, p.41) A continuación, se presenta un esquema de estas etapas de formación en la ENP:



Esquema 2. Plan de estudios de la ENP de 1996. Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, en los primeros programas de estudios del Colegio de Literatura de la ENP del plan de 1996 establecen la enseñanza de la literatura, la lectura y de la escritura a partir de dos enfoques didácticos principales: el enfoque constructivista (enfoque pedagógico) y gramatical (enfoque disciplinario). Los cambios de estos

programas de literatura están inspirados en el afán de fortalecer el conocimiento de la lengua a través de cuatro grandes aspectos: la gramática, la lectura, el análisis y la redacción.

El estudio analítico de la gramática de ser un tema en el programa pasa a ser una orientación metodológica y una estrategia didáctica que se aplica en el trabajo del análisis literario y se extiende a la redacción, pues no se trata de aprender reglas o repetir definiciones; es preciso buscar la construcción. Por otro lado, propone un programa cronológico y lineal, aunque no necesariamente historicista: “Los cursos se han planteado con un criterio cronológico que permite el desarrollo lineal de las corrientes literarias en su evolución temporal, aunque lejos del criterio historicista, para centrarse en el texto mismo y encontrar, posteriormente, la relación de la obra con su contexto histórico, social y cultural”. (ENP, 1996, p.55)

Con la modificación de los programas de estudio de 2016-2018 de la ENP se vuelve a plantear la enseñanza de la lengua y la literatura como parte fundamental de su orientación curricular y en su campo de conocimiento que corresponden a lo planteado en su *Plan de estudios* de 1996.

Los programas modificados de las tres asignaturas del Colegio de Literatura se implementaron a partir del ciclo 2017-2018; primero entraron en vigor Lengua Española y Literatura Universal; en el ciclo 2018-2019, Literatura Mexicana e Iberoamericana. En estos nuevos programas se suprimió la perspectiva lineal y cronológica de la literatura. Ahora, los contenidos de las tres materias de Literatura están organizados explícitamente por: tipologías textuales (Lengua Española) y por contenidos temáticos (Literatura Universal y Literatura Mexicana e Iberoamericana). Esta propuesta sigue estando adscrita al *Plan de estudios* de 1996, el cual indica que el aprendizaje debe estar centrado en el estudiante, con estrategias dinámicas:

Las estrategias didácticas de carácter tradicional eran recurrentes en la práctica docente en nuestra institución. La organización lineal, abstracta, y demasiado extensa de los contenidos de los programas, sin actividades de aprendizaje que centraran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, producía una enseñanza transmisiva, repetitiva que privilegiaba la memoria e impedía dotar al alumno con las herramientas cognoscitivas que pretende la doctrina del bachillerato y que demandan los estudios superiores. (ENP, 1996, p. 22).

Además de esto, los contenidos de los programas se amplían y se complementan con cinco ejes transversales<sup>2</sup>: a) Lectura y escritura de textos para aprender y pensar; b) Habilidades para la investigación y la solución de problemas característicos del entorno actual; c) Comprensión de textos en lenguas extranjeras; d) Aprendizajes y construcción de conocimiento con Tecnologías de la Información y la Comunicación y e) Formación en valores en congruencia con la coyuntura de los desafíos y transformaciones del mundo actual.

En este sentido, los recientes programas proponen nuevas estrategias, herramientas y enfoques didácticos de enseñanza y aprendizaje que permiten al alumnado comprender y disfrutar de su lengua y literatura. Estos ejes transversales, por supuesto, están en todas las asignaturas de la ENP, por lo que en todas se le da prioridad a la escritura, pues integra y especifica la lectura y escritura para aprender.

Entre los enfoques didácticos (de carácter pedagógico<sup>3</sup>) en los programas del Colegio de Literatura se mencionan: el constructivismo, el aprendizaje significativo, el ABP, el Aprendizaje Colaborativo (AC), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) también conocido como Aprendizaje Orientado a Proyectos (POL), estos son

---

<sup>2</sup> Los ejes transversales: “Se refieren a las habilidades que se desarrollarán de manera paralela a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada asignatura y que permiten relacionar todas las disciplinas del Plan de estudios, contribuyendo a visiones integrales y holísticas de la realidad, orientando el proyecto curricular”. (ENP-UNAM, 2021, p.1)

<sup>3</sup> “Constituye la metodología para el logro de los aprendizajes a partir del conjunto de corrientes filosóficas y teorías del aprendizaje con los que se aborda la práctica escolar”. (UNAM-ENP, s/f, b, p. 2)

importantes debido a que: “se puede promover y fomentar el desarrollo de valores y actitudes tales como: la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la honestidad, la cooperación, el interés y la responsabilidad. Por otro lado, con apoyo de los temas transversales de actualidad es posible reforzar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales” (ENP-UNAM, 2016, p. 13).

Asimismo, están presentes la perspectiva de género, explícita en el programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana en la “Unidad 6. La expresión femenina”, pero que sin duda alguna atraviesa los tres programas del colegio de literatura, y las constelaciones literarias. Con respecto a esta última, por ejemplo, el programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana (ENP, 2018) menciona:

Como método de trabajo se sugiere la construcción de constelaciones literarias con la propuesta de autores y obras sugeridos. Una constelación literaria (Jover, 2009) puede estar integrada por obras alejadas entre sí en el espacio o en el tiempo, pero que abordan una cuestión temática relacionada con la condición humana, o aprovechan un mismo procedimiento narrativo, o bien están ambientadas en un mismo lugar o en una misma época. El único requisito necesario en el diseño de una constelación es hacer explícitos los criterios que vinculen una obra con otras. De cada constelación, el profesor elegirá el o los textos que considere pertinentes para cubrir los objetivos específicos de cada unidad; de igual manera puede centrarse en uno o más géneros. (p. 2)

En lo que se refiere a los enfoques didácticos (de carácter disciplinario<sup>4</sup>) se propone la enseñanza de la lengua y la literatura por: tipología textual, contenidos temáticos, el enfoque comunicativo y gramatical, la escritura creativa o literaria, la investigación mediante el proceso, así como la enseñanza de la escritura y de la lectura basada en

---

<sup>4</sup> “Es la perspectiva o perspectivas conceptuales que sustentan la enseñanza de la asignatura. Pone de relieve los aspectos que caracterizan y diferencian esta propuesta de otras”. (UNAM-ENP, s/f, b, p. 2)

el proceso, respecto al proceso de lectura, el programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana refiere:

Para el proceso de lectura, y dando continuidad a las etapas propuestas en Lengua Española y Literatura Universal, se recomienda:

Antes de la lectura

- a. Señalamiento de la finalidad lectora
- b. Activación de conocimientos previos
- c. Aproximación previa al vocabulario del texto
- d. Reconocimiento de la estructura del texto
- e. Vaticinio del contenido a partir del título

Durante de la lectura

- a. Realización de inferencias
- b. Recapitulación periódica del contenido
- c. Planteamiento de hipótesis
- d. Aclaración de dudas de léxico y expresiones
- e. Evaluación del contenido y la forma del texto con relación al propio conocimiento

Después de la lectura

- a. Generación de inferencias, conclusiones, implicaciones; evocaciones, asociaciones, relación de ideas, hechos y estructura
- b. Deducción del tema e intencionalidad
- c. Asociación del mensaje del texto con la realidad
- d. Síntesis del conocimiento
- e. Generalización/aplicación del conocimiento
- f. Extrapolación del contenido a otros soportes de comunicación (ENP, 2018, pp.14-15)

Asimismo, los recientes programas de Literatura de la ENP tienen en cuenta las nuevas plataformas y soportes digitales de la lectura y de la escritura, pues refieren la importancia de recursos y herramientas TIC y TAC para la didáctica de la lengua, la literatura y la escritura:

Los recursos digitales, como herramienta de enseñanza, constituyen uno de los ejes transversales del bachillerato pues apoyan el aprendizaje. Se sugiere el uso de películas, documentales y videos, *wikis*, presentaciones electrónicas, *podcast*, *booktube* (comunidad de jóvenes lectores) o aplicaciones como: *ExamTime*, *Socrative Teacher* y *Student*, *Inspiration Maps*, *Padlet*, *Mohiomap*, *Text2MindMap*, *Keynote*,

*iMovie, Prezi, Dropbox, Drive, Evernote, Comic Book, Creator, Book Creator, Pixton Comics*, entre otros. (pp. 15-16)

En este sentido, estos programas toman en cuenta la educación digital y a distancia, características de esta era denominada digital y de la información. En su momento, esta actualización estuvo acompañada de cursos, seminarios y diplomados en recursos TIC-TAC para los docentes de bachillerato. Esto se reflejó y se trabajó más que nunca durante las clases en línea y a distancia durante la contingencia de salud del COVID-19, pues la cuarentena se convirtió en un confinamiento que duró más de dos años.

Resumiendo, los programas del Colegio de Literatura de la ENP (2016-2018) son novedosos, propositivos y responden al contexto actual, pues hay en ellos una gran variedad de estrategias, herramientas y metodologías para la enseñanza de la lengua, la literatura y la escritura (tanto pedagógicas como propias de la disciplina). Estas se pueden plasmar en el siguiente esquema:



Esquema 3. Fuente: elaboración propia.

Para fines de este trabajo se ahondará en las siguientes metodologías disciplinarias: el enfoque comunicativo y gramatical, la enseñanza basada en el proceso, la escritura creativa o literaria, así como la organización de la escritura por prototipos textuales.

### **2.1.1. El enfoque comunicativo y gramatical**

Uno de los enfoques disciplinares para la didáctica de la lengua, la literatura y la escritura que contienen los recientes programas de Literatura de la ENP es el enfoque comunicativo, este ya se encontraba en los programas de estudio de 1996. En este sentido, este enfoque se sigue manteniendo en los programas actuales. La perspectiva de este enfoque parte de que la gramática es una herramienta para desarrollar la competencia comunicativa y potenciar las competencias lingüísticas; por ello, su enseñanza y estudio no abarca únicamente el análisis de las oraciones y de las estructuras lingüísticas, sino que se centra en el uso del idioma por parte del hablante. Según Breen (1987) citado por Montenegro (2015), los enfoques comunicativos tienen las siguientes características:

1. Plantean como eje la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.
2. Articulan el conocimiento formal de la lengua (saber sobre la lengua) con el conocimiento instrumental o funcional (saber usar la lengua según contextos e intenciones específicas).
3. Acuerdan una gran importancia a los procedimientos debido a que se centran en los usos lingüísticos y comunicativos con la finalidad de que los estudiantes adquieran no solamente un saber lingüístico, sino un saber hacer con la lengua.
4. En el campo psicopedagógico adoptan una perspectiva cognitiva. (p. 53)

De acuerdo con el punto 3, desde el enfoque comunicativo se invita a los estudiantes a crear con las palabras y no solo a saber cosas de las palabras (parafraseando a

Carlos Lomas). Además, se concibe al texto como la unidad básica. Respecto a esto, Montenegro (2015) dice:

El enfoque comunicativo se centra en el texto o discurso como la unidad básica de comunicación humana, entendiendo que el texto no es solamente un sistema de signos y sus combinaciones, sino también una institución social. En efecto, los seres humanos no nos comunicamos a través de palabras aisladas, sino que lo hacemos a través de unidades de sentido (que implican un entretrejo de relaciones y significaciones) llamadas textos. (p. 52)

Desde el enfoque comunicativo, las habilidades lingüísticas son muy importantes, al igual que los elementos que los estudiantes pueden aportar al texto o a la situación comunicativa, pues mediante ello muestran sus capacidades de lectura y escritura, así como su pensamiento crítico. Esto puede observarse en la presentación del programa de Lengua Española que se imparte en cuarto grado (etapa de formación) cuando apunta que la asignatura “tiene como propósito que el alumno desarrolle el pensamiento crítico y la competencia comunicativa para comprender y producir diversos tipos textuales, tanto académicos como sociales” (ENP-UNAM, 2016, p. 2). Como se puede leer, el enfoque comunicativo se utiliza para propiciar el pensamiento crítico, aspecto fundamental dentro del mapa curricular de la ENP. Más adelante, en la presentación del programa se menciona:

[El estudiante] adquirirá los conocimientos esenciales de su lengua materna a fin de ejercer una autonomía en el proceso de aprendizaje que le ayuden a enfrentar y resolver situaciones comunicativas que traspasen el ámbito académico y le permitan comprender su mundo e influir en él.

Mediante el enfoque de las competencias comunicativas se trabajan las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Las seis unidades del programa se estructuran con base en a) una tipología textual que incorpora: el texto narrativo, expositivo, literario, icónico verbal y argumentativo (se toman estos modelos textuales con el fin de incluir aquellas estructuras que beneficien la formación del alumno; no obstante, existen otras categorías a partir de la teoría textual y la didáctica

de la lengua); b) una gramática textual, es decir, la selección de elementos gramaticales para la producción oral y escrita; y c) lo literario, reflejado en la selección de obras representativas de la literatura española de acuerdo con los tipos de texto y los problemas del entorno. (ENP-UNAM, 2016, p. 2)

Estos planteamientos son importantes, ya que establecen las habilidades lingüísticas y literarias que el estudiante adquirirá en cuarto grado, destrezas fundamentales que consolidará en esta etapa formativa y que serán las bases sólidas para que, después, se desarrolle en las etapas de profundización (quinto año, Literatura universal) y orientación (sexto año, Literatura Mexicana e Iberoamericana). Desde el enfoque comunicativo se desarrollan la escucha, el habla, la lectura y la escritura. Estas habilidades se convierten en acciones cotidianas y pragmáticas; se potencian y se concientizan más; esto puede resultar más claro para los estudiantes de bachillerato.

Como se observa, en el enfoque comunicativo el aprendizaje se enfoca en el habla y en la acción, se concibe la lengua como un ente vivo que trasciende el salón de clases y la escuela para situarse en todos los contextos y espacios. Respecto a esto, Cassany (1999) menciona que “lo que realmente guía el uso lingüístico son los propósitos y no las estructuras sintácticas, por lo que el eje curricular fundamental descansa sobre los primeros. La finalidad de la enseñanza lingüística no es la adquisición de las formas verbales (palabras, estructuras sintácticas o reglas de subcategorización), sino el desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma”. (p. 4)

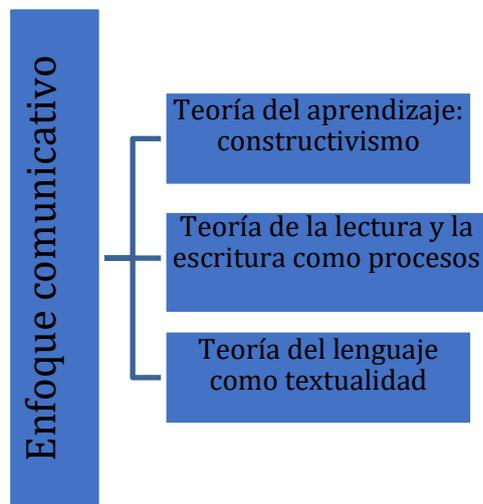
Desde esta perspectiva, los actuales programas de Literatura de la ENP se presentan como novedosos y, en muchos sentidos, revolucionarios, pues responden al contexto social del siglo XXI. No es que en los anteriores programas de la ENP este enfoque comunicativo no existiera, pero en los actuales se presenta más claro.

La enseñanza de la escritura desde el enfoque comunicativo va más allá de la enseñanza y aprendizaje tradicional y gramatical, pues el alumnado se vuelve más consciente de su lengua; la gramática no se le presenta como algo aburrido, sino como un poderoso instrumento cognitivo, emotivo y social con la que una persona afirma su “yo” frente al mundo (parafraseando a Víctor Moreno). Por otro lado, en el enfoque comunicativo se plantea la enseñanza de la lengua, la lectura y la escritura como un proceso que lleva una serie de pasos, ritmos y tiempos. Este proceso se puede realizar a partir de la teoría del constructivismo, el cual propone que la enseñanza:

“consiste en tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, su posible zona de desarrollo próximo, ofrecerles actividades provistas de sentido, proponer aprendizajes significativos, promover el trabajo cooperativo y conflictos cognitivos entre lo que se sabe y lo que es necesario saber para comprender o producir un texto, reflexionar sobre lo que se está aprendiendo, así como sobre los mecanismos de comprensión y de aprendizaje. Todo esto conlleva a la apropiación de la lengua, que sólo puede realizarse desde una construcción interna de quien aprende en interacción con el medio, pues gracias a ella los sujetos pueden construir sus esquemas cognitivos”. (Montenegro, 2015, p. 53)

El enfoque comunicativo se complementa con la teoría constructivista, el alumnado hace suyo el aprendizaje siempre desde su contexto, sus intereses y ritmo, pues funge como el protagonista de su conocimiento, mientras que la o el docente es una guía que orienta, comprende, aprende y modifica su enseñanza. Esto permite que el aprendizaje fluya y sea significativo, tanto para el alumnado como para el docente.

El enfoque comunicativo se puede apreciar con el siguiente esquema, propuesto por Marín (1999):



Esquema 4. Fuente: Marín (1999).

Ahora bien, en el enfoque comunicativo, la gramática también tiene su importancia y su lugar. Por ello, no se debe entender que en los programas de Literatura de la ENP (2016 - 2018) se deje de lado el análisis sintáctico, gramatical y léxico de la lengua; al contrario, estos elementos tienen su espacio importante, que se va desglosando a lo largo de todas las unidades de los tres programas de acuerdo con el prototipo textual que se aborde, tanto en su lectura como en su escritura. Acerca de esto se puede leer:

La tipología textual está presente en los contenidos conceptuales y procedimentales; la gramática textual está incluida en estos últimos, debido a la importancia que tiene el proceso de escritura a lo largo del curso. La selección de los contenidos gramaticales, léxicos y ortográficos está organizada de acuerdo con las características de cada tipo textual; en éstos, no se pretende que el alumno sólo identifique y analice formas y relaciones gramaticales de manera aislada, sino que los aplique en la lectura y la producción de textos para lograr una reflexión metalingüística. (ENP-UNAM, 2016, p. 2)

Es en los contenidos conceptuales y procedimentales en donde se aborda concretamente la gramática, así como en el proceso de lectura y escritura que se hace en el aula. Específicamente en el paso de la textualización que se propone, por ejemplo, en el programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana: “d. Textualización.

Emplear marcas lingüísticas como signos de puntuación, párrafos, conectores textuales; revisar oraciones enunciativas, uso de la persona gramatical, tiempos y modos verbales, cohesión y coherencia”. (p. 15)

Es así como el enfoque comunicativo y gramatical forman parte de la didáctica de la escritura en los tres programas (Lengua española, Literatura universal y literatura mexicana e Iberoamericana) del Colegio de Literatura de la Escuela Nacional Preparatoria. Enfoques disciplinares propios de estas asignaturas que son totalmente vigentes, importantes, novedosos y necesarios en la era digital y de la comunicación.

### **2.1.2. La escritura basada en el proceso**

La escritura basada en el proceso es otro enfoque didáctico disciplinario que se propone en la última actualización de los programas del Colegio de Literatura de la ENP. Este proceso se hace explícito en los contenidos procedimentales<sup>5</sup> de todos los contenidos de las tres asignaturas (Lengua Española, Literatura Universal y Literatura Mexicana e Iberoamericana), es decir, este proceso se presenta en toda la formación del alumnado de la ENP: en su etapa de formación, profundización y orientación. Por ejemplo, si se revisa el programa de Lengua Española (2016) en todas sus unidades en el apartado de contenido procedimentales se solicita la escritura de un texto (tanto de carácter académico como creativo o literario) a partir de las fases del proceso de escritura. Por ejemplo, en la “Unidad 2. Explicar con claridad: la exposición” esto se presenta de la siguiente manera:

2.7 Fases del proceso de escritura en la elaboración de un texto expositivo para participar en una mesa redonda:

---

<sup>5</sup> “Contenidos procedimentales (saber hacer): se refieren a las habilidades, acciones y destrezas que los alumnos deberán desarrollar para el logro de una meta”. (ENP, s/f, p.1).

- a) Contextualización: interpretación de la situación para producir un texto coherente; identificación de enunciatario y postura del enunciador e hilo conductor que da cohesión y unidad.
- b) Elaboración: selección de la información pertinente, equilibrio entre ésta y el aporte de nuevas informaciones, así como registro de las fuentes consultadas en formato APA.
- c) Planificación: estructura del tipo de texto (resumen, reportaje, artículo de divulgación o el guión para la mesa redonda) con orden y jerarquía.
- d) Textualización: uso de marcas lingüísticas como signos de puntuación, párrafos, conectores textuales (causales, condicionales, finales, concesivos, modales, temporales, comparativos, de ejemplificación, aditivos, adversativos, disyuntivos, genéricos, explicativos, continuativos, de resumen) para dar segmentación y conexión. Revisión de oraciones enunciativas, uso de tercera persona, modo indicativo del presente, pretérito y futuro; cohesión nominal asegurada por los mecanismos de recuperación anafórica y cohesión verbal que provee una base temporal.
- e) Relectura: revisión de adecuación, coherencia, cohesión, ortografía y reescritura del texto a partir de un borrador.

Este proceso o fases de escritura se presenta en las tres asignaturas, en cada una de las unidades. Cuando el alumnado pasa a quinto, la etapa de profundización sigue realizando las fases del proceso de la escritura, por ejemplo, en la “Unidad 2. Narrar la condición humana” en los contenidos procedimentales se solicita:

3.12 Transferencia de los conocimientos adquiridos a situaciones actuales mediante la redacción de un comentario o una reseña crítica siguiendo las fases del proceso de escritura:

- a) Reseña: Introducción (datos de la obra, del autor y ficha bibliográfica), desarrollo [tema(s) que se abordan en el libro, tesis del autor, ideas centrales, argumento, lenguaje especializado, inclusión de citas textuales, opinión central del texto, juicio o valoración], conclusión (comentario y recomendación positiva o negativa de la obra)
- b) Comentario de opinión: introducción, desarrollo de reflexiones críticas relacionadas con el texto leído, conclusiones para cerrar el escrito, referencias bibliográficas o hemerográficas del texto comentado (ENP, 2017, p. 7)

Mientras que en el programa de Lengua Española (2016) el proceso de escritura se enuncia en cada una de las unidades en el apartado de los contenidos procedimentales, los programas de Literatura Universal y Literatura Mexicana lo hacen en el apartado “V. Sugerencias de trabajo” donde se menciona:

En el programa se trabajan dos formas de escritura: la académica, que inicia con el análisis y la construcción de textos argumentativos para concluir con la redacción de ensayo literario y académico; la creativa, que sugiere la escritura de textos literarios poéticos y narrativos.

Es recomendable trabajar ambas formas de escritura pues apoyan el desarrollo de las habilidades lingüísticas, la toma de conciencia del entorno, la transversalidad y la práctica de valores. Se propone trabajar el proceso de escritura:

- a. Contextualización. Interpretar las obras para producir un texto coherente en función de la situación comunicativa, identificar el enunciatario, la postura del enunciador y el hilo conductor que dará cohesión y unidad.
- b. Elaboración. Seleccionar la información pertinente y dar equilibrio entre ésta y el aporte de nuevas informaciones. Usar el registro, formal o informal, según el texto escrito elegido.
- c. Planificación. Considerar la estructura del texto, siguiendo un orden y una jerarquía.
- d. Textualización. Emplear marcas lingüísticas como signos de puntuación, párrafos, conectores textuales; revisar oraciones enunciativas, uso de la persona gramatical, tiempos y modos verbales, cohesión y coherencia.
- e. Relectura. Revisar adecuación, coherencia, cohesión y ortografía; reescribir el texto a partir de un borrador. (ENP, UNAM, 2028, pp. 15)

Por otro lado, en este programa de estudios se realiza las fases del proceso de escritura se hace énfasis en el ensayo académico y el ensayo literario, pues el ensayo es el prototipo textual más solicitado en el bachillerato y en la universidad. Sin embargo, aunque es el más solicitado también es un escrito del cual se tienen muchas dudas, es por eso por lo que el programa abarca cinco de las seis unidades para revisar, analizar y profundizar en las características del ensayo académico, así como del ensayo literario. Todo esto con la finalidad de culminar con la escritura de un

ensayo literario en la “Unidad 5. El compromiso social y la denuncia” y la escritura de un ensayo académico en la “Unidad 6. La expresión literaria femenina”.

### **2.1.3. La escritura creativa o literaria en la ENP**

En todas las áreas del conocimiento que se imparten en la Escuela Nacional Preparatoria la lectura y la escritura es el eje transversal número uno: “Lectura y escritura de textos para aprender y pensar”. En los programas de estudio del Colegio de Literatura el tipo de escritura que se solicita al alumnado se divide en dos grandes categorías: la escritura académica y la escritura creativa, es decir, la literaria.

Algunos autores como Álvarez (2009) consideran que el solo acto de escribir es una actividad creativa, concuerdo con esta idea, pues escribir es imaginar y diseñar. Sin embargo, para mayor comprensión es necesario distinguir entre la escritura académica y la escritura creativa o literaria. Desde el ámbito literario y la tipología textual la escritura creativa tiene sus propias características y elementos particulares, así como sus finalidades. La escritura creativa o literaria comprende la realización de textos artísticos, literarios, íntimos y atractivos, desde una minificción hasta un cuento, desde un verso hasta un soneto. La escritura creativa es literaria y su escritura en el alumnado de la ENP:

Permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística. El adolescente se acostumbra a trabajar con objetivos su imaginación, a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a profundizar en una técnica de escritura, a presentar textos que deben ser contrastados por los demás, a situar la escritura literaria como resultado de un proceso elaborado, consciente y público. Como consecuencia de lo anterior, un trabajo de este tipo presenta la escritura literaria al que aprende lo más alejada posible de lo secreto o lo inspirado, al contrario, se presenta como un trabajo artístico que puede ser abordado desde un proceso de enseñanza-aprendizaje. (Alonso, p. 52)

Estas habilidades que ejercita el estudiantado a la hora de escribir este tipo de textos le permiten concientizar el lenguaje literario, su complejidad y la riqueza que ofrece, pues sus posibilidades son infinitas, desde lo lúdico del lenguaje hasta lo abstracto. Por otro lado, escribir una obra literaria no se trata de tener inspiración, sino de un trabajo serio, constante, el cual tiene sus reglas, metodología y que requiere de todo un proceso como la escritura de un ensayo académico o un artículo de investigación.

Álvarez Rodríguez (2009) señala que la escritura creativa tiene las siguientes características:

1. Propicia una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje.
2. Libera el impulso inconsciente vinculado con el proceso creador, desbloquea el imaginario y propone el ejercicio consciente de habilidades creadoras.
3. Activas operaciones mentales propias del pensamiento divergente, es decir, aquel que pone en juego procesos irracionales, asociativos y generadores de diversas posibilidades alternativas.
4. Parte de un estado de sensibilización frente al lenguaje y promueve la imaginación entendida como la capacidad de captar imágenes y establecer tejidos y relaciones entre ellas para producir otras nuevas.
5. Está sustentada en prácticas y experiencias estéticas de lectura y escritura.
6. Desecha todo uso instrumental del lenguaje dando lugar al juego de lo privado, de lo autónomo.
7. Invita a observar la realidad cotidiana desde nuevas perspectivas, a descubrir su belleza poética (p.85)

La escritura creativa o literaria es un método disciplinario que está presente en los tres programas del Colegio de Literatura, en las tres etapas del alumnado de la ENP (formación, profundización y orientación). En la asignatura de Lengua española (cuarto año-etapa de formación), la escritura de carácter literario se solicita en las unidades 1, 4 y 5, es decir, en tres de las seis unidades en que está estructurado el

programa de estudios. En la “Unidad 1. Saber relatar: la narración” en los contenidos procedimentales, se solicita la elaboración de un texto narrativo literario:

1.10 Fases del proceso de escritura en la elaboración de un texto narrativo literario (leyenda o cuento) y/o no literario (noticia o crónica):

a) Contextualización: interpretación de la situación para producir un texto coherente; identificación de enunciatario y postura del enunciador e hilo conductor que da cohesión y unidad.

b) Elaboración: selección de la información pertinente y equilibrio entre ésta y el aporte de nuevas informaciones.

c) Planificación: estructura del tipo de texto (leyenda o cuento, noticia o crónica) con orden y jerarquía.

d) Textualización: uso de marcas lingüísticas como signos de puntuación, párrafos, conectores temporales para dar segmentación y conexión; cohesión nominal asegurada por los mecanismos de recuperación anafórica y cohesión verbal que provee una base temporal. Empleo de los tiempos verbales: presente (señalar los valores: histórico, habitual y atemporal), pretérito, copretérito y pospretérito de indicativo, y antepretérito de subjuntivo.

e) Relectura: revisión de adecuación, coherencia, cohesión, ortografía y reescritura del texto a partir de un borrador. (ENP, UNAM, 2017, pp. 4-5)

Aunque explícitamente se solicita una leyenda o un cuento, el programa también permite la creatividad y libertad, tanto del docente como del alumnado, por lo que además se puede escribir una minificción o una autobiografía. Como se nota este ejercicio va acompañado del proceso de escritura basada en el proceso, además del enfoque comunicativo y gramatical. En este sentido la escritura en la ENP no se restringe a una sola metodología, todas se complementan y enriquecen el quehacer de la escritura, pues se están utilizando cuatro enfoques disciplinarios para la escritura: el enfoque gramatical, el enfoque comunicativo, la escritura basada en el proceso y la escritura creativa o literaria.

En la “Unidad 4. Expresar el arte: lo literario” en los objetivos específicos se enuncia que el alumnado “Escribirá un poema y/o un guion dramático con alguno de

los tópicos tratados para que comprenda la función estética y comunicativa del texto lírico y dramático”. (ENP, UNAM, 2017, p. 8) y en la “Unidad 5. El texto icónico verbal”, en los contenidos procedimentales: “5.7 Fases del proceso de producción de un texto icónico verbal relacionado con circunstancias actuales (sentimiento de vacío, soledad, superficialidad de la vida, crítica social o consumismo) o de los poemas de vanguardia leídos”. (p. ENP, UNAM, 2017, p. 11). Este texto icónico verbal puede ser un poema imitando a los de vanguardia. En estos dos ejercicios de escritura también van acompañados del proceso de escritura que se citó anteriormente.

Por su parte, el programa de Literatura Universal (2016) refiere: “se trabajan dos formas de escritura: la académica, que permite plasmar ideas fundamentadas y producir escritos de mayor complejidad, y la escritura creativa, que por su carácter lúdico permite desarrollar la comprensión del texto literario, reforzar elementos de la disciplina, la imaginación, la expresión de sentimientos y las emociones” (p. 2). Estas características de la escritura creativa son interesantes y atractivas para aplicar en el aula, en el programa de Literatura Universal (2016) como en las otras dos asignaturas del Colegio de Literatura se lleva a cabo de manera óptima en cada una de las unidades. Por ejemplo, en la “Unidad 2. El universo del héroe” en los contenidos procedimentales se sugiere que el alumnado puede recrear un personaje épico a través de una historieta; en la “Unidad 3. Narrar la condición humana” se revisan los subgéneros narrativos que invitan a la escritura de un cuento, una leyenda o una autobiografía; en la “Unidad 4. La representación: espejo de la realidad” que dice textualmente: “4.12 Escritura creativa: monólogo de un personaje, la modificación de un final o la adaptación de la historia a otro género literario” (p. 9) y en la “Unidad 5. Entre el amor y la muerte” se menciona: “5.11 Escritura creativa: a partir del tema de un poema, transformarlo en un relato; relacionar poemas con otras obras artísticas;

escribir un poema imitando el tema, estilo o movimiento literario; transformar un poema en imagen, audio, video, entre otros” (p. 10).

Además de estas sugerencias, el programa de Literatura Universal (2016) propone otras estrategias de escritura creativa con las siguientes actividades:

1. Diario de lectura: anotaciones periódicas con el título de la obra, notas sobre las impresiones que provoca el texto, ideas nuevas que genera, personajes importantes, temas de interés, entre otros.
2. Recreación de textos poéticos: identificación de palabras clave, búsqueda y sustitución de otras con la misma sonoridad para emplearlas en un texto nuevo. Continuación de poemas abiertos, redacción de otros siguiendo un modelo.
3. Material folclórico de tradición oral (romances, refranes, proverbios, dichos, mitos, leyendas), elaboración de canciones, escritura de moralejas o sentencias. (p.12)

En el programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana (2018) la escritura creativa se enuncia en los objetivos específicos, en la “Unidad 1. Literatura y experimentación”: “el alumnado creará textos tomando como modelo la minificción, el caligrama y/o haikú, entre otros, para generar una propuesta acorde con su realidad”. (p. 4) y en los contenidos procedimentales de esta unidad: “1.10 Creación de un texto poético innovador (poemínimos, caligrama, haikú, poesía en prosa) o un texto narrativo (minificción)” (p. 5). En la “Unidad 3. El hombre y la naturaleza” se solicita en los objetivos específicos: “Crearé un cuento, a partir de su experiencia lectora, para abordar el tema de la naturaleza y su influencia en la conducta humana” p. 7). En la “Unidad 5. El compromiso social y la denuncia” en los objetivos específicos se menciona que el alumnado: “Escribiré un ensayo literario por medio del análisis, la reflexión y la interpretación de la obra para fijar una postura, sólidamente argumentada, acerca de un problema social”. (p. 10).

Como se ha revisado hasta aquí, la escritura creativa o literaria es fundamental en los programas del Colegio de Literatura de la ENP, pues forma parte de las estrategias didácticas disciplinarias para la enseñanza de la escritura. La escritura creativa o literaria ayuda al alumnado a la comprensión de lectura de los diversos textos literarios profesionales, es decir, los que se revisan en el aula, pues comprenden los procesos creativos de la escritora o escritor, así como el carácter comunicativo de la literatura (lúdica, crítica, social, política, metalingüística); de alguna manera, al enfrentarse a la escritura creativa, los estudiantes se acercan más a la literatura y me atrevería a decir que la entienden más, pues encuentran en ella una forma de expresión y una forma de comprender y asir el mundo. Serafini (2006) señala que, si los estudiantes “hicieran un mayor uso de escritos creativos, permitiría que muchos estudiantes descubrieran sus propias cualidades creativas y adquirieran una mejor relación con los escritos de literatos profesionales” (p. 235).

Es así como los tres programas modificados del Colegio de Literatura de la ENP, Lengua Española (2016), Literatura Universal (2016) y Literatura Mexicana e Iberoamericana (2018), se basan en la escritura creativa o literaria para una enseñanza-aprendizaje del texto literario, la escritura y de la lengua.

La escritura es un proceso cognitivo que implica concentración, requiere de tiempo y paciencia para lograrse. La escritura creativa ayuda a fomentar el hábito de escribir, desarrolla el pensamiento crítico, el acto de pensar y de reconocerse. Cuando el alumnado tiene la experiencia de escribir una autobiografía, un ensayo literario, una epístola literaria, un cuento, una minificción o un poema se expresa, se refleja y se comunica con los demás.

## 2.2. Los prototipos textuales que se escriben en la ENP

Existen varias clasificaciones o tipologías de los textos. En los años setenta del siglo xx, nos dice Loureda (2003), se han hecho varias clasificaciones de acuerdo con las características verbales (características internas) o pragmáticas (características externas) de los textos. Entre los autores que se han encargado de organizar los textos para su mejor comprensión están, Sandig, quien en su clasificación realiza una caracterización de lo pragmático y lo verbal, y Grosse, el cual se basa en la función textual.

Otra de las tipologías con mayor éxito es la de Werlich (1985), quien clasifica los textos como narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos. Después viene Adam, en 1985, que se basa en la clasificación de Werlich y agrega tres categorías más: conversacionales, predictivos y retóricos. Al hacer esta clasificación, tanto Werlich como Adams señalan que los textos se organizan en secuencias, lo cual quiere decir que no todos los textos son homogéneos ni totalmente puros, pues en ellos caben otros tipos de secuencias o textos, pero sin lugar a duda prevalece o predomina uno, mientras tanto en otros sí hay una homogeneidad. Alexopoulou (2003) lo explica de la siguiente manera:

Adam (1992, 2005) insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos. No existen tipos puros, por ejemplo, textos puramente narrativos o descriptivos. El texto se concibe como un conjunto de secuencias de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Propone cinco secuencias prototípicas (de ellas cuatro coinciden con las de Werlich):

- La secuencia descriptiva
- La secuencia narrativa
- La secuencia expositiva
- La secuencia argumentativa
- La secuencia dialógica [sic]

Algunas de estas clasificaciones son las que se pueden encontrar en la actualización del programa de estudios de Lengua Española (2016) de la ENP, el cual, además, incluye otros tres tipos de textos muy importantes: líricos, dramáticos e icónicos verbales. La tipología textual forma parte muy importante de la organización de los programas, así como modelo de enseñanza y aprendizaje:

La tipología textual está presente en los contenidos conceptuales y procedimentales; la gramática textual está incluida en estos últimos, debido a la importancia que tiene el proceso de escritura a lo largo del curso. La selección de los contenidos gramaticales, léxicos y ortográficos está organizada de acuerdo con las características de cada tipo textual; en éstos, no se pretende que el alumno sólo identifique y analice formas y relaciones gramaticales de manera aislada, sino que los aplique en la lectura y la producción de textos para lograr una reflexión metalingüística. Los productos de aprendizaje varían en cada unidad dependiendo del énfasis en alguna habilidad lingüística, por ejemplo, en las unidades 2 y 6 se privilegia el escuchar y el hablar. (ENP, 2016, P. 2)

Esta forma de abordar los diferentes textos en el espacio áulico se presenta de manera clara e integradora, pues la revisión de textos está conformada por el aspecto gramatical, su enfoque comunicativo, y un aprendizaje situado y significativo para el alumnado. Esto no quiere decir que en los programas de estudio anteriores no se hiciera, pero la diferencia sustancial está en que estos programas responden al alumnado del siglo XXI y se adecúa a los diferentes textos que van surgiendo con fuerza como lo son el meme y la novela gráfica.

La siguiente tabla muestra la tipología textual en que está organizado el programa de Lengua Española (2016):

<b>Tipología textual en el Programa de Lengua Española de la ENP</b>		
Unidad 1. Saber relatar: la narración	Unidad 2. Explicar con claridad: la exposición	Unidad 3. Investigar e informar: la monografía

<b>Tipos de textos: narrativo</b>	<b>Tipos de textos: expositivos</b>	<b>Tipo de texto: expositivo</b>
Textos narrativos (literarios): leyenda, minificción, cuento, novela  Textos narrativos (no literarios) noticia o crónica	Resumen Reportaje Artículo de divulgación Artículo científico	La monografía
<b>Unidad 4. Expresar el arte: lo literario</b> <b>Tipos de textos: lírico y dramático</b>	<b>Unidad 5. Leer e interpretar: lo icónico verbal</b> <b>Tipo de texto: icónico verbal</b>	<b>Unidad 6. Defender y persuadir: la argumentación</b> <b>Tipo de texto: argumentativo (escrito y oral)</b>
Poesía y guion dramático	Caligrama, meme, caricatura, historieta o cómic	Ensayo literario y académico Debate y mesa redonda

Tabla 1. Fuente: elaboración propia.

Como se observa, cada unidad aborda un prototipo textual con el propósito de que el alumnado profundice en ellos y tenga mayor claridad con respecto a los diferentes tipos de escritos y discursos, así como de sus objetivos, con la finalidad de que sigan desarrollando su competencia comunicativa. De ahí que la tipología textual resulte muy importante pues “es necesaria en este sentido como instancia de control para la definición de las características de los discursos. En consecuencia, la clasificación estable de los textos sirve para poder hacer predicciones sobre la organización y el contenido de los textos a partir de sus estructuras”. (Loureda, 2003, p. 54).

Para abordar cada uno de los prototipos textuales, el programa de Lengua Española se divide en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos apartados tienen diferentes objetivos y potencian distintas habilidades del alumnado. Uno de los más importantes es el de los contenidos procedimentales,

donde se aprecia el enfoque comunicativo de la lengua, pues los estudiantes desarrollan y practican todas las habilidades lingüísticas a partir del texto. A su vez, estos contenidos procedimentales se dividen en varias etapas o procesos, a saber: a) la elección y análisis de lecturas; b) el proceso de lectura y c) el proceso de escritura. En todas se revisa el prototipo textual determinado; sin embargo, quisiera destacar dos puntos que se realizan en el proceso de escritura: la textualización y la relectura, pues es aquí donde, a partir de la tipología textual, se observan y se practican a profundidad la gramática y la sintaxis. Veamos como ejemplos la primera, segunda, cuarta y quinta unidad. En la primera, “Saber relatar: la narración”, el programa nos indica qué estudiar de la gramática en los textos narrativos:

d) Textualización: uso de marcas lingüísticas como signos de puntuación, párrafos, conectores temporales para dar segmentación y conexión; cohesión nominal asegurada por los mecanismos de recuperación anafórica y cohesión verbal que provee una base temporal. Empleo de los tiempos verbales: presente (señalar los valores: histórico, habitual y atemporal), pretérito, copretérito y pospretérito de indicativo, y antepretérito de subjuntivo.

e) Relectura: revisión de adecuación, coherencia, cohesión, ortografía y reescritura del texto a partir de un borrador. (ENP-UNAM, 2016, p. 5)

Como se observa en esta cita, la gramática y la sintaxis se abordan desde la tipología textual, pero partiendo del texto como unidad. A partir de la textualización y la relectura se revisan aspectos concretos como la ortografía; la adecuación, la coherencia y la cohesión; los conectores; los signos de puntuación; las modalidades del verbo.

En la segunda unidad, “Explicar con claridad: la exposición”, se continúa reforzando la estructura del texto, pero ahora desde otros prototipos textuales como el resumen, el reportaje y el artículo de divulgación:

d) Textualización: uso de marcas lingüísticas como signos de puntuación, párrafos, conectores textuales (causales, condicionales, finales, concesivos, modales, temporales, comparativos, de ejemplificación, aditivos, adversativos, disyuntivos, genéricos, explicativos, continuativos, de resumen) para dar segmentación y conexión. Revisión de oraciones enunciativas, uso de tercera persona, modo indicativo del presente, pretérito y futuro; cohesión nominal asegurada por los mecanismos de recuperación anafórica y cohesión verbal que provee una base temporal.

e) Relectura: revisión de adecuación, coherencia, cohesión, ortografía y reescritura del texto a partir de un borrador. (ENP-UNAM, 2016, p. 6)

Respecto a la cuarta unidad, “Expresar el arte: lo literario”, en ella la poesía y el texto dramático se ven como prototipos textuales muy importantes en los que el alumnado de bachillerato refuerza su gramática y su competencia lingüística.

d) Textualización: uso de diferentes tipos de adjetivo, verbos en modo subjuntivo e imperativo, oraciones yuxtapuestas y elisión; empleo de signos de interrogación y exclamación, dos puntos y comillas, paréntesis, guión largo.

e) Relectura: revisión de adecuación, coherencia, cohesión, ortografía y reescritura del texto a partir de un borrador. (ENP-UNAM, 2016, p. 9)

La unidad cinco, “Leer e interpretar: lo icónico verbal”, es otra tipología relevante en el programa, pues responde al contexto comunicativo y digital del siglo XXI. Los textos icónicos verbales que se abordan son el meme, la caricatura, el cómic, el cartel y el anuncio; además se puede agregar la novela gráfica. Este tipo de textos, en primera instancia, pareciera no presentar dificultad de análisis o no requerir mayor profundización, pero esto es solo en apariencia. En este sentido, es un gran acierto que el programa de Lengua Española considere estudiarlos, ya que son de los textos más leídos por los jóvenes y merecen ser atendidos, pues a través de ellos se transmiten ideas, mensajes e incluso comportamientos sociales. El programa propone abordarlos de la siguiente manera:

d) Textualización: uso de marcas lingüísticas como signos de puntuación, conectores textuales. Empleo del tiempo verbal: presente de indicativo y subjuntivo. Utilización del adjetivo, el adverbio y preposiciones. Formas verbales en imperativo. (ENP-UNAM, 2016, p. 11)

Esta gran variedad de escritos que se solicitan en los nuevos programas del Colegio de Literatura de la ENP se puede sintetizar por grado en la siguiente tabla:

 <b>Prototipos textuales que se escriben en los programas de Literatura de la Escuela Nacional Preparatoria</b> 		
Cuarto año (etapa de formación)	Quinto año (etapa de profundización)	Sexto año (etapa de orientación)
<b>Unidad 1. Saber relatar la narración: cuento, leyenda; noticia o crónica.</b>  <b>Unidad 2. Saber explicar: la exposición resumen, reportaje y artículo de divulgación.</b>  <b>Unidad 3. Investigar e informar: la monografía</b> <b>Unidad 4. Expresar el arte: lo literario poesía y guion dramático</b>  <b>Unidad 5. Leer e interpretar: lo icónico verbal caligrama, meme, caricatura, historieta o cómic</b>  <b>Unidad 6. Defender y persuadir: la argumentación guion para debate</b>	<b>Unidad 1. La lectura del hombre y su mundo: una reflexión</b>  <b>Unidad 2. El universo del héroe: historieta y cómic</b>  <b>Unidad 3. Narrar la condición humana: una reseña o un comentario</b>  <b>Unidad 4. La representación: espejo de la realidad: un comentario o un monólogo</b>  <b>Unidad 5. Entre el amor y la muerte: poesía</b>	<b>Unidad 1. Literatura y experimentación: minificción, poesía (haiku, poemínimos y caligrama) y prosa poética.</b>  <b>Unidad 2. La identidad nacional y la otredad: crónica</b>  <b>Unidad 3. El hombre y la naturaleza: cuento</b>  <b>Unidad 4. La ciudad literaria: texto argumentativo</b>  <b>Unidad 5. El compromiso social y la denuncia: ensayo literario</b>  <b>Unidad 6. La expresión literaria femenina: ensayo académico</b>

Tabla 2. Fuente: elaboración propia.

En resumen, el programa de Lengua Española (2016) presenta todos los prototipos textuales que el alumnado estudiará, leerá y escribirá en los tres grados de Bachillerato de la ENP, y no solo en la clase de Literatura, sino también en todas las

demás asignaturas en donde sus docentes les solicitarán algunos de estos prototipos textuales. En este sentido, el programa de lengua española, asignatura de la etapa de formación, cumple en presentar toda esta tipología textual al alumnado de bachillerato. Esta organización sirve de partida para que en el año de profundización (quinto año) y el de orientación (sexto año) el alumnado cuente con bases sólidas para seguir trabajando con esta tipología textual que como se puede apreciar, en cada una de las materias y unidades los alumnos ejercen la escritura de diversos prototipos textuales, tanto de carácter académico (artículos, crónicas, ensayos académicos) como literarios (cuentos, poemas, guion teatral) y otros géneros como el cómic y los periodísticos.

A partir de esta tipología se observa como el alumnado va avanzado en su conocimiento de los textos, en su etapa de formación conoce una gran variedad de ellos, en quinto profundiza en algunos de ellos como el comentario y la reseña crítica, y en su etapa de orientación culmina con la revisión del ensayo académico y literario. Este último es el que se abordará en este trabajo y propuesta didáctica.

### **2.2.1. La escritura del ensayo literario en la ENP**

Como se observó en la última tabla del apartado anterior, la solicitud de la escritura del ensayo literario aparece explícitamente en la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana de sexto año en la “Unidad 5. El compromiso social y la denuncia”. Dentro de la tipología textual, el ensayo literario forma parte del texto argumentativo, es decir, es la característica que más predomina; esta habilidad de argumentar es uno de los objetivos e intereses que tanto el programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana como el Modelo Educativo de la ENP solicita y ofrece a su alumnado en el último año de bachillerato:

En la escritura, el grado de complejidad aumenta sustancialmente en sexto año, pues el alumno trabajará el texto argumentativo; para ello partirá de la identificación de la estructura, del reconocimiento de argumentos y finalizará con la producción de ensayos literarios y académicos que incluyan tanto una argumentación fundamentada, surgida a partir del proceso de investigación, como un aparato crítico estructurados correctamente. En cuanto a la escritura creativa, se busca que el estudiante profundice en las formas y recursos del texto lírico y narrativo, utilizando como modelo obras mexicanas e iberoamericanas de escritores de reconocido prestigio que, al mismo tiempo, despierten su creatividad e interés por la producción literaria. (ENP, 2018, P. 2).

Tales objetivos planteados en el programa son pertinentes y adecuados de acuerdo con las líneas de orientación curricular (competencias) del Plan de Estudios de la ENP (ENP-UNAM, 1997, p. 39); a saber:

1. Análisis (pensamiento divergente-sintético).
2. Comunicación (indagación, lectura expresión, redacción).
3. Creatividad.
4. Autonomía e individuación.

Esto se reafirma también en el perfil de egreso de la ENP, el cual menciona que, al terminar el bachillerato, el estudiante habrá adquirido “conocimientos, lenguajes y métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior” (ENP-UNAM, 1997, p. 61).

El desarrollo del lenguaje, tanto en lo oral como en lo escrito, es imprescindible en el mapa curricular de la ENP y forma parte de su eje de formación: el lenguaje, la comunicación y la cultura. En sexto año (etapa de orientación y propedéutica), es fundamental el desarrollo de la escritura a partir también de la investigación, pues esta es la base para emprender estudios universitarios y de posgrado.

Saber escribir y argumentar es uno de los mayores objetivos e ideales que se espera del alumnado promedio de bachillerato de la ENP, escribir ensayos los ayuda

a fortalecer y estructurar sus conocimientos en todas las ramas del saber, sobre todo del alumnado de sexto año como se indica en las siguientes líneas:

Al finalizar el curso, y con ello el bachillerato, el estudiante será un lector autónomo y con un amplio panorama de la literatura mundial, lo que contribuirá a su formación humanística y al desarrollo de una postura crítica (...)

En la escritura, el grado de complejidad aumenta sustancialmente en sexto año, pues el alumno trabajará el texto argumentativo; para ello partirá de la identificación de la estructura, del reconocimiento de argumentos y finalizará con la producción de ensayos literarios y académicos que incluyan tanto una argumentación fundamentada, surgida a partir del proceso de investigación, como un aparato crítico estructurados correctamente. En cuanto a la escritura creativa, se busca que el estudiante profundice en las formas y recursos del texto lírico y narrativo, utilizando como modelo obras mexicanas e iberoamericanas de escritores de reconocido prestigio que, al mismo tiempo, despierten su creatividad e interés por la producción literaria. (UNAM, ENP, 2028, p. 2).

Ahora bien, en cuanto a la escritura del ensayo literario en la unidad cinco del programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana (2018) menciona en sus objetivos específicos que el alumnado: “Escribirá un ensayo literario por medio del análisis, la reflexión y la interpretación de la obra para fijar una postura, sólidamente argumentada, acerca de un problema social”. (UNAM, 2108, p.10). Asimismo, en los contenidos conceptuales se revisa las características del ensayo literario y en los contenidos procedimentales se anota: “5.2 Escritura de un ensayo literario, con argumentos sólidos, en el que se plasme la postura del estudiante sobre algunos de los problemas analizados”. (UNAM, 2108, p. 11).

Para llevar a cabo lo que solicita el programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana (2018) se requiere de un gran esfuerzo, tanto por parte del alumnado como del docente. Este proceso comienza en la “Unidad 2. La identidad nacional y la otredad” que tiene como uno de sus objetivos específicos que el alumnado “Analizará

la estructura y los elementos que conforman el ensayo, a partir de una lectura modelo para que identifique un texto de carácter argumentativo” (p. 5). En los contenidos conceptuales se revisan “2.3. Los elementos del ensayo”; en los contenidos procedimentales: “2.9 Análisis e interpretación de la estructura del ensayo en algunos textos representativos: Gabriel Zaid, “La carretilla alfonsina”; Octavio Paz, “Máscaras mexicanas”, “Todos santos, día de muertos”; Alfonso González, “Carlos Montemayor y la literatura indígena. Cara íntima de México” (p.6).

En la “Unidad 3. El hombre y la naturaleza” uno de los objetivos específicos es que el alumnado “Identificará los diferentes tipos de argumentos a partir del análisis de obras representativas para comprender el discurso argumentativo” (p. 7). En los contenidos conceptuales: “3.5 Tipos de argumentos: de autoridad, personal, sentido común, analógico, entre otros”. (p. 7). En los contenidos procedimentales refiere que “3.13 Distinción de los diferentes tipos de argumentos en obras representativas” (p. 8).

En la “Unidad 4. La ciudad literaria” uno de los objetivos específicos es que el alumnado “Redactará un texto argumentativo a partir del tema de la ciudad como pretexto para reflexionar sobre las problemáticas urbanas” (p. 9). En los contenidos conceptuales se revisa “4.5. El texto argumentativo” (p.9) y en los contenidos procedimentales “4.12 Redacción de un texto argumentativo en torno a una problemática urbana” (p. 10). A partir de esta unidad el alumnado ya comienza a escribir su texto argumentativo con los elementos que ha revisado en las unidades 3 y 4, y por supuesto, con lo que se estudia en esta unidad.

En la Unidad 5. El compromiso social y la denuncia” se lee en los objetivos específicos que el alumnado “Escribirá un ensayo literario por medio del análisis, la reflexión y la interpretación de la obra para fijar una postura, sólidamente

argumentada, acerca de un problema social” (p. 10). En los contenidos conceptuales, se revisa “El ensayo literario” (p. 10) y en los contenidos procedimentales “5.12 Escritura de un ensayo literario, con argumentos sólidos, en el que se plasme la postura del estudiante sobre algunos de los problemas analizados” (p. 11). Es en esta unidad donde se culmina con la escritura de uno de los tipos de ensayo que solicita el programa, el ensayo literario.

En la “Unidad 6. La expresión femenina” menciona en sus objetivos específicos: “Escribirá un ensayo académico por medio del análisis, la reflexión y la interpretación de la obra literaria para demostrar el dominio de la argumentación y del uso del aparato crítico” y en los contenidos conceptuales “6.3. El ensayo académico” (p.12). En los contenidos procedimentales “6.12 Redacción de un ensayo académico cuyo asunto gire en torno a un tema tratado por la literatura femenina, utilizando de manera adecuada la argumentación y el aparato crítico” (p. 13).

La siguiente tabla contiene el resumen de esta organización:

<b>Título de la unidad</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Contenidos conceptuales</b>	<b>Contenidos procedimentales</b>
Unidad 2. La identidad nacional y la otredad	Analizará la estructura y los elementos que conforman el ensayo, a partir de una lectura modelo para que identifique un texto de carácter argumentativo.	2.3 Elementos del ensayo	Análisis e interpretación de la estructura del ensayo en algunos textos representativos: Gabriel Zaid, “La carretilla alfonsina”; Octavio Paz, “Máscaras mexicanas”, “Todos santos, día de muertos”; Alfonso González, “Carlos Montemayor y la literatura indígena. Cara íntima de México”

Unidad 3. El hombre y la naturaleza	Identificará los diferentes tipos de argumentos a partir del análisis de obras representativas para comprender el discurso argumentativo.	3.5 Tipos de argumentos: de autoridad, personal, sentido común, analógico, entre otros	3.13 Distinción de los diferentes tipos de argumentos en obras representativas
Unidad 4. La ciudad literaria	<p>Analizará el espacio literario y sus diferentes ambientes como generadores de conceptos, imágenes, historias, formas de vida, registros lingüísticos, personajes y comportamientos mediante la lectura de textos literarios para reflexionar y emitir opiniones sobre el panorama pesimista y optimista del contexto urbano.</p> <p>Redactará un texto argumentativo a partir del tema de la ciudad como pretexto para reflexionar sobre las problemáticas urbanas.</p>	4.5 El texto argumentativo	4.12 Redacción de un texto argumentativo en torno a una problemática urbana
Unidad 5. El compromiso social y la denuncia	Escribirá un ensayo literario por medio del análisis, la reflexión y la interpretación de la obra para fijar una postura, sólidamente argumentada, acerca de un problema social.	5.4 El ensayo literario	5.12 Escritura de un ensayo literario, con argumentos sólidos, en el que se plasme la postura del estudiante sobre algunos de los problemas analizados
Unidad 6. La expresión literaria femenina	Escribirá un ensayo académico por medio del análisis, la reflexión y la interpretación de la obra literaria para	6.3 El ensayo académico	6.12 Redacción de un ensayo académico cuyo asunto gire en torno a un tema tratado por la literatura femenina,

	demostrar el dominio de la argumentación y del uso del aparato crítico.		utilizando de manera adecuada la argumentación y el aparato crítico.
--	---	--	--

Tabla 3. Fuente: Elaboración propia, basada en el programa de Estudios de la ENP.

Como se puede observar, en cada unidad se revisa un tema específico del ensayo, los objetivos específicos, los contenidos conceptuales y los contenidos procedimentales están vinculados para lograr el objetivo de escribir un ensayo literario y académico.

Ahora bien, respecto a la “Unidad 5. El compromiso social y la denuncia” en donde se profundiza y se revisa el ensayo literario como prototipo textual me parece que hay un vacío en cuanto a la lectura de ensayos literarios, esto se nota en el punto 5.5 de los contenidos procedimentales que refiere:

5.5 Selección y lectura de poemas que aborden los temas de compromiso social: Álvaro Yunque, *Versos de la calle*; Juan Gelman, *En el hoy y mañana y ayer: antología personal*; Jorge Boccanera, *Monólogo del necio*; Juan Gustavo Cobo Borda, *Salón de té*; Nicolás Guillén, *Poesía-son, voz de dos gargantas, antología*; Jorge Teillier, “Nostalgias del farwest”; Pablo Neruda, *Canto general*; Gonzalo Rojas, *Antología poética*; Jorge Carrera Andrade, *Registro del mundo: Antología poética 1922-1939*; Jorge Enrique Adoum, *Antología poética: 1949- 1998*; Roque Dalton, *Taberna y otros lugares*; Luis Cardoza y Aragón, *Material de lectura*; Rubén Darío, *Obras completas I: Poesía*; Pablo Antonio Cuadra, *El jaguar y la luna*; César Vallejo, *Poemas humanos*; Antonio Cisneros, *Propios como ajenos: antología personal (poesía 1961-2005)*; Mario Benedetti, *Inventario*; Andrés Eloy Blanco, *Poesía*

5.6 Comprensión de las figuras literarias, tipo de verso, ritmo, rima

5.7 Análisis e interpretación de las constantes temáticas para identificar los problemas que cada autor denuncia

5.8 Selección y lectura de textos narrativos y dramáticos que aborden los temas: intolerancia, sistemas opresores y compromiso social (militarización, violación de derechos humanos, resistencia, solidaridad, desplazamiento de grupos humanos), considerando la particular historia de Hispanoamérica. Esteban Echeverría, “El matadero”; Cirilo Villaverde, *Cecilia Valdés o la Loma del Ángel*; María Luisa Bombal,

*La amortajada*; Julio Cortázar, *Los premios*; Mariano Azuela, *Los de abajo*; Martín Luis Guzmán, *La sombra del caudillo*; Juan Rulfo, *Pedro Páramo*; Luisa Valenzuela, *Cola de lagartija*; Roberto Bolaño, *Estrella distante*; Rafael Bernal, *El Complot Mongol*; José Hernández, *Martín Fierro*; Mario Vargas Llosa, *La ciudad y los perros*; Ignacio Rodríguez Galván, *Muñoz, visitador de México*; Mario Benedetti, *Pedro y el capitán*; Elena Garro, *La muerte de Felipe Ángeles*; Rodolfo Usigli, *El niño y la niebla*; Felipe Santander, *El extensionista*

5.9 Análisis del lenguaje y de los elementos constitutivos de la obra: estructura, espacio, tiempo, tipo de narrador, personajes (el gaucho, los negros, los indios, el caudillo, el dictador, el tirano, el jefe supremo, el restaurador, el regenerador, el generalísimo)

5.10 Revisión de conceptos para reconocer sus implicaciones: dictadura militar, populismo, gobierno autocrático, despotismo, totalitarismo, absolutismo, entre otros

5.11 Análisis e interpretación de las condicionantes sociales, económicas y políticas que propician los regímenes totalitarios y el compromiso social en los textos leídos

5.12 Escritura de un ensayo literario, con argumentos sólidos, en el que se plasme la postura del estudiante sobre algunos de los problemas analizados. (UNAM, ENP, 2018, p. 11)

A pesar de que en esta unidad uno de los temas principales es el ensayo literario no hay ninguna lectura literaria ni teórica que refiera a ello para su estudio en la unidad 5, ni en las fuentes sugeridas ni en las complementarias del programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana (2018), pues todo se centra en la narrativa, poesía y dramaturgia. Aunque en la “Unidad 2. La identidad nacional y la otredad” se lee ensayos como *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz, hay una falta de referencias a este género que hace falta enunciarlas en la unidad 5, pues es en el que se aborda de manera profunda el ensayo literario. Esto me da la oportunidad de investigar bibliografía para revisar el tema, así como proponer una estrategia didáctica particular para la escritura del ensayo literario y argumentar por qué es importante la escritura de este género.

Para abordar el tema del ensayo literario en los contenidos procedimentales propongo la siguiente bibliografía literaria: *Contraensayo. Antología de ensayo mexicano actual*. Coordinador. Álvaro Uribe. Selección y prólogo. Vivian Abenshushan. (UNAM, 2012); *Historia de mi hígado y otros ensayos* (2017) de Hernán Bravo Varela; *Cuerpo extraño* (2013) de Jazmina Barrera; *Historia secreta del cuento mexicano* (1910-1917) de Liliana Pedroza; *Contra los hijos* (2014), de Lina Meruane. Otros textos más puntuales son “El desierto” de Guadalupe Nettel, “Temas muertos” de José Alvarado, “La ceguera” de Jorge Luis Borges, “La mujer es un misterio”, de Ángeles Mastreta y “Cómo hacer canciones” de la cantautora Julieta Venegas. Para la revisión teórica propongo *Pensar el ensayo* de Liliana Weinberg, *Teoría del ensayo* (1992) de José Luis Martínez. Estas referencias que propongo las realizo a partir desde una perspectiva de género<sup>6</sup> y, por supuesto, de la calidad literaria y teórica.

Ahora bien, aunque explícitamente la escritura del ensayo literario se solicita en sexto año en la unidad cinco como se ha revisado. En cuarto grado en la “Unidad 6. Defender y persuadir: la argumentación” el alumnado ya tiene un acercamiento a su lectura y sus características, pues el programa de estudios de Lengua Española (2016) menciona en sus contenidos específicos, conceptuales, procedimentales y actitudinales respectivamente que el alumnado: “Identificará la estructura y las características de los textos argumentativos y los tipos de argumento con el fin de

---

<sup>6</sup> La perspectiva de género es una herramienta epistemológica que cuestiona la discriminación, la desigualdad, la invisibilización y la exclusión de las mujeres en todos los ámbitos de la vida: la ciencia, el arte, las humanidades, las ciencias sociales, la política, etc.; así como el comportamiento social y los roles de género, tanto de mujeres como de hombres. Al respecto, Gloria Ramírez (2015) señala que: “Es una manera de interpretar el mundo desde una mirada holística. Es una construcción social que representa una nueva forma de concebir a la humanidad desde la integralidad y la indivisibilidad de los derechos humanos, pero también desde la lucha de las mujeres que buscan construir nuevas relaciones entre hombres y mujeres para construir un mundo con rostro humano”. (p. 4)

distinguirlos en contextos reales”; “6.1 Características y estructura del texto argumentativo. 6.2 Textos argumentativos: artículo de opinión, nota editorial y ensayo literario. 6.3 Definición y tipos de argumento”; 6.5 Identificación de la estructura, características y tipos de argumentos en textos que incluyan problemáticas actuales como desafío de la convivencia humana, narcotráfico, injusticia social, en artículos de opinión y en la nota editorial. 6.6 Elección, lectura y análisis de algunos ensayos literarios y autores representativos para identificar la estructura argumentativa y el tipo de argumentos: Gregorio Marañón (“El deber de las edades”), José Ortega y Gasset (“Facciones del amor”), Miguel de Unamuno (“Sobre la lengua española”) 6.10 Defensa de posturas con respeto y responsabilidad. (p. 11 y 12).

Aunque en esta unidad solo se revisa el tema y se lee, también se puede solicitar su escritura a partir de ese momento, y en quinto año en la “Unidad 1. La lectura del hombre y su mundo” en donde en los contenidos procedimentales se enuncia la: “1.5 Escritura de una breve reflexión sobre el carácter comunicativo y estético de la literatura” (p. 4), así como en la “Unidad 5. Entre el amor y la muerte” donde se pide una: “5.10 Reflexión sobre los diversos matices del amor y la muerte o de los otros temas sugeridos, a partir de los poemas elegidos” (p. 9). Estas reflexiones bien pueden plasmarse en la escritura de un ensayo literario. Esto por supuesto se puede realizar siempre con una estrategia bien definida, pues el alumnado en esta etapa ya tiene conocimiento del ensayo literario.

Es en este contexto que se propone en este trabajo de investigación la propuesta de una estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura del ensayo literario para el alumnado de EMS.

## Capítulo 3. La escritura del ensayo literario

*Es el juicio un instrumento necesario en el examen de toda clase de asuntos, por eso yo lo ejercito en toda ocasión.*  
Michael Montaigne

### 3.1. Definición de ensayo

Uno de los textos más interesantes dentro de la genealogía de la tipología textual y los géneros literarios es el ensayo. Su origen proviene del vocablo latino *exigium*, compuesto por el prefijo *ex*, que significa expulsión del interior, y del verbo *agere*, que quiere decir hacer, es decir, hacer cosas que vienen de adentro. En un sentido más amplio y completo, se expresa lo que se piensa y se siente desde el interior; se escribe desde la complejidad del razonamiento y la reflexión.

El término ensayo (*essai*) fue acuñado por el escritor, pensador y humanista Michael de Montaigne (1533-1592), quien publicó en 1580 su libro *Les essais* (*Los ensayos*), siglo XVI, durante la época del Renacimiento. Montaigne es conocido como el creador de este género y quien consolida el “yo” como noción filosófica.

Antes del concepto ensayo existieron otros textos (desde la antigua Grecia) que por sus características son considerados precursores del ensayo moderno, tales como las disertaciones, los diálogos (Platón), las sumas, las epístolas, los tratados, entre otros. Al respecto, Francis Bacon escribe en torno al ensayo: “La palabra es nueva, pero el contenido es antiguo. Pues las mismas *Epístolas a Lucilio* de Séneca, si uno se fija bien, no son más que ensayos, es decir, meditaciones dispersas reunidas en forma de epístola”. (Citado por M. Elena, 1997, p. 50).

Es a partir de los ensayos de Montaigne que el concepto del yo tendrá un lugar predominante en la cultura y en la escritura, particularmente en el género ensayístico.

Otro autor y gran representante, que más tarde incursionaría en el ensayo, sería el inglés Francis Bacon (1561- 1626).

A partir del siglo XVIII ese yo característico del ensayo repercutirá en la filosofía, antes de esto el concepto del alma había sido la protagonista del pensamiento filosófico donde el alma y el cuerpo estaban totalmente desvinculados; por tanto, ahora ese yo se empieza a vincular con el cuerpo. Autores como el alemán Johann Fichte y el francés Maine de Birán, serán considerados como los fundadores de “la filosofía del yo” en el siglo XVIII. Asimismo, el yo y la subjetividad del sujeto se expresará en el movimiento romántico alemán; Novalis, Hölderlin y Schlegel representarán estas nociones en sus obras. (Díaz Gómez, 2022).

Ahora bien, el término de ensayo literario se arraigó y se aceptó hasta el siglo XIX, pues un sector de la crítica literaria no entendía muy bien este género, sin embargo, finalmente el concepto para referirse a una composición de orden literaria fue más que aceptado y consolidado en el siglo XX (González Martínez, 1992).

Se considera que el ensayo es un género relativamente nuevo comparado con otros géneros literarios, así como para la tipología textual. En un principio, cuando la crítica literaria ponía en duda su importancia, el ensayo se clasificó dentro del género didáctico y también en la prosa de no ficción (M. Elena Arenas, 1997). Es por eso por lo que en cuanto a su definición se pueden encontrar varias que refieren a distintas perspectivas y finalidades. Entre las más difundidas están, por ejemplo, que el ensayo es “el centauro de los géneros”, definición de Alfonso Reyes que alude a lo poético y filosófico que contiene también el texto ensayístico; el ensayo es “el concepto más un punto de vista”, de Evodio Escalante “esto es, no es un precipitado, cristalización de una idea, sino pensamiento en acto; más que un producto concluido, fijo, es un fluir del raciocinio por los cauces de imaginación” (Lara Covarrubias, s/f, p. 2). El ensayo

es “literatura de ideas”, propuesta de Julien Baden, esta es la relación que hay entre el ensayo y otro tipo de textos como el tratado, los discursos o diálogos, textos que son caracterizados por el ejercicio de las ideas de carácter intelectual e ideológico (Weinberg, 2020).

Liliana Weinberg es otra de las estudiosas y teóricas latinoamericanas que han reflexionado en torno al ensayo en los años recientes. En su libro *Pensar el ensayo* (2020) menciona lo siguiente al pensar el ensayo como prosa de ideas:

El ensayo se erige como prosa entre la prosa, como forma capaz de mediar entre diversas modalidades de la prosa de ideas así como también entre las infinitas manifestaciones discursivas coloquiales que el ensayista sabe leer y escuchar. Por una parte, como dice Marc Angenot, todo gran escritor es a la vez no sólo lector de los textos de su época sino escucha atenta a las mil y una manifestaciones discursivas, más o menos formalizadas, que él a su vez hace coagular en texto. Por otra parte, el ensayista traslada y comenta sus lecturas, cita y reinterpreta los infinitos textos de una biblioteca, para a su vez hacerlos públicos y comunicarlos a la lectura del mundo. El ensayo se muestra así como evidente textualidad, como momento de intransitividad con voluntad de estilo y permanencia dentro de un infinito y constante tejido de textos y discursos. (p. 161).

Liliana Weinberg (*Pensar el ensayo*, 2020), rescata en su libro varias definiciones que retroalimentan y piensan el ensayo:

[...] escrito dedicado a ofrecer el punto de vista de un autor respecto de alguna cuestión; vínculo con la prosa; carácter no ficcional; perspectiva personal ostensible; apertura a un amplio espectro de temas y formas de tratamiento; concisión; contundencia; voluntad de estilo. Pero a despecho de estos pocos puntos básicos de acuerdo, es mucho mayor la variedad que la coincidencia en las distintas caracterizaciones y definiciones. Muchos son además quienes prefieren mostrar su carácter “abierto”, “inestable”, “ambiguo”, “excéntrico”, “mestizo”, y referirse al ensayo como “literatura en potencia”, “antigénero”, “género degenerado”, etc. (p. 18)

Como se nota, cada una de estas definiciones no hacen más que enriquecer la noción de ensayo, pues es un género en el que caben muchas definiciones. No obstante, lo que lo caracteriza *per se* al ensayo, es la argumentación, el pensamiento crítico, subjetivo y ese yo reflexivo e interno que Montaigne revela en el siglo XVI. Ese yo que después será abordado arduamente en la filosofía, en el movimiento romántico y en el siglo XX por la neurofilosofía.

Por otra parte, entre las definiciones abiertas que refiere Weinberg que no encuadran al ensayo está la que propone Luigi Amara en “Ráfagas sobre el ensayo” (2012):

A fin de recuperar ese talante subjetivo, resueltamente provocador que lo recorre desde Montaigne hasta, digamos, John D’Agata o Luis Ignacio Helguera, se ha hablado de ensayo “informal”, “anecdótico”, “personal”, “creativo”, “moral”, “lírico” y también “verdadero”. Mi tautológico y machacón “ensayo ensayo” era un homenaje a aquel “enfático ensayo” de Adorno, pero también una reducción al absurdo para apuntar hacia un ensayo sin adjetivos. (Amara, Luigi, s/p).

Amara Luigi señala que el ensayo no se puede encajonar ni cuadrar, ¿por qué ponerle adjetivos? Sin embargo, me parece que para quien comienza en la escritura del ensayo literario es necesario partir de una definición clara y una clasificación ordenada, para después experimentar y escribir más allá de las categorizaciones, pues siempre es importante dominar lo más que se pueda el campo de una disciplina antes de aventurarse en la experimentación. Los poetas saben esto y antes de escribir un poema en verso libre o experimental comienzan escribiendo sonetos y formas estróficas bien contadas; los pintores como Picasso hacen lo mismo, antes de experimentar y ser el gran artista del siglo XX, dominó todas las técnicas de pintura, entre las que reproducía fielmente a Velázquez. Con base en lo anterior, me parece que tener una definición y una estrategia específica para la escritura del ensayo

literario, contribuirían, por un lado, a la escritura de los más avezados estudiantes y, por otro lado, podría apoyar mucho a aquellos que necesitan más estructura para comprender cualquier proceso de escritura y en este caso la del ensayo literario. Pues como lo indica Luigi Amara, “el ensayo no es solamente un género literario ni una práctica más o menos extendida. Es un proceso, una vía de transformación, en primer lugar, de uno mismo, a través de la escritura”. (Amara, 2012, s/p)

Como se ha visto, la palabra ensayo contiene una definición tan amplia y enriquecedora que, si no se tiene clara, puede parecer confusa o difícil de definir. Ahora bien, hay que tener en cuenta que el ensayo contiene dos importantes arquetipos: el ensayo académico y el ensayo literario. Cada uno tiene su estructura particular, así como sus características, que van desde el lenguaje hasta la intención; asimismo tienen una finalidad o propósito distinto. Aunque colindan, son diferentes, se leen y se escriben de manera particular. Es por eso por lo que en este trabajo se definirán el ensayo académico y el ensayo literario, esto por ser los prototipos de ensayo que predominan en los programas de la ENP, en el Colegio de Literatura, tanto para su lectura como por la solicitud de su escritura.

### **3.1.1. El ensayo académico**

Para fines de comprensión, es posible partir de la definición general del ensayo propuesto por el portal de la UAM (2021):

El ensayo es un texto en el que se exponen ideas y pensamientos, con una mezcla entre un componente estético-literario y otro científico-académico, cuyo objetivo es la reflexión en el ámbito del conocimiento. Puede decirse que el ensayo es un escrito que está en la frontera entre los textos informativos y los literarios. Precisamente, al estar formado por esta mezcla entre lo científico y lo creativo, hay quien se ha referido al ensayo como la didáctica hecha literatura, también se le ha definido como prosa de ideas o literatura del pensamiento. (UAM, s/p)

Como se lee, esta es una enunciación de la cual podemos partir y adentrarnos para identificar qué prototipo textual vamos a leer o a escribir, en este caso, qué tipo de ensayo, pues al momento en el que nos enfrentamos al texto ensayístico es esencial, primero, identificar su tipo, pues no es lo mismo un ensayo de la escritora mexicana Cristina Rivera Garza que un ensayo de José Luis Díaz Gómez (médico cirujano e investigador). Saber identificar el tipo de ensayo ayuda a su comprensión y apreciación.

El ensayo académico es: “un género discursivo a la vez que un escrito de amplia difusión en los centros de estudio, que se caracteriza por el desarrollo de una idea a lo largo del cual se sopesan las opiniones vertidas por otros sobre el mismo tema y ante las que se adopta una postura crítica”. (UAM, 2021, s/p).

A esta definición añado también, que el ensayo académico es argumentativo y tiende, en la mayoría de las veces, a tener citas o fuentes directas (aparato crítico), pues son imprescindibles para constatar la veracidad, la documentación y la investigación de quien escribe y argumenta. No así en el ensayo literario, que puede tener referencias, pero no son necesarias las citas directas, pues hay un pacto de confianza entre quien escribe con el que está leyendo, en este sentido, podríamos decir que hay un pacto ensayístico: “Al hablar de ensayo literario señalamos que en este tipo de ensayos, el fin estético y creativo de la escritura se enlaza con el proceso reflexivo: en el ensayo literario no sólo es importante el tema o la idea a tratar, sino también cobra realce el modo y la originalidad en que se escribe”. (UAM, 2021)

### **3.1.2. El ensayo literario**

El ensayo literario entonces, es un prototipo textual argumentativo y como su nombre lo indica es literario, es decir, contiene un lenguaje bello, estético. En donde la autora

o el autor propone y expresa una opinión acerca de cualquier tema. Es uno de los tipos de textos más interesantes, reflexivos y enriquecedores. El ensayo literario se puede distinguir del ensayo académico precisamente por su lenguaje estético y su estructura como nos lo indica (Gómez Martínez, s/f):

Una de las diferencias más relevantes del ensayo frente al artículo académico, al tratado o incluso al artículo periodístico se encuentra en su estructura. Mientras estos últimos poseen una estructura externa, lógica, la estructura del ensayo es orgánica. Es decir, la estructura del ensayo es interna, emotiva. Esta característica proporciona al texto una sensación de espontaneidad, de sinceridad, de estar expresando algo sentido. (s/p)

José Luis Gómez Martínez (*Teoría del ensayo*, 1992) define al ensayo como un género argumentativo en donde el autor expresa una opinión acerca de cualquier tema, pues es su visión y reflexión del mundo. Es siempre un escrito subjetivo, su principal objetivo es ofrecer un pensamiento nuevo y un análisis novedoso, siempre con argumentos.

Una definición de ensayo que rescata la finalidad y el sentido de la creación de Montaigne es la siguiente de Ortega y Gasset, referida por Martínez Gómez (1992): "Se busca en ellos lo siguiente: dado un hecho —un hombre, un libro, un cuadro, un paisaje, un error, un dolor—, llevarlo por el camino más corto a la plenitud de su significado. Colocar las materias de todo orden, que la vida, en su resaca perenne, arroja a nuestros pies como restos inhábiles de un naufragio, en postura tal que dé en ellos el sol innumerables reverberaciones" (p. 7). Se resalta el carácter subjetivo y lo simbólico de lo que un yo piensa desde el interior. Por su parte, Montaigne refiere en torno a sus ensayos:

Es el juicio un instrumento necesario en el examen toda clase de asuntos, por eso yo lo ejercito en toda ocasión en estos Ensayos. Si se trata de una materia que no entiendo, con mayor razón empleo en ella mi discernimiento, sondeando el vado de

muy lejos; luego, si lo encuentro demasiado profundo para mi estatura, me detengo en la orilla. El convencimiento de no poder ir más allá es un signo del valor del juicio, y de los de mayor consideración. A veces imagino dar cuerpo a un asunto baladí o insignificante, buscando en qué apoyarlo y consolidarlo; otras, mis reflexiones pasan de un asunto noble y discutido en que nada nuevo puede hallarse, puesto que el camino está tan trillado, que no hay más recurso que seguir la pista que otros recorrieron. En los primeros el juicio se encuentra como a sus anchas, escoge el camino que mejor se le antoja, y entre mil senderos delibera que éste o aquél son los más convenientes. Elijo de preferencia el primer argumento; todos para mí son igualmente buenos, y nunca formo el designio de agotar los asuntos, pues ninguno se ofrece por entero a mi consideración: no declaran otro tanto los que nos prometen tratar todos los aspectos de las cosas. De cien carices que cada una ofrece, escojo uno, ya para acariciarlo solamente, ya para desflorarlo, a veces para penetrar hasta la médula; reflexiono sobre las cosas, no con amplitud, sino con toda la profundidad de que soy capaz, y las más de las veces tiendo a examinarlas por el lado más inusitado que ofrecen. Aventuraríame a tratar a fondo de alguna materia si me conociera menos y tuviera una idea errónea de mi valer. Desparramando aquí una frase, allá otra, como partes separadas del conjunto, desviadas, sin designio ni plan, no estoy obligado a ser perfecto ni a concentrarme en una sola materia; varío cuando bien me place, entregándome a la duda y a la incertidumbre, y a mi manera habitual, que es la ignorancia. (Cervantes virtual, s/f).

En esta reflexión famosa que hace en su libro *Ensayos* (1580), Libro I, capítulo L “De Demócrito y Heráclito” alude a varias características del ensayo como son el juicio, la reflexión, la argumentación, el yo en primer plano y como protagonista, el interior, la introspección del sujeto y las digresiones. Todas partes esenciales de este género creado por Montaigne.

Como se ha revisado en este apartado, el ensayo es un género controversial e interesante que se presta al debate, a pensarlo y repensarlo cronológica e históricamente. Es también un género enriquecedor, atractivo, controversial, polémico, filosófico, poético, político y contestario. Son por estas características que me parece de vital importancia su enseñanza en el alumnado de bachillerato.

A partir de las diferentes definiciones y reflexiones que se atisbaron hasta aquí acerca del ensayo, se puede concluir que el ensayo literario es un texto argumentativo, subjetivo y reflexivo que contiene un lenguaje estético la mayoría de las veces. Aborda cualquier tema, es dialógico y revela una idea introspectiva. Asimismo, el ensayo literario constituye *per se* un género completo dentro de los géneros literarios y dentro de la tipología textual.

Finalmente, en este apartado se presenta una propuesta de tabla, tanto para el alumnado como para el docente de bachillerato, en donde se puede apreciar las diferencias y semejanzas entre el ensayo literario y el ensayo académico.

### Tipología y generalidades del ensayo

TIPOS	ENUNCIADOR	TEMAS	ESTILO O EXPRESIÓN	INTENCIÓN	OTRAS CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Ensayo académico</b></li> <li>a) Ensayo disciplinario (Filosófico o científico)</li> <li>b) Ensayo estético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El ensayista parte de la subjetividad y de temas disciplinarios conocidos.</li> <li>● Acepta ambigüedad de las palabras.</li> <li>● Tiene una coherencia emotiva en las palabras.</li> <li>● También, puede ser un asunto tratado desde: <ul style="list-style-type: none"> <li><b>a)</b> una perspectiva personal</li> <li><b>b)</b> instalado en el sentido</li> </ul> </li> </ul>	<p>Trata temas disciplinariamente ya conocidos.</p> <p>Temas de la realidad factual del enunciador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Esquemas argumentativos</li> <li>● Figuras retóricas</li> <li>● Conceptos</li> <li>● Ejemplos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explicar</li> <li>● Argumentar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contiene un aparato crítico y distintas fuentes</li> <li>● Reelabora el contenido de una disciplina específica (historia, biología, ética, etc.) y presenta una perspectiva personal sobre el asunto.</li> <li>● Guarda una relación más cercana con la pretensión de verdad (propia con la disciplina en la que se desarrolle).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>c) con una orientación crítica.</li> <li>• Suele exponerse la oposición imagen-concepto.</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ensayo literario</b></li> </ul> <p>a) Ensayo poético</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ensayista parte de la subjetividad, utiliza siempre un lenguaje estético, literario.</li> <li>• Parte de una postura o idea íntima, personal.</li> <li>• No le interesa buscar concesos.</li> <li>• Puede ser un asunto tratado desde: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Una perspectiva personal</li> <li>b) instalado en el sentido</li> <li>c) Con una orientación crítica</li> <li>d) Aborda cualquier tipo de temas</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aborda todo tipo de temas (artísticos, sociales, políticos, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje subjetivo, poético.</li> <li>• Contiene varios registros lingüísticos.</li> <li>• Presencia de figuras retóricas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seducir</li> <li>• Proponer perspectivas y distintas posibilidades de conocimiento.</li> <li>• Hacer reflexionar, pensar.</li> <li>• Provocar, polemizar.</li> <li>• Provocar distintas emociones.</li> <li>• Ficcional</li> <li>• Referenciar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es subversivo, político, paradójico.</li> <li>• El ensayo literario también genera conocimiento, desde el intelecto, la intuición, los sentidos y diferentes perspectivas de percibir el mundo.</li> <li>• Propone una perspectiva de la realidad, no impone alguna verdad universal, pero aborda asuntos universales.</li> <li>• Es un género híbrido, intertextual porque apela a otros géneros literarios, especialmente a la poesía.</li> <li>• Literatura de ideas, constituida desde el significado.</li> <li>• Contiene una coherencia emotiva.</li> <li>• Son ensayos ficticios/referenciales.</li> <li>• Diserta en torno a un tema.</li> <li>• El ensayo literario no pertenece al rigor de la racionalidad, pero tampoco al comentario común.</li> <li>• El sentido es verdadero desde otra perspectiva; plantea otro modo de ser de la verdad.</li> <li>• Presenta una visión de mundo; los estados interiores del quien escribe.</li> </ul>

					<ul style="list-style-type: none"> <li>● La verdad poética es subjetiva y universal sin que esto entrañe un contrasentido.</li> <li>● El ensayo literario no se limita a la argumentación. Posee la narración, la explicación y la descripción.</li> <li>● El concepto e imagen conviven en el ensayo. En este sentido hay una metamorfosis, una simbiosis en donde se experimentan dos realidades en torno a la imaginación que genera el concepto de un objeto nuevo. El concepto en el ensayo no es una abstracción semántica sino una denominación viva en la que todos los sentidos juegan su partida.</li> <li>● No hay definiciones estrictas, sino ficciones de definición; se define una palabra con lenguaje figurado.</li> <li>● Representa un enigma, sobresale la forma. La manera de exponer es “metódicamente ametódica”.</li> </ul>
--	--	--	--	--	---

**Tabla 4.** Fuente: elaboración propia hecha a partir del cuadro didáctico “Caracterización del ensayo” de Arcelia Lara Covarrubias (2020).

## 3.2. La retórica del ensayo literario

El término retórica refiere a la poética, es decir, a las reglas que se han establecido a través del tiempo para definir la estructura y ciertas características o elementos que constituyen determinado tipo de textos y géneros literarios. Así como todo tipo de comunicación oral y escrito; discursos políticos, religiosos, educativos, entre otros. Desde la Antigüedad hasta la Edad Moderna clásica la retórica representaba el «*ars recte dicendi (loquendi, escribendi)*», el arte de la buena utilización de la lengua que hace referencia al habla de un orador, (Van Dijk, 1978). Actualmente la llamada nueva retórica:

[...] no sólo se ocupa de estructuras específicas en el ámbito de las oraciones, sino también de la estructura *global*. Así pues, la retórica aporta reglas y categorías para la *división* de determinados tipos de texto, como por ejemplo de un discurso o de una argumentación, en partes funcionales, y para un posible *orden* de estas partes.

Las estructuras retóricas se *basan* en estructuras gramaticales, determinadas variantes estilísticas pueden poseer también una *función retórica*, a saber, como parte de las estructuras con las que se intenta provocar una modificación eficaz sobre el oyente. Mientras que la estilística pone de relieve formas lingüísticas gramaticalmente diferentes y las relaciona con propiedades del contexto estilístico como postura, actitud, carácter y factores sociales. (Van Dijk, 1978, p.126)

Así pues, la retórica del ensayo literario está compuesta por una estructura formal y por una estilística, es decir, características particulares en su lenguaje que lo hacen único para su reconocimiento. Por lo que en este apartado se revisarán estos dos elementos con la finalidad de apreciar y entender este tipo de texto.

### 3.2.1. Estructura

La estructura de un texto se refiere a las partes que lo componen con la finalidad de ubicar o encontrar la información, así como su coherencia y cohesión. En los textos argumentativos, específicamente en los ensayos, la estructura está conformada por

el siguiente orden: un título, una introducción, una tesis, argumentos, contraargumentos (en algunos casos), conclusiones y referencias (para el ensayo académico). En cuanto al ensayo literario, no necesariamente siempre se cumple el orden en lo que se refiere a la ubicación de la tesis, pues en el ensayo literario, muchas veces este elemento se encuentra al final, en el apartado de las conclusiones y no al inicio o desarrollo. Esto es necesario tenerlo presente a la hora de su revisión con el alumnado de bachillerato. También es importante conocer de qué se trata cada apartado. A continuación, se explican estos.

**a) Título:** Es un elemento importante porque es el detonante que atrae al lector, sugiere el tema y el tono del ensayo. Cabe destacar que, muchas veces, la tesis está implícita o explícita en el título, por lo que es primordial que el alumnado le ponga atención.

**b) Introducción:** En este apartado se presenta el tema a tratar y argumentar, se busca atraer al lector mediante hechos, datos, anécdotas, etc.

**c) Tesis:** Es la idea o ideas que se defienden a lo largo del texto, es un razonamiento para convencer o demostrar algo y está relacionado con el tema. La tesis puede estar en el título del ensayo, en los primeros párrafos, en la parte intermedia o al final. Esta debe ser clara, directa, defendible, creíble y hasta original.

**d) Argumentos:** Son las razones, juicios, ejemplos y criterios que se plantean para defender una idea, es decir, la tesis. Estos argumentos son de distinta índole y tienen una finalidad específica. Existen argumentos de autoridad, de experiencia, de ejemplificación, de generalidad, de analogía, entre otros.

**e) Contraargumentos:** Son las objeciones para refutar a los argumentos, es

decir, posturas contrarias a las que se plantea en la tesis del ensayo. Sin embargo, la finalidad de estos contraargumentos se utiliza para reforzar la tesis.

**f) Conclusiones:** En este apartado se destacan las ideas principales y se reafirma la tesis, en algunos casos hay propuestas para resolver el problema que se plantea en el texto.

Estos son los elementos que conforman al ensayo literario, cabe señalar que se escribe en prosa y es relativamente corto, pues su extensión puede ser de 3 a 15 páginas o más.

### **3.2.2. Estilística**

Como ya se ha anotado, el ensayo literario es un escrito subjetivo, se escribe en un lenguaje estilístico, es decir, poético, en el que se expresan ideas, su principal finalidad es ofrecer un pensamiento novedoso de cualquier tema o problema del ser humano. En el ensayo literario está intrínseco el provocar distintas reacciones, las cuales sirven para que se generen nuevas reflexiones en los lectores y que ellos mismos elaboren las suyas. Entre estas características están: a) subjetivo, b) íntimo, c) voluntad de estilo, d) aforístico, e) dialógico, f) polémico, g) aborda temas de actualidad, h) género híbrido, i) contiene digresiones, j) estructura no rígida.

**a) Subjetivo:** Este elemento hace referencia que el ensayo literario se escribe a partir de la subjetividad, es decir, de una reflexión y confesión propia. El ensayista escribe porque parte de la necesidad de comunicar algo, esta característica hace que su texto sea íntimo y sincero. Por otro lado, el sentido es verdadero desde otra perspectiva; plantea otro modo de ser de la verdad. Presenta su visión del mundo, presenta una verdad poética, subjetiva y universal sin que esto entrañe un

contrasentido. Gómez Martínez (1992) lo define así: “El subjetivismo es, según lo indicado, parte esencial del ensayo. Es esta motivación interior la que elige el tema y su aproximación a él; y como el ensayista expresa no sólo sus sentimientos, sino también el mismo proceso de adquirirlos, sus escritos poseen siempre un carácter de íntima autobiografía. El "yo" del autor se destaca en todas las páginas, como estandarte que anuncia una fuerte personalidad”. (p. 35).

**b) Íntimo:** Lo íntimo está relacionado con la subjetividad, el carácter intimista del ensayo resalta la personalidad del ensayista, se piensa y representa a sí mismo: “El ensayista necesita, pues, de los ensayos como una exteriorización necesaria para poder comprenderse; de ahí su continuo: yo pienso, yo siento, yo amo, yo me alegro, yo creo, etc., con que expresa su punto de vista, para hacerlo totalmente suyo”. (Martínez, 1992, p. 36). Y en palabras del propio Montaigne “Estas son mis fantasías, en las cuales yo no trato de dar a conocer las cosas, sino a mí mismo”. (Citado por Martínez, 1992, p.35). Ese yo se multiplica en el ensayo, sin embargo, no es un yo pedante sino uno que hace que el lector se sienta ese yo:

El tono confesional de los ensayos no es nada más que una manifestación del egotismo connatural del ensayista. Él escribe sobre el mundo que le rodea y su reacción ante él. El "yo" parece ser el centro sobre el que giran las ideas del ensayo, y sin embargo su egotismo no es desagradable, porque sólo ofende quien adopta una posición de superioridad, y el ensayista es nuestro igual, dispuesto a considerar nuestras opiniones. Se nos entrega con pensamientos y reflexiones en voz alta, como el amigo en busca de confidente. (Martínez, 1992, p. 36)

**c) Voluntad de estilo:** En el ensayo literario hay una construcción e intención estética, es decir, poética: “De todos los géneros literarios, el ensayo es probablemente el menos expuesto a la tiranía de las escuelas literarias, ya que, en él, precisamente por su espontaneidad, domina la personalidad del autor, quien en definitiva imprime el carácter al ensayo”. (p. 42)

**d) Aforístico:** El ensayo literario suele tener aforismos, es decir, máximas o sentencias que se proponen sobre cualquier tema. El aforismo es un género literario de carácter breve, íntimo, condensa un significado semántico y un efecto de sorpresa. En el ensayo literario, pareciera que el aforismo se inserta o brota de forma instantánea. Algunos ejemplos de aforismos en ensayos literarios son: “Escribir es defender la soledad en que se está”, *Por qué se escribe* de María Zambrano; “El desierto es un ejercicio de paciencia”, *Fragmentos del desierto* de Guadalupe Nettel; “Las hojas son las palabras ya marchitas sin llegar a escribirse”, *Temas muertos* de José Alvarado; “El mundo del ciego no es la noche que la gente supone”, *La ceguera* de Jorge Luis Borges. Esta característica del ensayo literario es lo que lo hace también un género híbrido, pues constantemente está remitiendo a otros géneros literario, principalmente al aforismo y la poesía, géneros en donde el lirismo, es decir, el yo, son los protagonistas. En torno a otra característica del aforismo, Hiriam Barrios (2014) menciona:

El aforismo suele estar marcado por una experiencia vital, a veces con un tono confesional o en apariencia autobiográfico. La voz de quien enuncia, sin embargo, no es necesariamente la voz del autor, como sucede con la poesía o la narrativa. Si en la lírica existe un “yo-lírico”, en la aforística podría postularse un “yo-crítico” (o un “yo-cínico”), que funciona como disfraz, o como máscara, para construir un discurso controvertido. (p. 26).

**e) Dialógico:** Aunque el elemento primordial del ensayo es el yo y lo íntimo, posee también un carácter conversacional. El diálogo no se refiere a su forma en que se presenta el escrito, (como en una obra dramática, guion cinematográfico u otro), sino al tono del texto. Aunque el “yo” del ensayista parece estar solitario éste siempre se dirige al lector, busca conversar, dialogar, es decir, se establece un diálogo entre quien escribe y quien lee:

Si hay alguna expresión común a los ensayistas de todos los tiempos, es aquella que hace referencia al carácter dialogal del género. El ensayista conversa con el lector, le pregunta sus opiniones e incluso finge las respuestas que éste le da: "Oído lo que hemos dicho y visto lo que hemos contado, pregunto ahora yo al lector de esta escritura: ¿qué es lo que le parece debería escribir de estos tiempos mi pluma?", nos dice Antonio de Guevara en los comienzos de la ensayística española. Ángel Ganivet, más moderno y directo, señala: "Para terminar esta conversación excesivamente larga que he sostenido con mis lectores... ". Tal compenetración y aparente intercambio de ideas con el lector es tan intenso, que el ensayista con harta frecuencia evita hacer referencia al proceso de escribir al referirse a su obra, y prefiere suponer que ha estado "conversando" con el lector (como Ganivet), o alude a lo que éste ha "oído" (como Guevara). (Martínez, 1992, p. 37).

**f) Polémico:** Se suele decir que el ensayo es polémico porque en ocasiones suscita discusión y controversia, pues cuestiona lo establecido, presenta ideas originales e incluso se adelanta a su tiempo. Ejemplo de esto sería *El laberinto de la soledad*, de Octavio Paz, que aun hoy sigue siendo polémico; otro más reciente es el ensayo *Contra los hijos* de la chilena Lina Meruane. Al respecto de lo polémico, Martínez refiere que lo polémico es "[...] problematizar el discurso axiológico del estar, únicamente reflexiona sobre el tema sin pretender imponer una posición ni tratar de ser exhaustivo, y su ideal bien podría quedar representado por las siguientes palabras de Unamuno: "Examinar digo, y mejor diría dejar que examine el lector, presentándole indicaciones y puntos de vista para que saque de ellos consecuencias, sean las que fueren". (p. 47)

**g) Aborda temas de actualidad (comúnmente):** El ensayista escribe desde y para su tiempo, cuestiona los contextos culturales de su momento al presentarlos desde una perspectiva personal. Quien escribe un ensayo lo hace para su época: "El ensayista prefiere temas de actualidad en conexión con la condición humana. Por

eso, en los mejores ensayos, lo actual trasciende lo temporal. Muestra diversas perspectivas que trascienden lo particular cultural". (Martínez, 2005, s/p).

**h) Género híbrido:** Apela a otros géneros literarios, especialmente a la poesía. El ensayo no se limita a la argumentación. Posee la narración, la explicación y la descripción. Y como se mencionó, también contiene el género del aforismo.

**i) Contiene digresiones:** Las digresiones son rompimientos, roturas de las secuencias o continuidad en una narración. Se dan en el discurso oral o escrito, es decir, cuando el ensayista de pronto refiere o aborda otro tema que en apariencia no tiene nada que ver con el ensayo, pero sí, pues estas refuerzan la idea central.

**j) Estructura no rígida:** Alude a que el ensayo literario no obedece una rigurosa organización, tanto formal como en su contenido. Es un texto creativo que sigue su propia lógica.

Al decir que el ensayo no posee una estructura rígida, se pretende establecer una distinción entre éste y aquellos escritos, destinados a la comunicación depositaria, caracterizados precisamente por una rigurosa organización tanto formal como de contenido. En esta categoría entran entre otros el tratado —que la creciente especialización moderna ha hecho prácticamente desaparecer—, el discurso, el artículo de las revistas especializadas, la monografía.

En el tratado —y por extensión en el discurso, en la monografía aunque en lo sucesivo no se mencionen— destaca lo metódico, mientras que en el ensayo prevalece lo aforístico. Esto de ningún modo significa que el ensayo se escriba a tono de prueba, sino que para el ensayista el método, en la manifestación mecánica del discurso depositario, es secundario y negativo, pues entorpece la libertad creativa del escritor. (p. 46)

Aunque el ensayo literario no obedece a un orden establecido en su estructura, en el apartado de la sección de la estructura del ensayo que se revisó aquí, sí se propone un orden con la finalidad de que el alumnado de bachillerato se adentre en su escritura y su proceso de lectura, esto le permitirá que el género sea accesible para su entendimiento y disfrute. Finalmente, para sintetizar estas características en

la enseñanza y aprendizaje del ensayo literario elaboré una presentación basándome en Gómez Martínez (1992). Esto forma parte de los materiales que realicé para la propuesta de estrategia didáctica de la enseñanza de la escritura del ensayo literario y se verá en el capítulo cinco de este trabajo.

### 3.3. Para qué escribir ensayos literarios

*En el ensayo el que piensa escribe.*  
Liliana Weinberg

En las sociedades modernas, el bachillerato es una de las etapas en las que las personas piensan más y cuestionan su entorno, pues los estudiantes de este nivel reflexionan todo el tiempo en torno a lo establecido, observan y piensan el mundo; sin embargo, estos pensamientos se quedan muchas veces en su interior, en su yo íntimo, sin poder comunicárselo a nadie o, si bien les va, pudiendo expresarlo en alguna clase, pero no lo plasman por escrito, ya que los temas que escriben suelen estar determinados por los programas de estudio, lo que les quita la oportunidad de escribir acerca de lo que verdaderamente les interesa. En este sentido, la tesis que postulo en este trabajo es que la escritura del ensayo literario permite al alumnado expresar el pensamiento que ya ha realizado previamente o que está por hacerlo en torno a cualquier tema. El ensayo literario permite enunciar el verdadero yo del alumnado, ya que la escritura es un proceso cognitivo que ayuda a aclarar y ordenar el pensamiento y, por supuesto, a seguir pensando.

El alumnado de bachillerato piensa en el aula, en su casa, en el camino a la escuela y en otros espacios de su vida cotidiana, pero como he mencionado, muchas veces no lo comunican a nadie y tampoco lo registran por escrito. Es aquí donde la asignatura de Literatura, y en este caso específico, en la de Literatura Mexicana e Iberoamericana se convierte en un espacio propicio para que expresen sus pensamientos y reflexiones a través de la escritura a través del ensayo literario por las siguientes razones. El ensayo literario: a) ejercita el pensamiento, b) expresa la mirada interior, c) desarrolla el juicio, d) permite la reflexión, e) plasma la polifonía del pensamiento y f) desarrolla la escritura creativa.

### **a) Ejercita y ordena el pensamiento**

Como se ha mencionado, el alumnado de bachillerato en todo momento está pensando, generando ideas, contrastando y reflexionando su realidad. Estudios neurológicos han estudiado el ejercicio del pensamiento del cerebro y han arrojado algunos datos interesantes como el siguiente: “El discurso interno se instala con un notable ritmo de hasta 4000 palabras por minuto, unas diez veces más veloz que el lenguaje articulado” (Díaz, 2020, p. 231). En este sentido, escribir un ensayo literario permite plasmar los pensamientos reflexivos que los estudiantes han hecho a partir de sus intereses, pero al mismo tiempo afinar estos pensamientos que en el diálogo interno de la persona pueden presentarse un poco desordenados, repetitivos o de largo aliento. La escritura de estos pensamientos en un ensayo permite aclararlos, ordenarlos, expresarlos y seguir pensándolos. Además de esto, en el ensayo literario el alumnado puede concientizar su proceso de pensamiento, es decir, percatarse de que las reflexiones que constantemente realiza son valiosas:

El proceso de escribir un ensayo está dividido en tres etapas: una preliminar en la que se medita sobre el tema a tratar; otra, la más fundamental, en la que se escribe el ensayo; y una tercera en la que se corrige y perfecciona lo ya escrito. Mientras estas tres etapas son, en su orden general, comunes a los otros géneros literarios, las relaciones entre ellas poseen un carácter peculiar en el ensayo. La primera, la meditación es tan independiente del ensayo mismo, que si bien es el primer paso para la creación de éste, se encuentra, no obstante, completamente desligada del proceso mismo de creación. Es decir, no toda meditación va a estar seguida de un ensayo, y el ensayista nunca se pone a meditar como camino a seguir para escribir un ensayo. El proceso es simplemente el opuesto: escribe un ensayo porque la meditación le incitó a ello. Me explicaré: el ensayista que lee un libro, u observa un cuadro o un paisaje, y que se siente reaccionar, y que plasma dicha reacción en un ensayo, lo hace no tanto para la posterioridad, como por ser éste su propio modo de pensar. La meditación que dio origen al ensayo es algo marginal. Una vez que el ensayista empieza a escribir, la forma en que fluye el pensamiento y el desarrollo del ensayo

coinciden. El ensayista necesita de ese diálogo íntimo, consigo mismo o con un imaginario lector, para poder seguir pensando; de ahí que el ensayo se convierta en una forma de pensar. (Martínez, 1992, p. 42).

### **b) Expresa la mirada interior**

Este aspecto se refiere a que al escribir un ensayo literario lo que se expresa en él es el punto de vista de una persona, es decir, los pensamientos y esa mirada interior (la introspección), una mirada íntima que se hace de un tema en especial, ya sea de carácter social, político, artístico, cultural, deportivo, entre otros. Asimismo, a través de la escritura del ensayo literario, esa mirada interior que se expresa se hace consciente, se visibiliza y se valora: “La conciencia de sí suele interpretarse como “una mirada interior” de la que los seres humanos disponen para observar, identificar y evaluar lo que ocurre “bajo su frente”, es decir en su cerebro. La manera de tender esta mirada sin ojos constituye un acto de introspección”. (Díaz, 2022, p. 190-191).

La introspección es un proceso cognitivo donde la persona se observa a sí misma; está consciente de sus pensamientos y emociones. Al respecto de esto, Díaz (2022) menciona que el psiquiatra y filósofo Karl Jaspers (1883-1969) distinguió tres niveles de la introspección: “la *auto-observación*, cuando el sujeto está consciente de sus propios procesos mentales; el *auto-entendimiento*, cuando no sólo nota, sino interpreta lo que pasa en su mente, y la *auto-manifestación*, cuando expresa los contenidos de estas operaciones, usualmente mediante lenguaje verbal o escrito”. (Díaz, p.191).

Estos tipos de introspección se concientizan y se trabajan en la escritura del ensayo literario, con la auto-observación se valora la reflexión que hacen los estudiantes; con el auto-entendimiento se potencia el juicio, el razonamiento y la

sensibilidad; y finalmente, con la auto-manifestación, se expresa el pensamiento, se valida y se plasma por escrito.

### **c) Desarrolla el juicio**

El juicio es una opinión, una crítica, una examinación desarrollada, ampliada y pensada hasta sus últimos o posibles alcances que se hace en torno a algo, una cosa, una obra, una situación, un tema. Esta habilidad del pensamiento fue llevada a su máximo desarrollo por el escritor francés Michael Montaigne, en 1580, en su obra *Essais*; el juicio para Montaigne es lo esencial en el ensayo, sin este no hay pensamiento crítico ni reflexión posible, no hay un yo frente al mundo exterior que lo rodea, pero también frente al mundo interior: “Es el juicio un instrumento necesario en el examen toda clase de asuntos, por eso yo lo ejercito en toda ocasión en estos Ensayos. Si se trata de una materia que no entiendo, con mayor razón empleo en ella mi discernimiento, sondeando el vado de muy lejos; luego, si lo encuentro demasiado profundo para mi estatura, me detengo en la orilla. El convencimiento de no poder ir más allá es un signo del valor del juicio, y de los de mayor consideración”. (Cervantes virtual, s/p).

### **d) Permite la reflexión**

Por su carácter subjetivo y también reflexivo, el ensayo literario permite al estudiante la continua reflexión que hace del mundo o de sí mismo en la puede plasmar diferentes momentos y perspectivas. De acuerdo con el psiquiatra Carlos Castilla del Pino (Citado por Díaz Gómez, 2022), existen tres tipos de reflexión:

1. *La reflexión retrospectiva*: esta reconsidera lo ya vivido, lo que se ha hecho, por qué se ha actuado así y qué consecuencias tuvo. Las actuaciones se evocan y se reflexiona sobre ellas con el objeto de aprender de la experiencia, sea para hacerlo

mejor, para tomar otra ruta o para abstenerse de actuar. Es una operación deliberada que requiere de la memoria biográfica o episódica pues el razonamiento opera sobre el recuerdo.

2. *La reflexión anticipada o prospectiva* permite al sujeto inferir lo que puede suceder, la situación en la que se puede encontrar y el cómo lidiar con ella. En este ejercicio no sólo opera el razonamiento verbal, sino formas activas de imaginación cuando la persona vislumbra un curso de acción, imagina otras viabilidades y compara sus trayectorias y posibles resultados como preludios a una decisión.

3. *Reflexión actualizada* ocurre al mismo tiempo que la acción, pues la persona advierte lo que está haciendo, percibe el efecto que tiene su actuación y la controla o corrige sobre la marcha. (p. 238-239)

Estas formas reflexivas consideran lo ya vivido, pero también lo ya pensado o reflexionado, evocan pensamientos que al traerlos al presente pueden ser nuevamente pensados y modificados desde otra perspectiva a partir de la escritura. Lo mismo que inferirlos y actualizarlos. La reflexión es un tipo de pensamiento con mayor eficacia en el proceso de pensar y emitir un juicio, según el pedagogo John Dewey (citado por Díaz Gómez, 2022):

En su libro *Cómo pensamos* de 1913, John Dewey, el erudito y pedagogo pragmatista de Nueva Inglaterra, distinguió varios tipos de pensamiento con base en su eficacia. Otorgó la mayor eficiencia al pensamiento reflexivo como una sucesión de ideas donde cada una se deriva de la anterior y da origen a otra para llegar a conclusiones, valorar creencias o tomar decisiones. El pensamiento reflexivo sería un proceso consciente y racional que tiene una meta y esta meta impone una tarea congruente con la intención; es una actividad deliberada en la que interviene un yo como agente generador de los conceptos y creencias que se evalúan; un yo que se hace cargo de sí mismo. (p. 231)

Como se puede notar, en la reflexión se generan ideas tras ideas que van encabalgadas, donde el subjetivismo y el yo se muestran con argumentos y conclusiones. Estas características se potencian y se muestran en la escritura del

ensayo literario. Y como reflexiona Liliana Weinberg (2020), la escritura del ensayo también permite interpretar desde el lenguaje:

Escribir ensayo es entonces ingresar activamente en la compleja trama del lenguaje y a la vez en ese mundo de términos, frases, unidades expresivas, muchas de las cuales cargan ya con un significado sancionado por la costumbre y un empleo automatizado, para renovar, a través de la interpretación y el uso, su sentido. Es también repensar conceptos, nociones, símbolos, de ningún modo neutrales sino siempre dotados de una cierta valencia, o, por decirlo así, no “segmentos” de sentido, sino “vectores” de sentido para repensarlos a través del propio trabajo de reflexión y escritura. (p. 160)

### **e) Plasma la polifonía del pensamiento**

Se dice que el ensayo literario es dialógico porque lo que escribe el ensayista es recibido por la lectora o lector, quien lee lo planteado en el texto, lo piensa y aprecia para finalmente también emitir un juicio y opinión propios, a veces estará o no de acuerdo con las ideas del ensayista; es en este contexto donde se realiza un diálogo o una conversación. Este diálogo también se puede encontrar en otros géneros literarios, sin embargo, en el ensayo literario se hace presente con mayor énfasis. Este diálogo, se puede decir, que se da de manera externa, es decir, entre el ensayista y quien lee. Sin embargo, este diálogo *per se* del género ensayístico, propongo que también se presenta al interior del ensayista en sus diferentes *yo* que se hacen manifiestan a la hora del proceso de pensamiento y reflexión, en su proceso de introspección e intimidad, lo que en neurología se ha denominado el *self* dialógico:

Un *self* dialógico estructurado por una multiplicidad de *yo*es relativamente autónomos que pueden tomar distintas posiciones, perspectivas, voces y repertorios de acuerdo con las circunstancias y las demandas de la tarea, Hubert Hermans ha elaborado una teoría del *Self* dialógico según la cual las distintas voces del diálogo interno funcionan como personajes en una narrativa y establecen conversaciones que resultan en una pieza de corte escénico que en conjunto constituye al *yo* más abarcativo: un *yo* o *self* dialógico. (Díaz, 2020, p. 234)

Este yo dialógico y polifónico se expresa ampliamente en el ensayo literario. Siguiendo a Hubert Hermans (citado por Díaz, 2022) estos yoes del discurso interno pueden clasificarse en: yo pronombre y sujeto, yo sustantivo y objeto, yo posesivo y propietario, yo pronombre propio, yo lírico, yo onírico. Todos estos yoes son enunciados en el ensayo literario y no solo uno.

#### **f) Desarrolla la escritura literaria**

La escritura del ensayo literario se inserta en la llamada escritura literaria o creativa. En este trabajo se prefiere utilizar el término de escritura literaria por considerar que la escritura de cualquier prototipo textual es creativa, es decir, al momento de que una persona escribe ya está creando y diseñando su escrito, ya sea un texto expositivo, argumentativo o literario. La escritura literaria, entonces tiene que ver con lo artístico, es decir, crear un texto estético con el lenguaje. Esta habilidad se puede desarrollar en el bachillerato con la escritura del ensayo literario, además de otros géneros, pero en este trabajo se destaca el ensayo literario porque considero que es un género raíz del que se desprenden ensayos académicos, científicos, históricos, sociológicos, y por supuesto, los literarios, de ahí que Alfonso Reyes designará a este género con la metáfora “el centauro de los géneros”.

La escritura de textos literarios permite al alumnado de bachillerato apreciar, valorar y también desarrollar su propia escritura literaria. Además de esto:

Escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística. El adolescente se acostumbra a trabajar con objetivos su imaginación, a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a profundizar en una técnica de escritura, a presentar textos que deben ser contrastados por los demás, a situar la escritura literaria como resultado de un proceso elaborado, consciente y público. (Alonso, 2017, p. 28).

Por su parte, Teresa Serafini (2006) refiere lo siguiente en torno a la escritura literaria:

Los estudiantes se encuentran en una situación asimétrica: leen ensayos (de literatura, de ciencia, de filosofía, etcétera) y escritos literarios, pero solo escriben ensayos. Esta situación es doblemente perjudicial: los estudiantes no están estimulados para desarrollar su propia creatividad y sienten extraños los textos literarios sobre los que deben cimentarse.

Si por el contrario hicieran un mayor uso de escritos creativos, permitiría que muchos estudiantes descubrieran sus propias cualidades creativas y adquirieran una mejor relación con los escritos de literatos profesionales. (p. 235)

Coincido con lo planteado por Serafini y Alonso, la escritura del ensayo literario permite al alumnado valorar y apreciar el lenguaje estético e incentiva la creatividad y desarrolla procesos cognitivos de los dos hemisferios del cerebro. Claro está que no se pretende en este nivel crear un perfil de escritoras y escritores literarios de manera profesional, sin embargo, esto permite acercar al alumnado a la literatura, apreciarla, disfrutarla y valorarla como parte de las actitudes y valores que deben desarrollar, además de ejercer sus derechos artísticos y estéticos. Asimismo, en algunos estudiantes, que ya poseen habilidades o intenciones literarias, el desarrollo de la escritura literaria en el aula complementa su desarrollo intelectual y artístico, pues en el futuro podrían dedicarse a la escritura literaria de manera profesional.

Ahora bien, el acto de escribir ya implica un proceso cognitivo de creación, y por supuesto, de pensar. Al tratarse de un ensayo literario esto se manifiesta de manera más explícita. Por último, cabe señalar que la escritura de acuerdo con Wells (1987): “tiene distintos niveles, que son, desde el más simple al más complejo: el nivel ejecutivo (dominio del código), el funcional (permite la supervivencia en el entorno de la vida cotidiana), el instrumental (permite el acceso a la información) y el epistémico (permite el ejercicio de la crítica y de la creación)”. (Tusón, p. 80-81).

Como bien lo indican Calsamiglia y Tusón, el proceso de escritura es complejo y arduo. Para la escritura del ensayo literario, entonces, se propone en el capítulo cinco de este trabajo una estrategia didáctica para su elaboración. Esta estrategia está fundamentada por dos teorías, una disciplinaria y una pedagógica. La teoría disciplinaria es la enseñanza de la escritura basada en el proceso (Björk y Blomstrand) y la teoría disciplinaria es la cognición situada (John Dewey).

## Capítulo 4. La enseñanza de la escritura basada en el proceso y el aprendizaje situado enfocado al ensayo literario

*Escribir es intentar descubrir lo que  
escribiríamos si escribiésemos.*  
Marguerite Duras

### 4.1. La escritura y el escribir

Hablar de la escritura parece ser algo simple, que ha estado ahí siempre y que es muy fácil de comprender. Escribir aparenta ser una habilidad que se aprende rápido, se adquiere generalmente a los seis o siete años y en algunos casos mucho antes. Acerca de esto se escuchan, por ejemplo, las siguientes expresiones: “mi hijo ya sabe leer y escribir, y apenas tiene cinco años”, “yo aprendí a escribir desde los cuatro años”. Por otro lado, se expresan ideas que le restan importancia: “con que sepas escribir tu nombre es más que suficiente”, “ya salte de la escuela, al fin que ya sabes leer y escribir”. Este contexto y conocimiento de la escritura es lo que se conoce como alfabetización que no necesariamente significa saber leer o escribir como explica Hernández Zamora (2016):

Alfabetización o alfabetizar se entendía como enseñar el alfabeto. Bajo esta idea, la escuela básica en casi todo el mundo dedicaba los primeros años a enseñar el alfabeto a los niños, con la idea de que una vez que supieran codificar y decodificar las letras (la llamada “lectoescritura”), serían capaces de leer y escribir lo que sea. Mas esto no es así. Décadas de investigación muestran que la gente puede saber el alfabeto y aun así tener capacidades muy limitadas de lectura y escritura. (p. 21)

De ahí que las expresiones referidas pertenecen a una alfabetización básica<sup>7</sup>(primer aproximamiento al sistema de escritura impartido en la educación obligatoria o inicial,

---

<sup>7</sup> Juan Antonio Nuñez Cortés y María Sol Rodríguez en su artículo “El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización” (2015) (p.143-145), hablan acerca de cinco tipos de alfabetización: *alfabetización básica* (decodificación del sistema de escritura en el nivel primaria); *alfabetización avanzada* (consolida los conocimientos adquiridos y los estudiantes gestionan por sí mismos las lecturas y escritura en secundaria); *alfabetización académica* (competencia comunicativa y discursiva desde la universidad); *alfabetización profesional* (remite al ámbito laboral y se relaciona con la académica) y

es decir, la primaria) y lo que se pretende es una alfabetización académica o una alfabetización múltiple. La alfabetización básica es solo el primer paso para desarrollar lo que actualmente se denomina literacidad académica:

Defino literacidad académica como las prácticas discursivas propias de la educación superior. Estas prácticas son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas. Son prácticas lingüísticas porque leer, escribir, hablar y pensar son acciones mediadas por el lenguaje humano, es decir, no se puede hacer eso sin palabras, y las palabras forman parte del sistema lingüístico. Asimismo, son prácticas cognitivas porque conocer el mundo implica nombrarlo, describirlo, interrogarlo, explicarlo, incluso reinventarlo a través de teorías, narrativas y conceptos que sólo existen gracias a la capacidad humana del lenguaje; por tanto, nuestra cognición se desarrolla conforme ampliamos y refinamos nuestro lenguaje. (Hernández Zamora, 2016, p. 19)

Escribir no es solo saber escribir el nombre, pues implica más elementos, como lo menciona Fernando Cuetos (2009):

Aprender a escribir significa llegar a dominar varias destrezas bastante diferentes, unas puramente motoras, como es la de conseguir una buena caligrafía, otras lingüísticas, como son la utilización de una ortografía correcta, la colocación de los signos de puntuación o la unión ordenada de los componentes de la oración, y otras de tipo conceptual, como son la de ordenar coherentemente las ideas o la de estructurar jerárquicamente los componentes del texto. (p.115).

Ahora bien, la escritura se consolidó en diecisiete mil años aproximadamente, después de que los primeros dibujos y pinturas de bisontes, mamuts y rinocerontes aparecieran en las cuevas de Lascaux, Francia (Jean, 1998). Esto es un dato muy interesante porque muestra la complejidad de la escritura *per se* a través del tiempo

---

*alfabetización múltiple* (competencia para la vida, capacidad de reflexión, expresión oral, pensamiento crítico y empático; sentido de identidad, participación en la economía, en la sociedad digital y del conocimiento).

y, por supuesto, la práctica de la escritura en la vida de una persona, pues para la mayoría, escribir requiere tiempo y esfuerzo, no es algo fácil ni instantáneo, pues no se puede solicitar a un estudiante de bachillerato o de otro nivel educativo, un escrito de diez cuartillas de la noche a la mañana, pues la escritura alfabética conlleva una cognición de alta complejidad como señala Gaur Albetine (1990):

La escritura alfabética (o fonética) es bastante más compleja. No es más natural, ni necesariamente siempre más eficaz, como nos sentimos inclinados a pensar, basándonos en nuestra propia experiencia y formación. En algunos aspectos se trata de un proceso tortuoso bastante innatural. Una idea tiene que ser traducida primero a los sonidos de una palabra u oración determinadas en un lenguaje concreto y luego hay que hacer visibles estos sonidos en forma de signos grabados, dibujados o incisos sobre la superficie de un objeto determinado; signos que además no guardan de ordinario relación con el contenido de pensamiento original. (p. 16)

La afirmación de Gaur es muy interesante porque hace reflexionar que la escritura alfabética tal como se conoce y se utiliza hoy pasó antes por distintas fases o procesos, pues todo comenzó con la pintura y el dibujo; después el pictograma, el ideograma, el silabario y el alfabeto. Este proceso se puede ver en el siguiente esquema:



Esquema 5. Representación del desarrollo de la escritura. Fuente: elaboración propia, basada en el libro *Historia del alfabeto* de A.C. Moorhouse.

Como se puede apreciar en este esquema, el desarrollo de la escritura ha sido muy interesante y dinámico, pues, aunque aquí se representa de manera lineal, estas

formas muchas veces se superponen en la historia y no quiere decir de ninguna manera que una sea mejor que la otra, sino más bien que cada una se desarrolló en distintos contextos y tienen características muy particulares, además de abstracciones complejas. Por otro lado, muestra la capacidad humana para comunicarse y cómo ha sido el desarrollo de las diferentes escrituras. Actualmente, la escritura alfabética<sup>8</sup> es el lenguaje más sofisticado que permea la comunicación humana, es uno de los sistemas de signos de expresión y conocimiento más utilizados. Sin embargo, es importante tener presente los otros sistemas de escritura<sup>9</sup> porque también han sido y son importantes (hoy la cultura china, por ejemplo, sigue utilizando ideogramas y, los esquimales de la Isla Baffin, el silabario cree modificado) tanto para el desarrollo de la escritura alfabética como para la comunicación humana.

La Real Academia Española (2022) tiene seis acepciones en donde define a la escritura como:

1. f. Acción y efecto de escribir.
2. f. Sistema de signos utilizado para escribir. Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica.
3. f. Arte de escribir.
4. f. Carta, documento o cualquier papel escrito.
5. f. Documento público, firmado con testigos o sin ellos por la persona o personas que lo otorgan, de todo lo cual da fe el notario.
6. f. Obra escrita.

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que en algunas escrituras alfabéticas quedan referencias o huellas de componentes pictográficos e ideográficos como en la escritura China o en los signos como 2, &, £, \$. (Moorhouse, 2019).

<sup>9</sup> Otro sistema importante de escritura es el braille: “Diseñado para poder ser explorado de forma táctil y su unidad básica está constituida por la celdilla. Dentro de cada celdilla se pueden situar un conjunto de puntos en relieve en seis posiciones diferentes. Las distintas combinaciones de puntos dan lugar a diferentes letras, pudiéndose así representar todas las letras del alfabeto, los números y también los diferentes signos de puntuación”. (Simón, Cecilia *et al.* 1991, p.91).

Estas definiciones importantes y de primera instancia brindan un panorama muy general de todo lo que abarca el término escritura, lo que permite e invita a acercarse con lupa al concepto y desde varias perspectivas. Así, se puede entender mejor esta destreza humana. Como ya se mencionó, la escritura es un proceso cognitivo de lenguaje, en él intervienen varios factores, menciona Valery (2000):

La escritura es una forma de lenguaje, un sistema de signos, y por tanto es una herramienta psicológica. Estas herramientas son medios de actividad interna que introducidas en una función psicológica, como el pensamiento por ejemplo, la transforman cualitativamente. Por su carácter de herramienta psicológica, la adquisición de la lengua escrita modifica la estructura de los procesos cognitivos, llevando a los seres humanos del razonamiento práctico-situacional hacia el pensamiento teórico-conceptual y narrativo, lo que implica la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento.

La mediación semiótica facilitada por la escritura crea las funciones epistémica, planificadora, reguladora y comunicativa del lenguaje. De esta manera, la escritura en tanto que es una actividad conscientemente dirigida nos ayuda a organizar nuestro pensamiento y a elaborar nuevos conocimientos. Al mismo tiempo, la escritura nos permite la expresión de ideas y sentimientos, que podemos comunicar y compartir con los otros a través del tiempo y del espacio. (p. 40-41)

La escritura conlleva habilidades lingüísticas (hablar y leer); así como el acto de pensar, procesos de memoria y percepción para que se pueda realizar. Otra definición que ayuda a comprender este sistema es la del estudioso Daniel Cassany (1999): “La escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto Morse. Los escritos comparten los rasgos fundamentales de la comunicación verbal”. (p. 24). Más adelante, Cassany en su libro *Construir la escritura* (1999), menciona tres rasgos

fundamentales de la escritura, estas son: la actividad lingüística e intención, la contextualización, el proceso dinámico y abierto.

La primera de ellas refiere al hecho de no solo codificar las letras o palabras, sino saber interpretarlas, es decir, saber cuál es su intención, saber cómo utilizarlas en una comunidad alfabetizada. La segunda, hace hincapié en el uso de las palabras dependiendo de la situación comunicativa, tener en cuenta el espacio y tiempo que se desarrolla la escritura, así como la comunidad de hablantes. La tercera, señala que el acto de composición escrita es dinámico y abierto porque el texto no lo es todo, pues interfieren los conocimientos previos de quien lee el texto, esto quiere decir que el significado no es cerrado sino interactivo.

Por tanto, de manera muy general, para escribir se necesita decir algo, y para realizarlo se requiere pensar, se necesita conocer, observar, investigar, analizar; preguntarse como todo filósofa o filósofo. En torno al acto de escribir, Cassany (1999) declara: "Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo". (p. 16)

También es importante destacar que en el proceso mental o cognitivo que se lleva a cabo en la elaboración de la escritura es que tanto en la niñez como en la adultez las personas tienen un peor desempeño en la escritura que en el habla. Esto se debe a dos factores cognitivos, los de nivel bajo (aspectos mecánicos de la escritura como la ortografía) y los de nivel alto (conceptualización, abstracción, etc.), (Bourding y Fayol, citado por Arias, 2013). De ahí que para escribir se requieren más habilidades que para hablar, pues para escribir se necesita pensar, relacionar ideas, y también se ponen en juego la memoria de corto y largo plazo. En definitiva, escribir

es un proceso cognitivo en donde participa casi todo el cerebro y depende de cómo funciona este. Para cada paso que se realiza en la escritura se activan redes neuronales específicas apunta Fernando Cuetos (2009):

1. Para la planificación del texto (reactivación de conocimientos previos y recuperación de información de la memoria a largo plazo, objetivos) se activan los lóbulos frontales.

2. Las reglas sintácticas dependen de la zona perisilviana, en el área de Broca.

3. La recuperación del léxico-ortográfico se activa con las redes neuronales parieto-temporal izquierda (área 39).

4. La transformación de fonemas a grafemas depende de las zonas en torno a la cisura de Silvio.

5. Procesos motores (escritura a mano, movimientos de la mano a la hora de trazar las letras en el papel o pizarrón) intervienen los lóbulos parietales y los frontales; en la escritura en el teclado intervienen también el cuerpo calloso para coordinar el movimiento de los dedos y el hipocampo para recordar la posición de las letras en el teclado.

Estos conocimientos del sistema de la escritura a nivel cognitivo se han realizado gracias a los avances de la ciencia; a los lingüistas, pedagogos, médicos y psicólogos. Así pues el estudio de la escritura es interdisciplinario. Lo anterior porque gracias a estos nuevos saberes se pueden detectar afasias del lenguaje y ayudar a las personas en su rehabilitación, así como mejorar o desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Me parece que como docente de lengua conocer estos procesos cognitivos que se gestan alrededor de la escritura es fundamental para entender la complejidad

de esta destreza, saber que dentro de esta existen varias disgrafías (adquiridas o evolutivas) que se han detectado a la hora de leer y escribir como la dislexia, el agramatismo, la disgrafía semántica, los trastornos motores, entre otros.

Además de las definiciones claras y precisas de la escritura y del acto de escribir de los autores que aquí se remiten, se puede complementar que la escritura también es memoria, un auxiliar de esta como bien lo dice Gaur (1990):

Toda escritura es almacenamiento de información, mas no es la única forma de almacenamiento de la información. [...] La escritura tiene además otras ventajas. La cantidad de datos que la memoria humana puede retener es limitada, mientras que, al menos en teoría, no hay límite para la cantidad de información que puede ser almacenada en forma escrita. [...] Aprender de memoria tiene la desventaja de que no favorece el pensamiento crítico y por ello ha sido siempre el procedimiento preferido para la poesía (religiosa o laica), para la historia (legendaria, épica, literaria) o para conocimientos secretos destinados a no sobrepasar los límites de un grupo determinado. (pp. 15-16)

La escritura como aliada de la memoria ha sido reflexionada por otros estudiosos como Platón y Moorhouse.<sup>10</sup> Es importante destacar el pensamiento crítico que se desarrolla en el acto de escribir, pues al fijar las ideas en signos las personas se vuelven críticas de sus propios pensamientos y esto les permite aclarar o mejorar sus ideas y pensamientos, incluso cambiarlos.

---

<sup>10</sup> Moorhouse, en su libro *Historia del alfabeto* (2019), reflexiona sobre el papel de la memoria, tanto en la oralidad como en la escritura: "Debe aceptarse por descontado que la memoria de los analfabetos se halla con frecuencia más desarrollada. Los poemas de Homero y de otros poetas antiguos eran recitados de memoria por los bardos, sin ayuda alguna de la escritura. El advenimiento de la escritura propiamente dicha originó una relajación en el cultivo de la memoria, que al principio fue considerada como una pérdida lamentable. [...] La cuestión también se analiza en el Fedro de Platón (párr. 275), donde se sugiere que el uso de la escritura hace más fácil para la mente recordar los hechos cuando ello se hace necesario, pero que al mismo tiempo destruye el verdadero e íntimo conocimiento que es propio de la perfecta memorización. Sin embargo, no debemos abrigar duda alguna acerca del hecho de que liberar a la memoria de esa carga ha sido para el hombre una indudable bendición. La escritura ha ampliado el horizonte de la memoria, tanto del individuo como de la raza". (p. 221-222)

Otro aspecto que me interesa destacar es el papel o importancia que tiene la escritura en una sociedad determinada, pues desde su invención la escritura ha sido una herramienta elitista, reservada para unos cuantos; en un inicio se pensaba que era creación de los dioses, que solo los súper dotados podían acceder a ella. Entre ellos, algunos reyes, sacerdotes, así como los escribas (quienes eran celosos de esconder el arte de la escritura). En la actualidad la escritura parece ser de todos, se ha democratizado, pero, aunque está ahí al alcance para la mayoría, la escritura sigue siendo un elemento abstracto y no una necesidad básica. Al respecto de esto, Gaur apunta algo muy interesante que hay que tener en cuenta a la hora de cuestionarse como docente por qué la enseñanza de la escritura no avanza en un sistema educativo o en un país determinado:

El tipo de escritura que desarrolla o escoge una sociedad depende en gran medida, cuando no por completo, del tipo de sociedad que es. Por una vez la gallina es antes que el huevo. El mero hecho de disponer de escritura no transforma a una sociedad. Si la escritura es irrelevante para la existencia o la supervivencia de una sociedad, esta sociedad al ponerse en contacto con la escritura o la rechazará por completo o la aceptará sólo de forma limitada, acaso precisamente para ser utilizada por un sector pequeño y a menudo, aunque no siempre, privilegiado. (p. 17).

Asimismo, desde una perspectiva social y cultural, la escritura o la alfabetización representa diferentes intereses, fines y valores dependiendo del contexto social e histórico:

La alfabetización se ha ido redefiniendo a lo largo del tiempo: si en el siglo XVIII tenía un valor oral, posteriormente se le ha ido asignando un valor cognitivo. La escritura no es pues algo neutral sino que está teñida de ideología. Desde la Revolución francesa, en las sociedades industrializadas de Occidente, la lengua escrita se identifica progresivamente con la institución escolar y, aunque la escuela, en los Estados democráticos desarrollados, está teóricamente abierta a toda la población, de hecho se convierte en el lugar social donde, fundamentalmente a partir del dominio de la letra

escrita, se distribuye a los ciudadanos de forma estratificada. (Cook-Gumperz (1986) citado por Tusón, p. 75).

Todo lo que se ha referido hasta aquí puede dar cuenta de la complejidad y la importancia de la escritura, que sin lugar a duda es una destreza y capacidad humana muy importante de la cual se sabe y se investiga cada día más. Sin embargo, para fines de este trabajo quisiera destacar tres puntos más que plantea Hernández Zamora (2018) y en los cuales me apoyé para plantear y ejecutar la estrategia didáctica que se verá más adelante:

1. Escritura académica: apropiación de la escritura como medio fundamental para construir y comunicar el conocimiento académico, de acuerdo con las formas y propósitos particulares de las disciplinas y comunidades académicas.
2. Comportamientos letrados: desarrollar la capacidad de dar explicaciones ordenadas, interpretaciones fundamentadas, argumentos lógicos y análisis abstractos.
3. Pensamiento crítico: desarrollar la capacidad para evaluar críticamente las ideas propias y ajenas, de plantear preguntas vitales, de identificar y resolver problemas, de utilizar y criticar fuentes, de elaborar ideas y argumentos, y de comunicar esas ideas en forma clara y efectiva. (p. 20)

Además de esto, cabe destacar que la escritura también es identidad, expresión y belleza que se puede apreciar en cada uno de los alfabetos o ideogramas chinos. Escribir es dibujar, pues la escritura comienza con el trazo de dibujos, con el trazo de fonemas y palabras. Escribir es arte e imagen. La escritura es pensar, aprender, comunicar, expresar, solicitar, fomentar el pensamiento crítico, es registro, identidad, memoria, dibujar, imagen, abstracción, belleza, arte, afinar las ideas.

#### **4.2. Cuatro enfoques para la enseñanza de la escritura**

A lo largo de la historia de la enseñanza de la escritura se pueden encontrar varias metodologías o enfoques. En un inicio el acceso a la escritura fue limitado y solo una élite masculina poseía este conocimiento (incluso se creía que la escritura era una

invención de los dioses). Fueron los reyes, los sacerdotes y los escribas los primeros maestros de la escritura. Una de las primeras metodologías para la enseñanza de la escritura jeroglífica, por ejemplo, fue la memoria, la copia, el dictado y los golpes, cuenta Georges Jean (1998):

El aprendizaje de quienes aspiraban a dominar la complejidad de la escritura jeroglífica era arduo. Hacia los diez años de edad, los niños ingresaban en la escuela y permanecían en ella unos pocos años, Sólo los más dotados prolongaban sus estudios hasta alcanzar la edad adulta. El método de los maestros egipcios consistía en ejercicios de lectura y de memoria: los escolares pasaban largas horas salmodiando a coro. El arte de la escritura era aprendido a fuerza de copias y de dictados, primero en cursiva, luego en escritura jeroglífica. Si otorgamos credibilidad al proverbio egipcio: “Los muchachos tienen las orejas en la espalda, sólo escuchan cuando se les golpea”, hemos de pensar que los castigos físicos eran una práctica frecuente y eficaz. ¡Para los malos estudiantes, el castigo podía llegar hasta la prisión! (pp. 39-40)

Esta metodología de enseñanza y aprendizaje ha sido utilizada durante toda la historia de la didáctica de la escritura y lamentablemente sigue vigente hasta hoy, incluso se sigue recurriendo a la violencia (ya sea física o a través del lenguaje<sup>11</sup>). La violencia en el aula puede ser de diferentes tipos como la psicológica, la verbal, la simbólica, la física (Ceja, 2012) y, por supuesto, habría que añadir la violencia sexual, un tema tabú que afortunadamente se está atendiendo; en Ecuador, por ejemplo, se ha implementado el “Día de lucha contra la violencia sexual en las aulas” cada 14 de agosto.

Regresando a los diferentes enfoques de la enseñanza y aprendizaje de la escritura o expresión escrita es importante destacar lo que propone Daniel Cassany

---

<sup>11</sup> En Inglaterra, por ejemplo, la violencia corporal fue prohibida en 1896, en las escuelas públicas, y en las privadas, en 1999. (Rodney y García, 2014).

citando a Shih (1986): a) la enseñanza de la escritura basada en la gramática; b) la enseñanza de la escritura basada en las funciones; c) la enseñanza de la escritura basada en el proceso y d) la enseñanza de la escritura basada en el contenido.

Se debe tener en cuenta que estas metodologías son muy recientes en la historia de la educación, es decir, que se implementaron a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX cuando se instaura la escuela pública; la enseñanza de la escritura basada en el proceso surge a la mitad del siglo XX. A continuación, se revisan estos enfoques y se hace hincapié en la enseñanza de la escritura basada en el proceso porque es la que utilizo en mi propuesta de estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura del ensayo literario.

#### **4.2.1. La enseñanza de la escritura basada en la gramática**

En este enfoque lo que importa es obtener un texto escrito sin hacer hincapié en una metodología para realizarlo, es decir, solo se solicita un texto sin tener en cuenta el proceso cognitivo que esto implica. Lo que importa es la gramática del texto y sus aspectos estructurales. Lo esencial en esta propuesta es que para escribir “se tiene que dominar la gramática de la lengua (las reglas que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal subyacente, etc.)”. (Cassany, 1990, p. 64). Estos conocimientos de la lengua son la sintaxis, el léxico, la morfología, así como la ortografía. Ahora bien, en este enfoque el modelo de la gramática puede variar, pero principalmente se utilizan dos; el modelo oracional (gramática tradicional, en donde se estudian las partes de la oración, la concordancia y ortografía) y el modelo textual o discursivo (la lingüística del texto o gramática del discurso, en donde se centra en la enseñanza de la construcción de párrafos y estructuras del texto), Cassany (1990).

Otras características generales de este enfoque gramatical son las siguientes, Cassany (1990):

1. Es prescriptiva (no es descriptiva ni predictiva).
2. Es homogénea (no toma en cuenta los dialectos y el valor sociolingüístico, mucho menos la lengua coloquial y vulgar).
3. El alumnado se enfoca en el estudio de las estructuras, el léxico formal y neutro.
4. Se hace hincapié en lo que se debe aprender, en lo correcto y la normatividad.
5. Los modelos lingüísticos son textos literarios clásicos, pertenecientes al canon, que bien pueden adaptarse, pero que muchas veces son ajenos al contexto cultural del alumnado.
6. En cuanto al contenido o currículum se estudian en la gramática tradicional, la ortografía (acentuación, grafías); en morfología (conjugación de verbos la sintaxis, género y número); sintaxis (subordinadas) y léxico (enriquecimiento del léxico). En la lingüística del texto, se estudian la adecuación, la cohesión, la coherencia interna y externa de los textos, así como su estructura.
7. Los ejercicios de escritura en este enfoque son principalmente el dictado, los ejercicios de respuesta única como conjugar verbos, colocar acentos o llenar vacíos, transformación de oraciones, de activas a pasivas y viceversa.

Cabe destacar que en el enfoque gramatical la evaluación por parte del docente se centra en corregir la redacción, la gramática, principalmente la ortografía.

No se revisan otros aspectos a profundidad, así como tampoco se realiza una buena retroalimentación, sino que se limita a solo marcar o señalar los aspectos fuera de la norma.

#### **4.2.2. La enseñanza de la escritura basada en las funciones**

Este enfoque hace énfasis en el uso de la lengua, en su carácter comunicativo. No le interesa reparar en lo correcto o en las normas, sino más bien en validar y adaptarse a la lengua que utilizan los hablantes en su día a día, le da importancia a las variantes lingüísticas y a los diferentes dialectos, así como los registros, es decir, se visibiliza el contexto lingüístico. Surge a partir de la enseñanza de una segunda lengua y retoma lo planteado por los métodos nocionales-funcionales (donde se destaca el uso de la lengua para la comunicación), la filosofía del lenguaje y la sociolingüística y la enseñanza activa (Cassany, 1990). Sus principales características son las siguientes (Cassany, 1990).

1. Concibe a la lengua como un conjunto abierto, no cerrado.
2. El alumnado no requiere memorizar conceptos sino saber utilizar la lengua para comunicarse y adquirir cosas o conseguir objetivos.
3. Estos objetivos se le conoce como el acto del habla: codificación o decodificación de un texto lingüístico.
4. En la clase, el contenido son los mismos usos de la lengua como se desarrollan en la vida cotidiana del estudiante. En este sentido, el alumnado tiene un papel activo en el aula, pues escucha, habla, lee.
5. Este enfoque hace hincapié en las propiedades textuales: coherencia, cohesión, adecuación, entre otros.

6. Aborda las tipologías de textos o los géneros del escrito.
7. Tiene una perspectiva o visión descriptiva de la lengua.
8. Utiliza el binomio correcto/incorrecto por el de adecuado/inadecuado.
9. El alumnado escribe a partir de tomar conciencia quién es el lector o receptor.
10. En la clase se utilizan textos o materiales tomados del contexto real.
11. El docente está toma en cuenta las necesidades comunicativas de los estudiantes. De esta manera el estudiante aprende diferentes recursos lingüísticos que deberán adaptar a su contexto y objetivos, que van desde saludar a obtener un trabajo.
12. Los docentes animan a escribir a los estudiantes a partir de los temas que a estos les interesa. Entre los ejercicios de escritura que se realizan en este enfoque están la reparación, la manipulación y la transformación de textos, donde se cambia el punto de vista, se completan fragmentos inacabados, se restituyen párrafos, se cambia el registro.
13. El profesor corrige los errores que dificultan la comprensión del texto, dejando de lado los errores gramaticales siempre y cuando no entorpezcan el objetivo de la comunicación.

Estas características del enfoque basado en las funciones que apunta Cassany enriquecen y amplían al enfoque tradicional. Aunque esta metodología se utiliza más en las clases de la enseñanza de una segunda lengua se incorpora muy bien también a la enseñanza de la lengua materna. Esto no quiere decir de ninguna manera que

sustituya por completo al enfoque gramatical o tradicionalista, al contrario, se complementan. Por otro lado, me gustaría dejar claro también que todos los enfoques son y han sido muy importantes en la enseñanza de la escritura, ninguna es mejor que otra, sino más bien se nutren, y en la actualidad conviven y se intercalan dependiendo del objetivo de la clase, del texto y, por supuesto, del alumnado.

#### **4.2.3. La enseñanza de la escritura basada en el contenido**

En este enfoque lo que importa es el contenido del texto, no la forma ni el proceso. Está enfocado a la producción de textos para el ámbito académico como un fin y requisito, aunque se tiene en cuenta a la audiencia la conciencia del lenguaje no es contemplado, tampoco la libertad de la escritura se reduce a un trámite que hay que cumplir y no como un conocimiento que va más allá del aula. Algunas de sus características son las siguientes:

1. Los estudiantes escriben a partir de solo lo que les solicitan en el aula: exámenes, apuntes, trabajos, ensayos, pero sin ninguna expresión o con ideas propias.
2. La escritura es muy técnica y especializada.
3. Solo tiene cabida el texto académico.
4. Hay un estudio profundo de la información.
5. Hay un proceso de revisión enfocado al contenido y a los aspectos formales de una forma individualizada.
6. Se parte de textos completos y generales, para después extraer la información requerida.

En palabras de Cassany (1990), este enfoque tiene: “El interés por la expresión escrita está relacionado con el interés por otras habilidades lingüísticas como la lectura o la

comprensión oral, así como con otras destrezas más abstractas como la selección de la información relevante, el resumen, la esquematización y el procesamiento general de la información, etc.”. (p. 76)

En relación con eso, este enfoque es práctico y solo busca la reproducción de textos, no toma en cuenta a la persona que escribe y mucho menos su proceso cognitivo. Aunque cabe destacar también que la escritura se ve como parte integra de otras habilidades lingüísticas como leer, hablar y escuchar. Sin embargo, de manera general, la escritura se mira desde una perspectiva simple como si esta fuera algo mecánico.

El siguiente enfoque se gesta justo para combatir esta idea mecanizada y solitaria de la escritura.

#### **4.2.4. La enseñanza de la escritura basada en el proceso**

Este enfoque comienza en los años sesenta en los Estados Unidos, gracias al interés de psicólogos, docentes y pedagogos quienes estudiaron el método de producción de textos que los estudiantes desarrollaban en las aulas, haciendo énfasis en el antes, en el durante y en el después de la escritura (Cassany, 1990). Uno de los resultados interesantes a los que llegaron fue la concepción del siguiente término: el proceso de composición de textos, esto es: “saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto”. (Cassany, 1990, p. 71). A esta habilidad o ejercicio la van a llamar o concebir como el perfil del escritor competente: “este es el que tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse, etc.”. (Cassany, 1990, p. 72). Las siguientes tablas muestran las competencias de dos tipos de escritores:

Escritores competentes	Escritores incompetentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conciben el problema retórico (el ejercicio) en toda su complejidad, incluyendo nociones sobre la audiencia, la función comunicativa y el contexto.</li> <li>— Adaptan el escrito a las características de la audiencia.</li> <li>— Tienen confianza en el escrito.</li> <li>— Normalmente, no quedan satisfechos con el primer borrador.</li> </ul> <p>Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto.</p> <p>Revisan incansablemente la estructura y el contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas tareas que forman la composición, según cada situación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conciben con extrema simplicidad el problema, sobre todo en términos de otro ejercicio de redacción!</li> <li>— No tienen idea de la audiencia.</li> <li>— No la tienen. No valoran la letra impresa.</li> <li>— Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es sólo cambiar palabras, tachar frases y perder el tiempo. Revisan sólo palabras sueltas. Les da mucha pereza revisar.</li> <li>— Generalmente intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de palabras y en la puntuación incluso durante las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.</li> </ul>

Tabla 5. Características de los escritores. Fuente: Fassler *et al.* (1982), citado por Cassany (1990).

Este enfoque está influido por la psicología cognitiva, los estudios y técnicas de creatividad y la heurística. Lo importante de aplicar este enfoque no es obtener un producto escrito, sino el proceso que se lleva a cabo para escribirlo, pues un texto no se gesta de la noche a la mañana, sino que conlleva una serie de fases o pasos en donde se desarrolla la creatividad y la investigación. En este enfoque se resalta el “conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras”. (Cassany, 1990, p. 73).

Este tipo de enseñanza considera muchos factores a la hora de escribir, la primera y más importante implica que escribir es un proceso, es decir, que la escritura se realiza en distintas fases o a partir de una serie de pasos y que para cada uno de ellos se requiere tiempo. Además, esta enseñanza conlleva aspectos cognitivos, psicológicos, saberes previos y nuevos conocimientos: “Nueva manera de entender el lenguaje en general y con la función del lenguaje y de la escritura en la escuela en particular. En términos generales podría decirse que el cambio señala la transición desde una visión atomística y conductista del desarrollo del lenguaje y de la escritura a otra de tipo holístico, socio cultural y cognitivo”. (Björk y Blomstrandp, 1994, p.16)

En este proceso de escritura el acto de escribir se hace más consciente, se entiende y se valora más, se concientiza el uso del lenguaje, pues la comunicación no es un acto mecanizado sino dinámico y expresivo. Esta conciencia del lenguaje con el que se nombra el mundo es muy importante como bien lo señala Hernández Zamora:

Leer y escribir significa tener conciencia de las diversas formas del lenguaje (por ejemplo, diferencias fonológicas, lexicales, sintácticas y semánticas entre lenguas distintas y de una misma lengua); de las distintas funciones del lenguaje (por ejemplo, describir, explicar, narrar, argumentar); y de los infinitos sentidos y significados que adopta el lenguaje dependiendo de las palabras que se usan, las intenciones del emisor y el contexto de uso. (Hernández Zamora, 2016, p.22)

Esta conciencia del lenguaje es muy importante y se practica durante todo el proceso de escritura. Desde la palabra que se elige hasta la que se descarta.

Resumiendo, las características del enfoque basado en el proceso tenemos que:

1. El protagonista es el alumnado, pues se le da voz a su escritura y se le guía para hacerlo.
2. En este enfoque se enseña a pensar al alumnado: diseña esquemas, ordena sus ideas, estructura su trabajo, escribe y lo revisa.
3. La prioridad no es la perfección del texto sino aprender el proceso de elaborarlo que finalmente llevará con la práctica a la mejor versión del texto.
4. Este proceso no es lineal, sino dinámico, pues quien escribe puede regresar a la fase que requiera. Además, el estudiante crea sus propias estrategias y herramientas de diseño para escribir su texto, se puede basar en una lluvia de ideas, en un esquema de analogías, entre otros.

En este sentido, este enfoque permite la creatividad y también la responsabilidad de la alumna y del alumno a la hora de escribir. Es una escritura dinámica y en constante retroalimentación. La siguiente tabla de Björk y Blomstrand (2007, p.16) muestra estos aspectos:

Conductismo	Enfoque cognitivo
Visión atomística de la habilidad escritora: Aprender a escribir Enseñanza tradicional de la escritura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en el profesorado.</li> <li>• Función del profesorado: prescribir tareas y evaluar.</li> <li>• Se escribe con el profesorado como audiencia.</li> <li>• El profesorado responde sólo ante el producto final.</li> <li>• Borrador único y lineal.</li> </ul>	Visión holística de la habilidad escritora: Escribir para aprender Enseñanza basada en el proceso de escritura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientada hacia el estudiante.</li> <li>• Función del profesorado: inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora.</li> <li>• Escribir con audiencias diferentes.</li> <li>• Crítica por parte del profesorado y de los compañeros durante el proceso de escritura.</li> <li>• Varios borradores que se revisan.</li> </ul>

Tabla 6. Fuente: Björk, L. y Blomstrand, I. (2007). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*

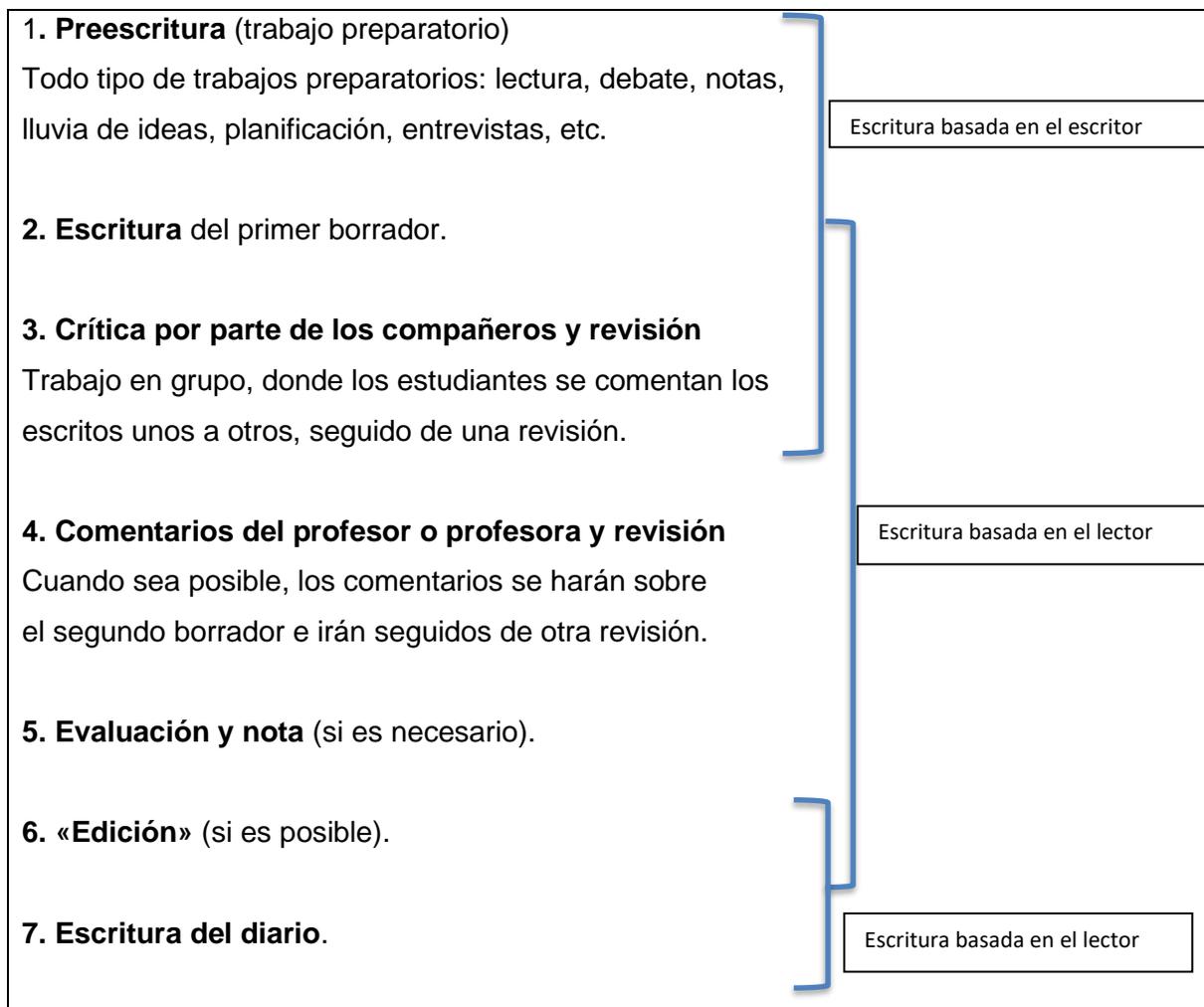
En esta tabla se aprecia las diferencias entre el enfoque conductista y el enfoque cognitivo, cada uno ofrece al alumnado formas distintas de escribir, mientras en la primera no hay una conciencia del acto de escribir, en la segunda se desarrolla y además permite incorporar las necesidades que cada estudiante requiere a partir de su personalidad, intereses y su forma de estructurar el lenguaje. Todo esto con la guía del docente.

Ahora bien, de acuerdo con Björk y Blomstrand (1994) uno de los cambios de paradigma que propone el enfoque basado en el proceso para la enseñanza de la escritura es que no corrige solo los textos acabados del alumnado, sino que hace hincapié en el proceso de escritura que se lleva a cabo para la redacción de los escritos. De este enfoque, además se desprenden cuatro movimientos o corrientes principales, a saber:

- a) Expresiva: hace referencia a la expresión de los pensamientos del individuo. La escritura como herramienta cognitiva para fomentar la autoestima y el desarrollo personal del alumnado. Por tanto, la escritura aparece libre, espontánea, resalta la voz personal del alumnado.
- b) Cognitiva: se basa en tres categorías funcionales de lenguaje, transaccional (escritura discursiva, explicar algo a alguien); expresiva (escritura personal, explicarse algo a uno mismo) y poética (escritura literaria). La escritura vista como herramienta que soluciona problemas de diferentes ámbitos.
- c) Neorretórica: Se basa en la retórica de los clásicos, se centra en el estudio de la escritura como comunicación entre individuos. Toma en cuenta el contexto comunicativo, la audiencia, la finalidad, la estructuración del texto y las convenciones de género o prototipo textual.

d) Sociocultural: es una corriente más relativa y flexible, hace hincapié en el contexto social del lenguaje; pues quien escribe puede elegir la estructura del género, pues los géneros son convenciones sociales, por lo tanto, estos pueden cambiar o combinarse.

Estas corrientes dentro del enfoque del proceso de la enseñanza de la escritura son diferentes en apariencia, mas en el fondo comparten la flexibilidad, la creatividad, la conciencia y la función del lenguaje, así como la complejidad, libertad, y, por supuesto, la idea de la escritura como un proceso. Esto lo hacen ver Björk y Blomstrand (1994), en el siguiente esquema para llevar a cabo en el aula:



Esquema 6. Fuente: Björk, L. y Blomstrand, I. (2007). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*

Hasta aquí concluye la revisión de estos cuatro enfoques de la enseñanza de la escritura. Cabe destacar que cada uno de ellos son interesantes y valiosos, pues se crean y se ejecutan en un contexto determinado, siempre con la intención de enseñar lo mejor posible la escritura. Sin embargo, como se ha visto en algunos enfoques, sobre todo el enfoque basado en el contenido, se quedan en perspectivas cerradas o lineales. No obstante, cada uno de ellos complementa y retroalimenta al otro, cada enfoque cuestiona al anterior con la finalidad de encontrar otros caminos y propuestas que alcancen a desarrollar de manera óptima la habilidad de la escritura. Este último esquema de Björk y Blomstrand (2007) ejemplifica de manera clara y precisa el proceso de escritura que proponen ellas y todo este enfoque cognitivo de escritura, aunque dentro de él existan cuatro corrientes, en realidad todas ellas se retroalimentan y conviven en el proceso de la escritura. Además, en este proceso también está presente el enfoque gramatical, que no limita sino al contrario lo complementa mucho, sobre todo en el proceso de revisión y corrección del texto.

La finalidad de haber revisado estos enfoques es para concientizar que el enfoque basado en el proceso es uno de los más completos, ya que como lo mencioné también incluye aspectos del enfoque gramatical y el enfoque de funciones, pues en este enfoque también se toma en cuenta los prototipos textuales, el objetivo del escrito y la audiencia. Así pues, para la enseñanza de la escritura del ensayo literario opté por el enfoque de la enseñanza de la escritura basada en el proceso porque permite al alumnado escribir a su ritmo y concientiza la gran labor de la escritura. En los siguientes apartados de este capítulo se revisará concretamente en qué consiste este proceso, específicamente en tres apartados: la preescritura, la escritura y la reescritura. Esto lo haré a partir de la literatura que hay al respecto, basándome sobre todo en el esquema de Björk y Blomstrand (2007).

### 4.3. El paso a paso de la enseñanza de la escritura basada en el proceso

*Pretende enseñar a esculpir  
y no enseñar esculturas.*  
Daniel Cassany

En este capítulo describiré las fases o pasos a realizar en la enseñanza de la escritura centrada en el proceso, tomando como base la propuesta de Björk y Blomstrand (2007), así como algunos aspectos que proponen Daniel Cassany (1990) y Teresa Serafini (2006). Cada una de estas autoridades comparten esquemas y fases muy interesantes dentro del proceso de escritura, de cada uno de ellos me retroalimentó y así como cada estudiante puede realizar su esquema de proceso de escritura, cada docente también puede estructurar su proceso de enseñanza de la escritura. En este caso, he elaborado el siguiente esquema para ejecutarlo en mi estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura del ensayo literario.

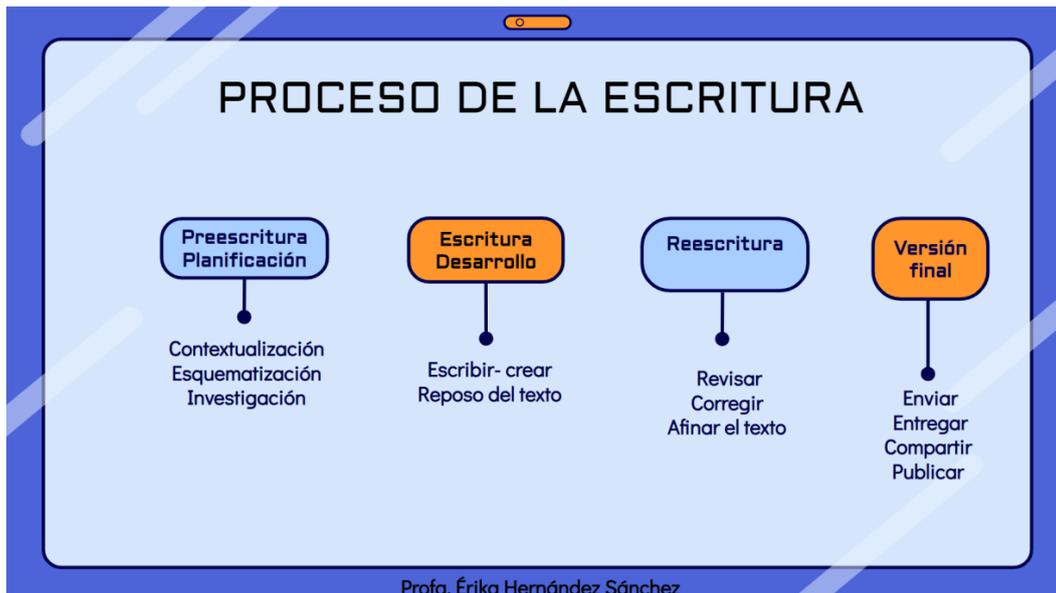


Fig. 12. El proceso de escritura. Fuente: elaboración propia.

Basándome en las autoras y autor que he mencionado y en este esquema, iniciaré la explicación de cada una de estas fases del proceso de la escritura: la preescritura, la escritura y la reescritura.

#### **4.3.1. La preescritura**

Dentro de la enseñanza de la escritura basada en el proceso, la preescritura es el primer paso o la primera fase para desarrollar un escrito, pues es la etapa de planificación. En ella intervienen factores importantes que determinan, guían y son la base del escrito final. Esta fase se puede desarrollar a partir de los siguientes puntos que propone Teresa Serafini (2006).

- a) Destinatario
- b) Finalidad del escrito
- c) Género textual
- d) Papel de quien escribe
- e) Objeto del tratado
- f) Extensión del escrito
- g) Criterios de evaluación

Realizar y conocer estos elementos del texto ayuda a dirigir el trabajo y, sobre todo, establecer objetivos y tiempos. Planificar es direccionar y pensar el texto, además de “ahorrar y distribuir el tiempo de que se dispone” (Serafini, 2009).

##### **a) Destinatario**

Este elemento aparentemente fácil de deducir muchas veces no queda claro en el espacio áulico, pues en el ámbito escolar la mayoría de los trabajos que se escriben se redactan sin tener en cuenta a quien va dirigido. Sin embargo, este elemento es de vital importancia porque ayuda a definir el lenguaje, la adecuación, así como la coherencia y objetivos que se pretenden alcanzar con el escrito. Aunque el destinatario en la escuela siempre es el docente (Serafini, 2009), esto tampoco se tiene presente. Además del docente, es necesario que los estudiantes sepan que los textos que escriben pueden estar dirigidos a diferentes personas, entre las que están

su grupo de clase, su comunidad escolar y, ahora con el internet, los destinatarios pueden pertenecer a diferentes redes sociales y plataformas de comunicación, como lectores un blog, de una revista digital o una página web, en estos medios se pueden encontrar muchos tipos de receptores.

Por otro lado, Björk y Blomstrand (2007), plantean que tener presente a la audiencia o al destinatario en el proceso de preescritura o planificación podría limitar la voz narrativa de los estudiantes, coincido con ellas, pues a la hora de escribir siempre se les da prioridad a otras cosas como la evaluación, la calificación y el destinatario. Claro está que este es importante, pero se podría muy bien pensar en este elemento en la fase de la reescritura, por ejemplo. Así pues, las autoras recomiendan libertad a la hora de escribir, mas siempre con guía.

#### **b) Finalidad del escrito**

Otro aspecto significativo en la preescritura es la finalidad del escrito, es decir, ¿para qué se escribe?, ¿cuál es la intención?, algunas respuestas son: informar, convencer, difundir, solicitar, exhibir, denunciar, conquistar, comunicar, defender; expresar una idea, un sentimiento, una emoción. Se escribe por necesidad, para defender la soledad en la que se está, dice la filósofa española María Zambrano; e incluso se escribe por compromiso, porque hay que entregar una tarea o un reporte. La respuesta a esta pregunta es de índole distinta y, por eso mismo, es preciso abordarla con claridad en el espacio áulico; así como un docente se pregunta, ¿por qué enseña?, el alumnado debe ser capaz de preguntarse, ¿para qué escribe? Y en este caso en particular, ¿cuál es la finalidad de su texto? Asimismo, el docente puede guiar al alumnado explicándole la finalidad del texto que está solicitando. Esta aclaración permite la soltura y libertad en la escritura, le da sentido a lo que escribe el estudiante y como consecuencia su proceso de escritura se vuelve significativo.

### c) Género textual

Identificar el tipo de texto que se va a escribir es fundamental para llevar a cabo la tarea. Esto define la estructura del escrito, sus características, su finalidad, extensión y tiempo de escritura. También, conocer el tipo de texto permite pensar en el tipo de lenguaje y vocabulario que se utilizará, así como las posibles fuentes en donde se puede leer o investigar acerca del tema. Como ya se ha visto en el capítulo uno, los géneros textuales se pueden clasificar en narrativos no literarios, narrativos literarios, expositivos, argumentativos, poéticos, descriptivos, entre otros. Cabe aclarar, que la clasificación de géneros textuales ayuda a su identificación y comprensión, en muchos de ellos se presentan más de género, pero siempre predomina uno. Para fines de este trabajo propongo la siguiente tabla de los géneros textuales:

Tipo	Características	Ejemplos
Texto narrativo literario	Relata hechos reales o imaginarios, (¿qué ocurre?).	Mito, leyenda, cuento, minificción, epístola, novela, autobiografía, biografía.
Texto narrativo no literario	Relata hechos reales, (¿qué ocurre?).	Noticia-crónica
Texto poético	Expresa emociones, sentimientos e ideas, (¿qué?).	Poesía
Texto expositivo	Desarrolla o explica conceptos, (¿qué es?).	Resumen-Monografía Artículo de divulgación Artículo científico Reportaje
Texto descriptivo	Presenta características de elementos, seres, objetos o lugares, (¿cómo es?).	Reseña descriptiva Manual-guía turística Folleto
Texto argumentativo	Analiza un tema tomando una postura (defiende, debate y persuade).	Ensayo literario Ensayo académico Reseña crítica Artículo de opinión-Editorial Tesis-Tesina
Texto dialógico	Intercambia información entre interlocutores (conversa).	
Texto icónico-verbal	Fusiona texto e imagen (persuade y comunica un mensaje).	Cartel- Meme Caricatura- Cómic Novela gráfica- poesía visual

Tabla 7. Los géneros textuales. Fuente: elaboración y propuesta propia.

#### **d) Papel de quien escribe**

La voz narrativa de quien escribe muchas veces es limitada por el destinatario (casi siempre el docente), no se piensa en el género textual sino en el destinatario. Sin embargo, la voz narrativa depende del prototipo textual. Es por eso que Björk y Blomstrand (2007) apuntan que pensar en la presencia del destinatario se debe dejar para después, dando prioridad a la voz narrativa de quien escribe, claro está que esta puede ser objetiva o subjetiva, pero siempre pensando en el tipo de texto. En el caso de una voz objetiva, esta presenta la información de la manera neutral, es decir, sin expresar sentimiento u opiniones en donde se resalten las emociones. En cambio, en lo subjetivo se pueden expresar de manera más íntima los sentimientos y emociones.

#### **e) Objeto del tratado**

El objeto tratado, nos dice Serafini (2006), es el tema que se aborda en el texto. Para ello, es necesario elegir un título, el cual muchas veces es muy general y no necesariamente cumple con el objetivo del trabajo o prototipo textual y, sobre todo, con lo que se quiere comunicar. De manera general, en la escuela se proponen tres categorías de títulos (Serafini, 2006).

a) Los títulos hermosa-frase: son citas de autoridades que funcionan como estímulo para la escritura, pero la desventaja que tienen es que los estudiantes no se atreven a cuestionar esas frases o máximas que son clásicos en la cultura y que han sido aceptadas por la mayoría de las personas. Esto limita sus propios pensamientos, visión de mundo y el planteamiento de sus propios argumentos.

b) Los títulos estimulación-abierta: abordan un tema muy general, son neutros y no tienen límite. Esto provoca que los estudiantes no puedan aterrizar y organizar sus ideas por la cantidad de información que pueden encontrar acerca de “El amor”,

por ejemplo. En este caso, el estudiante necesita acotarlo, enfocarse en algo preciso, un momento histórico, lugar y espacio determinado.

c) Los títulos-esbozos: estos son más acotados que los anteriores. Sin embargo, muchas veces se plantean dos elementos que suelen ser arbitrarios, pues caben otras posibilidades de causas.

Por tanto, a la hora de elegir un tema y un título, es necesario siempre acotarlo, utilizar la precisión y la claridad; lo más apropiado es que no se aborde un tema muy general para que las ideas puedan aterrizar y organizar el escrito. También, conviene que en la introducción del trabajo se explique o se desglose el esbozo del título para que no quede duda de la intención comunicativa o dé lugar a interpretaciones que no tengan relación con el tema.

#### **f) Extensión del escrito**

Muchas veces en los centros educativos de Educación Media Superior se solicitan trabajos con una extensión grande, diez a veinte cuartillas, sin ningún tipo de indicación y, lo más grave, sin considerar el tiempo de preparación que requiere la escritura, pues lo que interesa es evaluar el producto final. Por eso considerar la extensión de un trabajo escrito es importante; esto se relaciona con el prototipo textual, la intención comunicativa, el tema y el tiempo.

Para ayudar al alumnado a escribir ciertas cantidades de páginas, se puede comenzar escribiendo un párrafo, después otro y otro hasta completar una hoja y así sucesivamente, de acuerdo con el proceso cognitivo que tiene cada persona el trabajo de escritura podrá variar. Serafini (2006) menciona que la extensión de un trabajo depende de la capacidad y rapidez de quien escribe. Esto es importante considerarlo, así, por ejemplo, el docente, puede solicitar una monografía que tenga entre 8 y 12 cuartillas a partir de la observación del proceso de escritura de cada estudiante o

equipo. Esto permitiría que los estudiantes escribieran sin presión, además de no cometer plagio, pues muchas veces se recurre a esta práctica por el deber de entregar el número de cuartillas solicitadas. Esto con el tiempo permitiría al estudiante seguir escribiendo más sin realizar *copy-paste*; escribiría con herramientas y por la necesidad de comunicar algo.

Para llevar a cabo esto de la mejor manera posible, cada docente puede organizar con tiempo la distribución del trabajo de acuerdo con el proceso de escritura del alumnado y del calendario escolar.

### **g) Criterios de evaluación**

La evaluación del trabajo escrito es uno de los aspectos imprescindibles para su realización en el ámbito escolar, de hecho, esto es lo que más interesa al alumnado. Sin embargo, aunque es importante se podría hacer un cambio de paradigma para poner más atención al proceso de escritura, pensar y comunicar. Con base en esto, lo más conveniente al solicitar un escrito, es que el docente proporcione los criterios de evaluación para que el alumnado los conozca (más adelante abordaré con más detalle la evaluación de la escritura). Ahora bien, para que el alumnado concientice estos elementos mencionados, para esta estrategia propongo el siguiente esquema:

	<b>Contextualización del texto</b>
<b>Tipo de texto</b>	Ensayo literario
<b>Estructura y características</b>	Introducción, desarrollo (tesis, argumentos, conclusiones).
<b>Destinatario</b>	Docente, comunidad escolar.
<b>Finalidad del texto</b>	Proponer, argumentar, compartir una idea.
<b>Extensión</b>	Dos o tres cuartillas
<b>Papel de la autora/or</b>	Subjetividad

Esquema 7. Contextualización del texto. Fuente: elaboración propia basada en la propuesta de Teresa Serafini.

Además de estos criterios que propone Teresa Serafini (2006) es necesario que en la fase de preescritura o planificación se tomen en cuenta otros elementos: h) el texto modelo, i) los esquemas de generación de ideas y j) el cronograma.

#### **h) El texto modelo**

El texto modelo es un elemento muy importante para tener en cuenta a la hora de escribir, pues detona en el alumnado claridad y precisión. Además de generarle ideas para su propia redacción o texto. Con el texto modelo se puede identificar la tipología textual, la estructura, el lenguaje, el estilo y la extensión. Con el texto modelo, el alumnado identifica y analiza lo que posteriormente escribirá. Entre más textos modelos lea y analice, su experiencia aumentará a la hora de escribir. Respecto a esto, Björk y Blomstrand (2007) dicen: “El estudio de los textos modelo forma parte de las actividades previas a la escritura para ayudar a que los alumnos y alumnas sean más conscientes de los tipos textuales, es decir, para ayudarles a comprender qué caracteriza cada tipo de texto. Puesto que muchos estudiantes tienen poca experiencia en análisis textual, será fundamental el apoyo del profesor”. (p. 39)

En relación con esto, el texto modelo también se vincula con la comprensión de lectura. Para ello, es necesario que el docente ejecute una estrategia de lectura como la lectura interactiva o compartida. En el caso de esta propuesta se proponen dos textos modelos que se verán más adelante, además de referir y sugerir bibliografía al respecto, como el libro *Contraensayo. Antología de ensayo mexicano actual*, de Vivian Abenshushan.

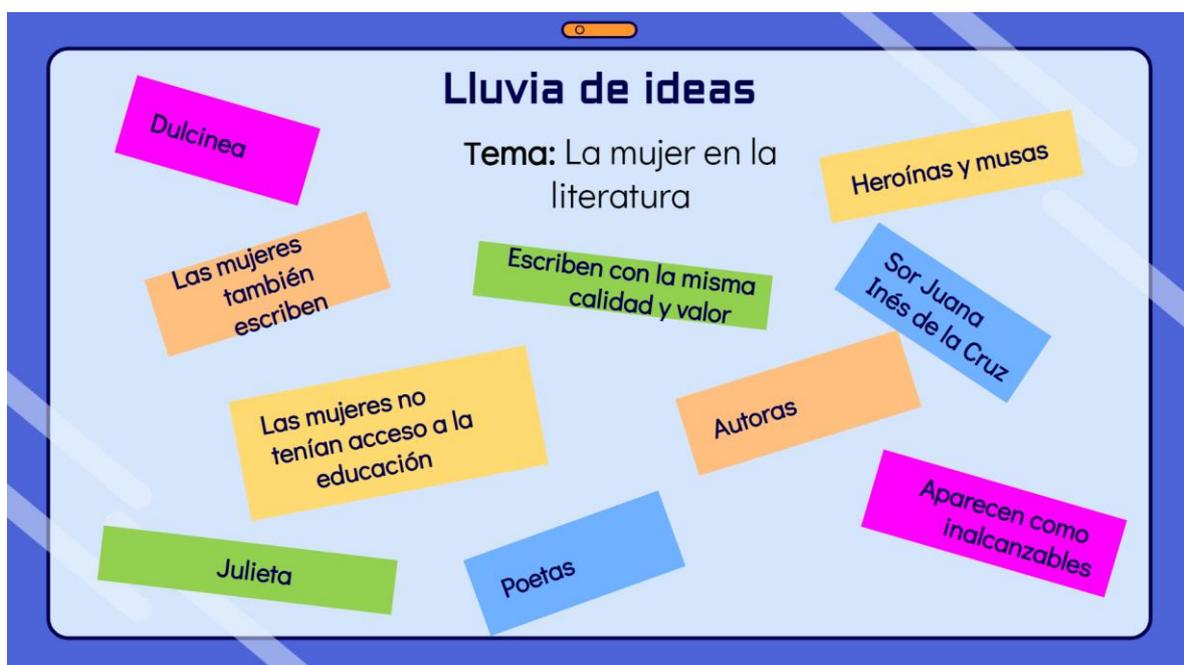
#### **i) Esquemas de generación de ideas**

Para comenzar la escritura a partir de la metodología del proceso, Cassany (1990) menciona que se puede hacer mediante la generación de ideas con algunas técnicas como: “el torbellino de ideas, las analogías o comparaciones, la exploración

sistemática de un tema a base de preguntas”. (p. 73) Asimismo, Serafini (2007) señala que para la redacción o composición de un texto, este “se realiza a través de dos fases fundamentales: una en la que se producen las ideas y otra en la que se produce el texto”. (p. 37)

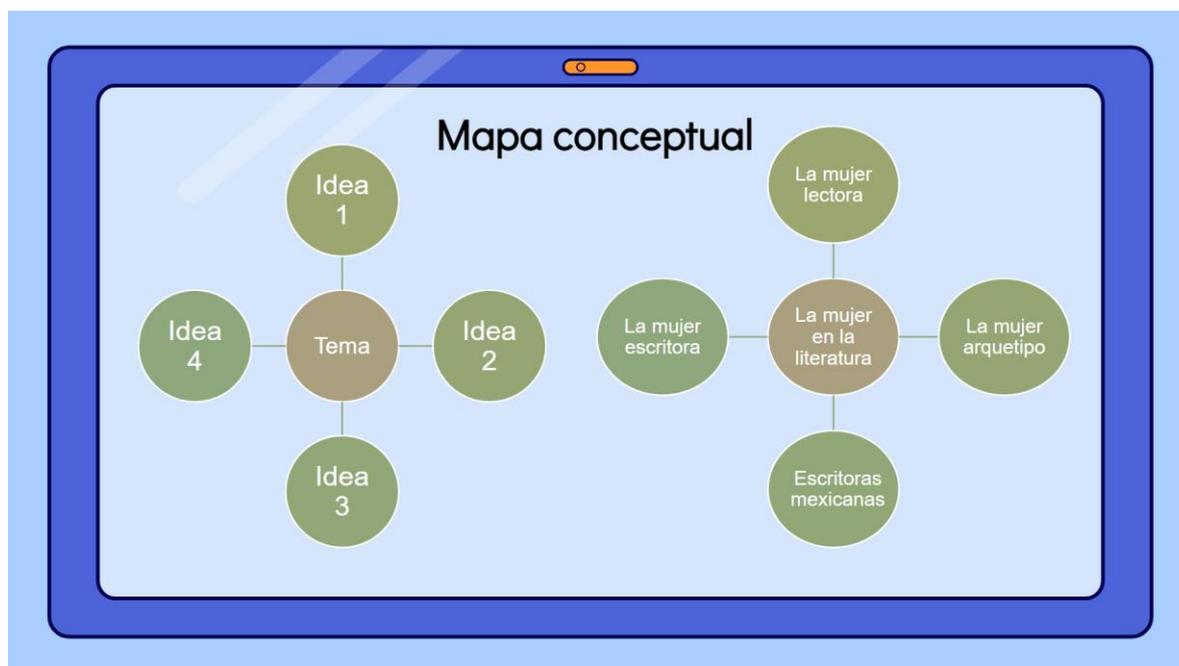
Por su parte, Björk y Blomstrand (2007) recomiendan hacer lluvia de ideas, listados, trazar un mapa mental y escritura libre para la generación de las ideas. El torbellino o lluvia de ideas es una estrategia que permite al estudiante recopilar la poca o mucha información que ya sabe acerca de un tema. También, a partir de esta estrategia se puede plantear un problema con una pregunta para obtener distintas alternativas de solución. Esta estrategia, señala Frida Díaz Barriga: “se focaliza en la generación de ideas creativas y soluciones planteadas por los miembros del grupo en un ambiente donde prima la imaginación, la libertad de pensamiento y un espíritu recreativo”. (p. 122)

Para realizar la lluvia de ideas se pueden utilizar varios formatos. El siguiente esquema es un ejemplo:



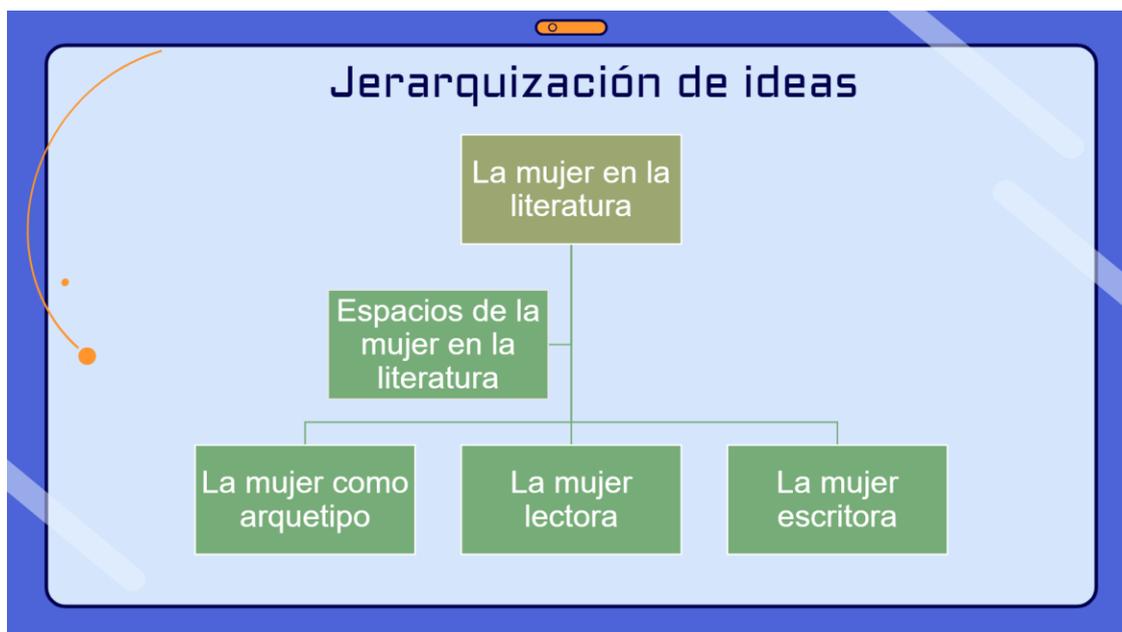
Esquema 8. Lluvia de ideas. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, al pensar en un tema para redactar, se puede utilizar un mapa conceptual, este tiene varias ventajas, apunta Cassany (2012): Cada mapa es como un cuadro irreplicable; ordena las ideas, es flexible y se adapta al estilo de cada persona como el siguiente ejemplo:



Esquema 9. Mapa conceptual. Fuente: elaboración propia.

Otro de los esquemas para la generación de ideas es la jerarquización, esta consiste en destacar el tema principal y los subtemas. También, organizar la información de manera más clara.



Esquema 10. Jerarquización de ideas. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, el esquema de jerarquización permite visualizar la estructuración del texto y un índice tentativo como en el siguiente ejemplo:

Índice tentativo	
Apartados	Cuartillas
Carátula e índice	2
1. Introducción	1
2. Espacios de la mujer en la literatura	2
2.1. La mujer como arquetipo	2
2.2. La mujer lectora	2
2.3. La mujer escritora	2
3. Conclusiones	1
Referencias	1 o 2
Anexos	??

Esquema 11. Esbozo o índice tentativo. Fuente: elaboración propia.

## j) El cronograma

Como se ha visto, el proceso de preescritura o planificación es arduo y conlleva muchos elementos. Sin embargo, estructurarlos permite tener una idea clara y precisa de lo que se va a escribir. Después de que se tienen claros la tipología textual, las características del texto, el texto modelo, los criterios de evaluación y la fecha de entrega, es necesario hacer un cronograma para entregar a tiempo el trabajo. Un cronograma permite gestionar los tiempos de manera óptima para la elaboración del escrito y no tener dificultades como el estrés, la falta de tiempo para escribir. El siguiente esquema es una muestra de ello:

Apartados	Cuartillas o tiempo	Fecha	Horario
Investigación	Una semana	Del 18 al 25 de agosto	16:00 a 18:00
Carátula e índice	2	26 de agosto	16:00 a 18:00
1. Introducción	1	29 de agosto	16:00 a 18:00
2. Espacios de la mujer en la literatura	2	30 y 31 de agosto	16:00 a 18:00
2.1. La mujer como arquetipo	2	1 y 2 de septiembre	16:00 a 18:00
2.2. La mujer lectora	2	5 y 6 de septiembre	16:00 a 18:00
2.3. La mujer escritora	2	7 y 8 de septiembre	16:00 a 18:00
3. Conclusiones	1	9 de septiembre	16:00 a 18:00
Referencias	1 o 2	9 de septiembre	16:00 a 18:00
Reposo del texto	2 días	10 y 11 de septiembre	16:00 a 18:00
Revisión del texto	1 día	12 de septiembre	16:00 a 18:00
Corrección del texto	2 días	13 y 14 de septiembre	16:00 a 18:00
Entrega del texto	1 día	18 de septiembre	9:00 a 21:00

Esquema 12. Esbozo o índice tentativo. Fuente: elaboración propia.

En este cronograma se destaca la estructura del trabajo, el tiempo y las cuartillas específicas del trabajo según lo solicitado por el docente. Se tiene claro las fechas, así como los horarios precisos. Todo esto con la finalidad de gestionar los tiempos, pues los estudiantes de bachillerato de la ENP estudian 12 materias, además de realizar otras actividades académicas, deportivas, artísticas y, por supuesto, familiares.

### 4.3.2. El proceso de la investigación

Otro aspecto importante en la enseñanza de la escritura basada en el proceso es el proceso de investigación que se encuentra entre la fase de preescritura y la fase de escritura. Este proceso consiste en buscar y recoger información acerca del tema del que se va a escribir (ya sea por elección propia o por asignación). Serafini (2007) apunta que “la fase de recogida de información es muy importante: recoger información inherente al tema de nuestro trabajo tiene como fin concreto el tener en la mano el material sobre el que trabajaremos luego en la fase de redacción”. (p. 37)

El proceso de investigación es un procedimiento sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información en torno a un tema. Está compuesto por tres fases: 1. Búsqueda de información, 2. La recolección y 3. El análisis e interpretación. El siguiente esquema muestra estos pasos:



Esquema 13. El proceso de investigación. Fuente: elaboración propia.

## 1. Búsqueda de información

El primer paso del proceso de la investigación es la búsqueda de información. Para ello, se utilizan distintas fuentes o repositorios (impresos o en línea). El siguiente esquema presenta algunas fuentes de información para comenzar con este proceso:

El diagrama muestra un cuadro con el título "Fuentes de investigación" en el centro. El cuadro está dividido en tres columnas: "Impresas", "Audiovisuales" y "Electrónicas". Cada columna contiene una lista de tipos de fuentes de información.

Impresas	Audiovisuales	Electrónicas
Libros Enciclopedias Revistas Periódicos Diccionarios Monografías Tesis	Documentales Películas Fotografías Ilustraciones Mapas Programas de radio y televisión Canciones Grabaciones Pódcast	Artículos Archivos digitales Bases de datos Revistas y periódicos en línea Páginas Web Blogs Repositorios institucionales

Esquema 14. Las fuentes de investigación. Fuente: elaboración propia.

## 2. La recolección de datos

La información investigada o consultada en las fuentes se recopilan, se organizan y se clasifican en distintos tipos de fichas. En estas se anotan los datos de las fuentes consultadas, además de la información de los textos leídos, vistos o escuchados como en el caso de los videos o pódcast. En estas fichas se encuentran también los juicios, razonamientos, ideas relevantes del autor, comentarios, críticas y conclusiones. Las fichas de trabajo pueden ser las tarjetas tradicionales de 21.5 x 13.5 cm, pero también en el cuaderno o en archivos electrónicos. Para recabar toda la información del proceso de investigación suelen utilizarse cuatro tipos de fichas de trabajo: a) cita textual, b) resumen, c) paráfrasis, d) comentario.

a) Cita textual: son aquellas que como su nombre lo dice, se copia la información tal como aparece en el texto consultado o se transcribe textualmente la información del video o audio.

b) Resumen: se sintetiza la información consultada de manera breve y precisa, sin alterar las ideas principales del autor. En ella se identifican las ideas principales.

c) Paráfrasis: se escribe la información consultada con las palabras propias.

d) Comentario: son las ideas que surgen cuando de leer o se consultan las fuentes de investigación. Estas fichas son de gran importancia porque constituyen el trabajo.

Cada ficha de trabajo debe contener los siguientes datos en su encabezado: tipo de ficha, tema, subtema y fuente de consulta. Estos datos permitirán una buena organización del trabajo, así como de consulta cuando el estudiante se siente a escribir y comience con la fase de escritura. El siguiente esquema representa un ejemplo de ficha de trabajo con sus datos para su mayor localización:

**Tipo de ficha:** Textual  
**Tema:** El texto expositivo  
**Subtema:** El resumen

“El texto expositivo resulta ser el texto escolar por excelencia, tanto en el discurso del profesor cuando «explica» como en el de los alumnos, ya sea para transmitir las informaciones recibidas («transmisión» que, en demasiadas ocasiones se sigue considerando como una mera repetición) o para elaborar nuevas informaciones requeridas por el trabajo escolar. Sin embargo, paradójicamente, apenas se le dedica atención en la escuela y, concretamente, en la clase de lengua”. (Martínez y Rodríguez, 1989, p. 78)

**Fuente:** Martínez y Rodríguez. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1 (3-4), pp. 77-87.  
<https://doi.org/10.1080/02147033.1989.10820902>

Esquema 15. Ejemplo de ficha textual. Fuente: elaboración propia.

### **3. El análisis e interpretación**

Después de la recopilación de información y de datos, estos se analizan, se seleccionan y, si es el caso, se descarta aquello que no necesariamente se requiere para la fase de escritura o composición del texto.

#### **4.3.3. La escritura**

La escritura es un proceso cognitivo arduo y complejo; sin embargo, no es imposible. En la enseñanza de la escritura basada en el proceso, el segundo paso es sentarse a escribir, y no es enfrentarse con la hoja en blanco, pues el alumnado ya cuenta con su planificación, su cronograma, su texto modelo, sus esquemas, sus lecturas, así como su investigación en fichas impresas o digitales. El alumnado se sienta a escribir lo que investigó, así como sus propias ideas en torno al tema, es decir, comienza a diseñar su texto, a darle estructura:

Lo que un escritor eficaz hace es diseñar el significado de lo que escribe, y lo que un lector eficaz hace es descubrir el diseño de lo que está escrito. La idea surge de la observación que a lo largo de muchos años he realizado, en el sentido de que un problema central de muchos lectores y escritores en el ámbito universitario, tanto alumnos como profesores, es que no buscan intencionalmente construir o descubrir el diseño en los textos que escriben o leen. Simplemente escriben “como les sale” o leen “como dios les da a entender”. ¿Resultado? Textos que suelen ser caóticos, sin origen ni destino, sin un punto claro y, sobre todo, sin ningún atractivo para que el lector quiera seguir leyendo. Esto en el caso de la escritura. En el caso de la lectura, lo que se observa es la proliferación de interpretaciones vagas, subjetivas y emotivas, del tipo “me gustó”, “no me gustó”, “es muy bueno”, “es malísimo”, pero sin un razonamiento que justifique esos juicios. (Hernández Zamora, 2016 p. 25).

En este paso el alumnado se sienta a escribir con una base que lo ayuda a desarrollar sus propias ideas para redactarlas y no partir de la nada. En este sentido, se combate el prejuicio de enfrentarse a la hoja en blanco y al miedo que por lo regular sienten

los estudiantes cuando deben entregar un trabajo escrito y no saben por dónde empezar.

### **a) Textualización**

Ahora bien, la redacción del texto es el momento de la textualización, es decir, el acto de escribir, en donde se ponen en juego muchos aspectos como la adecuación, coherencia y cohesión siguiendo la estructura del prototipo textual a escribir. Para que esto se logre utilizan diferentes elementos y discursos lingüísticos. Hablando de los textos expositivos y argumentativos, Álvarez y Ramírez (2010) señalan seis niveles: a) nivel paratextual, b) nivel textual, c) nivel párrafo, d) nivel frase y oración, e) nivel de palabra y f) nivel ortográfico.

El nivel paratextual hace referencia a los recursos no lingüísticos, estos son los recursos tipográficos y las formas supralingüísticas. Entre los recursos tipográficos se encuentran la letra para destacar una información, el uso de guiones, número o letras, control de márgenes para ordenar y jerarquizar elementos, el uso de imágenes o ilustraciones para las representaciones mentales, índice y citas que refieran la intertextualidad, comillas y subrayados que señalen unidades conceptuales. En cuanto a las formas supralingüísticas están los títulos y los subtítulos para destacar el tema y sus variantes respectivamente.

El nivel textual, remite a la estructura, los subtipos y el desarrollo de las ideas.

El nivel párrafo es la unidad de escritura con sentido que puede estructurarse a partir de conectores, organizadores textuales, marcas de cohesión como elipsis, anáforas, repeticiones, sinónimos; así como el punto y aparte.

El nivel frase y oración contempla marcas textuales como signos de puntuación, tiempos verbales, orden de palabras ordenadas de manera lógica,

organizadores y conectores que enlazan y dan coherencia a las unidades del texto (conjunciones, adverbios, locuciones, entre otros).

El nivel de palabra alude al léxico claro, denotativo, evita la ambigüedad, la polisemia y los juicios del valor, es decir, el texto expositivo es objetivo en la información que presenta. Recurre a tecnicismos propios de la materia o tema abordado y a la adjetivación específica, utiliza sustantivos abstractos y concretos dependiendo del texto.

El nivel ortográfico es uno de los elementos también importantes, comprende poner atención en las normas ortográficas como la tilde, el uso correcto de los fonemas como v/b, g/j, s/x, y/ll, h, entre otras. Así como el buen uso de los signos de puntuación (el punto, el punto y coma, el punto y aparte, el punto final, la coma, las comillas, el paréntesis, los signos de admiración e interrogación, los guiones, entre otros).

Como se puede observar el proceso de la redacción de cualquier tipo de texto es arduo y complejo. Sin embargo, este proceso comienza con el reconocimiento o identificación del texto que se va a escribir, después con el análisis de su estructura, contenido y características. Aunque la información teórica que se ha revisado hasta aquí resulte bastante, en el aula se puede sintetizar, mostrando al alumnado un texto modelo (en el paso de la preescritura) para ir construyendo el texto que debe redactar de manera gradual y constante.

En general, para que cualquier tipo de texto se pueda entender y logre su intención comunicativa es necesario que tenga algunas normas de textualidad, recursos lingüísticos y no lingüísticos: a) la estructura o molde en la que se organiza el texto, b) la adecuación, la coherencia y cohesión y c) la redacción. Asimismo, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la intertextualidad y

situacionalidad. Cabe aclarar, que cada una de estas normas están integradas, así, por ejemplo, en la redacción se va tejiendo la adecuación, la cohesión y la coherencia con diferentes herramientas de la redacción como la ortografía, los signos de puntuación o los marcadores del discurso.

Con relación a esto, la forma en que se cruzan o se tejen las normas textuales hacen referencia de manera metafórica y etimológica a la palabra texto, pues esta, dice Cárdenas (s/f): “proviene del latín *téxtum* que significa tejido. Según la Dra. Angelina Roméu, es la trama que se teje con múltiples hilos (los significados) y que logra su urdidumbre mediante reglas que establecen un orden y una relación de los sonidos y las palabras determinadas por dicho significado y el contexto en que significa” (p.2).

Es necesario identificar las normas textuales, pues a través de ellas se logra la comunicación escrita entre emisor y receptor:

Quando se utiliza nuestro idioma de forma escrita el emisor y el receptor no están en presencia física uno del otro, por lo que el esfuerzo idiomático del emisor es mayor que en las otras formas del discurso, así que las secuencias lingüísticas que genera, requieren del receptor una mayor competencia idiomática por lo que se hace esencial lograr el objetivo con destreza, clave en la formación del sujeto para el logro de una actitud favorable ante una de las expresiones más matizadas y fieles del pensamiento, el uso de la palabra escrita. (Cárdenas, p. 2)

## **b) Estructura del texto**

Uno de los elementos que se debe tener en cuenta al momento de escribir un texto es su estructura, pues ello permitirá comprenderlo mejor, así como identificar la información. Hablando de textos expositivos y argumentativos, de manera muy general (cada uno de ellos con sus particularidades y características, la tesis, por ejemplo, en el caso del ensayo), estos tienen la siguiente estructura: introducción, desarrollo y conclusión. Esto parece sencillo, sin embargo: “La información debe

estar, en consecuencia, cuidadosamente presentada para que no quede ninguna duda acerca del contenido. Para ello, la exposición requiere una estructura ordenada y jerarquizada. Las características de esa organización permiten distinguir distintos tipos de textos expositivos o explicativos” (Avendaño, 2012, p. 24).

Cada una de estas partes o secciones tiene sus propias características. De acuerdo con Álvarez y Ramírez (2010) se pueden entender de la siguiente forma:

- Introducción: muestra el tema sobre el cual versa el texto, sus antecedentes y su contexto. Se trata de contestar a las preguntas: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?
- Desarrollo: presenta la explicación del tema y los subtemas hasta su compleción. Se trata de una fase de resolución: porque..., es..., está compuesto de..., se presenta como...
- Conclusión: cierra la exposición, resaltando los principales aspectos desarrollados. Se trata de la fase de evaluación: así pues..., como conclusión..., en resumen..., en síntesis... (pp.79-80)

Estas secciones conforman la estructura muy general del texto expositivo y argumentativo, la función que cumplen es de organizar el texto y darle claridad a lo que se informa, se expone o se argumenta. Tener presente esto al momento de escribir orienta al estudiante y también afina su comprensión lectora. Esta estructura se diseña en la escritura con más facilidad siguiendo un esquema.

### **c) La voz narrativa**

Otro aspecto importante es el ejercicio de la libertad, pues quien escribe expone su voz, su pensamiento y estilo narrativos. Por lo anterior en este paso de la escritura se le debe dar prioridad a la voz narrativa y tener cuidado de no anularla. Al respecto de esto último, Hernández Zamora (2016) señala algo interesante que se gesta en la redacción de los trabajos del alumnado, esto es “la anulación del yo en la escritura”, es decir, que muchos estudiantes apagan su voz y sus ideas cuando escriben en la

escuela: “una de las principales experiencias que viven los alumnos en la educación superior mexicana es la anulación del yo en la escritura, es decir, la descalificación de ellos mismos como autores de sus ideas, o la prohibición de expresarse en su propia voz”. (Hernández Zamora, p.31). Esta anulación del yo tiene repercusiones en su escritura, lo que se observa en sus ensayos o reportes académicos y, como consecuencia, tampoco incursionan en la escritura de otros géneros como el ensayo literario.

Esta libertad a la hora de escribir, por supuesto, debe ser guiada por el docente, siguiendo el texto modelo, la estructura, la coherencia del texto y el tema a tratar. Asimismo, cuando está escribiendo, el estudiante debe tener en mente las propiedades textuales y el tipo de lenguaje que va a utilizar en su escrito. Esto lo sabe desde la preescritura y, por tanto, en este paso la escritura se vuelve más amena y disfrutable, pues ya será en el paso de la revisión en donde tendrá oportunidad de corregir su texto.

En este paso el estudiante sabe que, si necesita buscar nueva información o leer otro texto para seguir pensando y diseñando su texto, lo puede hacer, pues la escritura basada en el proceso es dinámica y recursiva.

### **El reposo del texto**

Uno de los pasos más importantes e interesantes en la enseñanza de la escritura basada en el proceso es el reposo del texto. Esto permite la oportunidad de dejar descansar al cerebro, así como al propio texto, despegarse de él y darle su cocción, con la finalidad de que “sazonen” las ideas antes de continuar con el tiempo de la revisión y corrección.

Cuando se habla de "dejar reposar el texto" en el proceso de escritura y también en el proceso de edición, se trata de una dinámica que busca obtener una

perspectiva fresca y objetiva sobre el trabajo escrito, pues después de finalizar la redacción de un texto, es común que el alumnado esté cansado o saturado de información, por lo que tomar un descanso le viene muy bien. Este reposo puede ser de unos días o incluso semanas, tomando en cuenta siempre el cronograma del estudiante y, por supuesto, el calendario escolar.

El reposo del texto tiene varios beneficios. En primer lugar, permite que la mente del alumnado descanse y se aleje del texto, lo cual es importante para evaluarlo de manera más objetiva. Al alejarse temporalmente, es posible eliminar el apego emocional al texto y tener una comprensión del texto más crítica en la revisión.

Además, dejar reposar el texto permite que el alumnado regrese a él con una mente más fresca. Esto puede ayudar a identificar errores, incoherencias o repeticiones que podrían haber pasado desapercibidas durante la escritura inicial. Al tener una nueva perspectiva, es más probable que se detecten problemas de fluidez, redundancias, falta de claridad o errores gramaticales.

Al regresar al texto después del período de reposo, es recomendable leerlo atentamente, realizar revisiones y ajustes según sea necesario. La distancia temporal ayuda a ver el texto con ojos renovados y, en consecuencia, a mejorar su calidad. Si no se deja reposar un texto y se revisa inmediatamente después de haberlo escrito, pueden ocurrir varias situaciones desventajosas:

**a) Menor objetividad:** Al no tomar un descanso entre la redacción y la revisión, es más probable que el alumnado siga apegado emocionalmente al contenido. Esto puede dificultar la capacidad de evaluar el texto de manera objetiva y detectar errores, inconsistencias o áreas de mejora. La falta de objetividad puede llevar a pasar por alto errores gramaticales, estilos, organización, incoherencias lógicas o problemas de estructura.

**b) Fatiga y agotamiento:** Revisar inmediatamente después de escribir puede llevar a una fatiga mental y física del alumnado. Después de pasar un tiempo considerable enfocado en la escritura, es mejor descansar y desconectar antes de realizar la revisión. La fatiga puede afectar la atención y la concentración, lo que podría resultar en una revisión menos efectiva.

**c) Menor perspectiva y claridad:** El reposo del texto brinda la oportunidad de ganar otra perspectiva sobre el contenido escrito.

En resumen, dejar reposar un texto antes de revisarlo brinda beneficios significativos a quien escribe, como una mayor objetividad, una perspectiva fresca, una mejor detección de errores y una revisión más efectiva en general. Dejar reposar el texto es una técnica valiosa en la enseñanza de la escritura basada en el proceso, ya que permite una revisión más objetiva y crítica.

#### 4.3.4. La reescritura

*Quizás, aprender a escribir no sea más que aprender a tachar.  
Es una tarea de elección y selección; de búsqueda y precisión;  
de ritmo y marca de autoría. Cada tachón nos avisa de las  
mil probabilidades del juego de combinatoria,  
del juego de lenguaje que es la escritura.*  
**Fernando Vázquez**

La reescritura es el último paso en el proceso de la escritura antes de que un texto sea entregado o publicado. Como el nombre lo indica, la reescritura es volver a escribir lo que en un primer momento se escribió, es afinar, corregir y pulir el texto. Es esculpir las palabras, las oraciones y los párrafos; detallar la forma y estructura.

Asimismo:

La revisión y reescritura de textos es una función mental y discursiva que supone volver a trabajar el pensamiento, a partir del borrador, para clarificarlo y reescribir el texto, lo que implica evaluar y mejorar la redacción (aspectos retóricos), y también transformar el conocimiento y construir pensamiento (aspectos de contenido y procedimentales). Ello hace que la revisión y la reescritura constituyan funciones de mejora, y, por tanto, sean tareas pedagógicas esenciales, máxime cuando se refiere a los textos expositivos o académicos, los más frecuentes en los ámbitos escolares. (Universidad Complutense, Madrid, s.f.)

La reescritura se puede dividir en dos apartados: a) la revisión y b) la corrección. Estos procedimientos se llevan después de haber dejado reposar el texto, pues esto ofrece una mayor claridad y objetividad al revisar el escrito, como ya se mencionó anteriormente.

##### **a) La revisión**

La revisión del texto consiste en mirar y leer el primer borrador con ojos más críticos y objetivos. En este proceso quien revisa debe ir haciendo un marcaje de los elementos que se deben afinar, ya sea de contenido, de gramática o de estructura del prototipo textual. En el caso de los estudiantes de bachillerato considero que este proceso de revisión debe llevarse a cabo por tres agentes: la alumna o alumno quien

escribe su texto, otro estudiante par (puede ser del mismo grupo o grado) y, por supuesto, la revisión por parte de la o el docente. En este sentido, el texto sería revisado y retroalimentado por tres miradas con la finalidad de su mejora.

Ahora bien, para que cada uno de los agentes lleve a cabo con éxito este proceso de revisión se debe tener en cuenta los siguientes elementos a revisar: las propiedades textuales, la estructura del texto y el contenido. Esto es importante de señalar porque muchas veces la revisión se queda en el aspecto gramatical, principalmente la ortografía, elemento muy importante, pero el más sencillo de corregir, no así el contenido y la estructura del texto. Al respecto, Cassany enfatiza lo siguiente: "El profesor corrige básicamente los errores gramaticales que han cometido los alumnos. Le interesa que los textos que escriban éstos sean correctos según la norma establecida. En cambio, no tiene en cuenta otros parámetros como la originalidad, la claridad de las ideas, la estructura, el éxito comunicativo, el grado de desarrollo del texto, etc.". (p. 66)

En este sentido, para que el alumnado y docente realicen una revisión más completa es recomendable poner atención en los siguientes puntos: 1. Las propiedades textuales, 2. la estructura del texto y 3. el contenido.

### **1. Las propiedades textuales**

Las propiedades textuales son los elementos que todo texto debe tener para que logre dos propósitos fundamentales: sentido e intención comunicativa. Esto se relaciona directamente con el prototipo textual que se escribe. Estas son la adecuación, coherencia y cohesión; elementos gramaticales (concordancia de verbos, repeticiones de palabra, género y número; signos de puntuación y ortografía); y la disposición espacial del texto. A continuación, se explica cada una de ellas.

## a) Adecuación, coherencia y cohesión

La adecuación, la coherencia y la cohesión pertenecen a la organización e interrelación por las que se rige todo texto; pertenecen a su textura, a la textura del discurso, Calsamiglia y Tusón (2001). Las autoras utilizan la metáfora del tejido y del tacto para definir y comprender los elementos que conforman el texto, pues este: “no es solamente una secuencia de oraciones, sino que, a partir de un conjunto de operaciones de diverso orden -trama y urdimbre-, se constituye como una unidad semántico-pragmática”. (p. 217)

Por su parte, Concepción Lozada (2012) las define de esta manera:

**Adecuación:** es la elección del registro lingüístico, es decir, las palabras que se van a emplear para que el texto sea adecuado a la situación de comunicación.

**Coherencia:** propiedad textual que hace que el contenido de un texto gire en torno a un solo tema o referente, es decir, que un texto tenga unidad temática. Esta propiedad depende de la organización del texto, de cómo está estructurado considerando que cada parte debe relacionarse con la que le sigue de una manera lógica; es fundamental que al leer y al producir un texto se note la progresión del tema, ya sea ésta una progresión temporal o lógica de acuerdo con los propósitos con los cuales se produjo el texto.

**Cohesión:** consiste en ligar las frases de tal forma que entre una idea y otra no haya una ruptura, sino que se note una continuidad, es decir se refiere a los mecanismos de tipo sintáctico y semántico que se emplean para articular las diversas partes del texto, ya sean palabras, oraciones o párrafos. Entre estos mecanismos destacan: el empleo de conectores, la repetición, los pronombres, los sinónimos y la puntuación. (s/p).

Como se aprecia, estas propiedades textuales dan sentido al texto. Cada una cumple una función específica que se resume en saber utilizar el lenguaje apropiado, mantener la unidad temática y unir las partes del texto sin roturas confusas. En otras palabras, dotar al texto de significados como lo explican Calsamiglia y Tusón (2001):

El texto se muestra como un juego de relaciones en el cual las unidades léxico-gramaticales seleccionadas determinan la construcción de los significados

transmisibles, convirtiendo los elementos lingüísticos en instrucciones, marcadores e indicadores del sentido textual. El cosmos del texto está constituido por esta textura o juego de enlaces semántico-pragmáticos, dispuestos en diversas capas que se integran unas en otras. (p. 221)

### **b) Elementos gramaticales**

Los elementos gramaticales son los que dan estructura, orden y sentido a una palabra, una frase, una oración, un párrafo y, por supuesto, a todo un texto. Estos son la morfología (concordancia entre género, número, tiempo; el buen uso del sujeto, sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres); la sintaxis (el orden y relación que se establece entre las categorías de palabras); el uso de signos de puntuación (coma, punto y coma, punto final, punto y aparte, comillas, paréntesis, signos de admiración, signos de interrogación, etc.) y la ortografía (uso de h, sc, nv, mb, entre otros.)

### **c) Disposición espacial y elementos paratextuales**

Es la distribución del texto sobre la hoja u otro soporte. Esto le da mayor legibilidad al texto en lo gráfico y en su comprensión de lectura. Sus elementos son: títulos, subtítulos, márgenes, sangrías, separación entre párrafos, interlineado, subrayados, tipos de letra, paginación, formato. Este elemento es muy importante porque es el primero que destaca en la legibilidad de un texto; también permite encontrar un apartado del texto de manera práctica, veloz y eficaz: “La disposición de los componentes gráficos tiene una gran importancia para la visualización, la estética, la relevancia del contenido y la legibilidad. El tamaño y grosor de las letras, el tipo de letra, el uso de la mayúscula o la minúscula, la negrita, la cursiva, los subrayados; la disposición a toda página o a dos columnas, los espacios, los recuadros.

## **2. La estructura del texto**

La estructura del texto es otro elemento que hay que tomar en cuenta a la hora de la revisión. Esta estructura, por supuesto, se relaciona con el prototipo textual que se está escribiendo. Ya sea un cuento, una reseña, un texto expositivo o un ensayo, la estructura es parte de los elementos de revisión. Como ya se ha señalado en la fase de la escritura, en el caso del texto expositivo y argumentativo contiene una introducción, un desarrollo y una conclusión. Estos tres elementos son los que el alumnado y docente deben tener en presente en la revisión de un texto (tesis, argumentos, en el caso de un ensayo).

## **3. El contenido**

De acuerdo con el tipo de texto que escriba el alumnado (artículo, ensayo, reseña, comentario, etc.) es el tipo de contenido que hay que considerar en el momento de la revisión, pues el prototipo textual siempre va relacionado con la forma y el contenido que se escribe del tema, así como su finalidad. En el caso de un ensayo, por ejemplo, la finalidad es defender una idea, una tesis que se propone, por lo tanto, dentro del contenido los argumentos son fundamentales. En un texto como el comentario, la finalidad es dar una opinión acerca de un texto, una obra, etc., y aunque también se requiere de argumentos, el contenido del comentario no exige una tesis y conclusiones.

En este sentido, el contenido que se presenta en un texto es de vital importancia, ya que está relacionado con: el prototipo textual, la finalidad, el tono, la forma y la estructura.

Además de hacer el marcaje de estos elementos en los textos, el docente puede señalar otras características del escrito en donde el alumnado haya destacado

como, por ejemplo, aspectos de originalidad, estilo, ideas, vocabulario, entre otros. Respecto a esto, Teresa Serafini comenta: “Es necesario equilibrar las correcciones y los elogios. Sólo es posible corregir un escrito cuando el estudiante ha alcanzado una cierta familiaridad con la escritura, ya que intentarlo antes significa bloquearlo en lugar de ayudar darlo a mejorar. Por otra parte, un elogio de lo que el estudiante haya hecho bien, ayuda mucho más que una crítica y una corrección de aquello en que se haya equivocado”. (Serafini, 2006, p.186)

Señalar los aciertos en los textos del alumnado refuerza el aprendizaje y les brinda confianza; reconocer su esfuerzo y, sobre todo, su voz narrativa hace que los estudiantes se animen a seguir pensando y escribiendo. Además, puede concientizar que su proceso de escritura todavía no está terminado, sino que la revisión es parte del aprendizaje, una oportunidad para seguir aprendiendo. En este sentido, el proceso de revisión en la enseñanza de la escritura basada en el proceso se convierte en una herramienta fructífera y enriquecedora, pues aporta elementos concretos que se necesitan afinar en el proceso de escritura y, es aquí, en donde el docente debe hacer hincapié en su importancia, pues no se trata de revisar el texto final sino un texto en proceso como bien lo enuncia (Cassany, 1990):

No se corrige el producto sino el proceso de redacción. No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere los bloqueos, que gane en agilidad, que rentabilice su tiempo, etc. De esta manera, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc. En definitiva, ya no se habla de corrección sino de asesoramiento. (p. 74-75).

## **b) La corrección**

Después de haber llevado a cabo la revisión del texto por parte de los tres agentes (alumnado principal, alumnado par y docente) el siguiente paso de la reescritura es

corregir estos elementos marcados y señalados por los revisores. Para ello, el alumnado se guiará con estas tres revisiones que en la mayoría de las ocasiones coincidirán en el marcaje y señalamientos, pero que en otras habrá marcajes distintos, pues dependerá del proceso de revisión del agente y también de la concentración. Sin embargo, estas diferencias se pueden aterrizar con la revisión y retroalimentación del docente. Cabe destacar, que en este proceso hay diálogo e intercambio de ideas para que se pueda entender mejor la finalidad de la corrección y cambio de perspectiva en cuanto a una escritura más grupal, como bien lo señala Salvador Mata (2008): “Durante la última década, se ha cambiado la perspectiva para dejar de considerar el de la escritura como un fenómeno individual y autónomo y en lugar de ello considerarlo como un proceso de diálogo o de construcción de significado”. (Citado por Arias, 2013, p. 37)

Ahora bien, para hacer esta revisión y corrección se recomienda realizar un esquema en donde se sinteticen estos elementos a considerar en la revisión, que sea de fácil acceso y que el alumnado lo pueda consultar de manera práctica en su celular, por ejemplo. Este esquema de revisión formaría parte de su caja de herramientas para escribir y puede cotejarlo de manera práctica y accesible cuando lo requiera. En este trabajo se propongo una infografía de estos aspectos el cual se verá con más detalle en el capítulo cinco.

Finalmente, en los espacios áulicos, la revisión de los textos casi siempre se lleva a cabo por parte del docente, quien a partir de tachaduras señala los errores en los trabajos escritos para que el alumnado los corrija y, muchas veces, sin dar alguna explicación o una buena retroalimentación. Es por eso por lo que es muy importante que el proceso de revisión sea por parte del docente a partir de una adecuada retroalimentación y asesorías, ya sean grupales o individuales. Además de esto, es

necesario que el alumnado realice su propio proceso de revisión para que se familiarice con las propiedades textuales, así como en sus errores particulares.

Por otro lado, la revisión de textos de sus pares es otra forma de afinar este proceso y concientizar la importancia de la revisión y corrección de textos en el proceso de escritura. Este proceso se puede fomentar y trabajar durante todo el ciclo escolar revisando los textos cortos que se escriban en clase. Esto también permite un entrenamiento del ojo durante el proceso de revisión, aspecto muy importante e interesante que Teresa Serafini (2006) apunta: “El ojo parece tener un rol importante, sobre todo en las operaciones de revisión, cuando es necesario recorrer el texto hacia adelante y hacia atrás, destacando en cada momento un punto diferente y relacionándolo con lo que precede y con lo que sigue”. (p.186)

También es importante destacar que, con el proceso de revisión y corrección, el alumnado también aprende, pues cada vez que corrige su texto pone en juego todos sus conocimientos y afina aquellos elementos que necesita, convirtiéndolo cada vez más en un experto de su propio proceso de escritura.

#### **4.4. La evaluación de la escritura**

Como se ha visto hasta ahora, la enseñanza-aprendizaje de la escritura basada en el proceso se centra en una serie de fases y pasos para estructurar un escrito o texto. En este sentido, su evaluación requiere también de un proceso, pues lo importante en la aplicación de la escritura basada en el proceso no es obtener un producto escrito, sino el proceso que se lleva a cabo para escribirlo, pues un texto no se gesta de la noche a la mañana, sino que conlleva una serie de pasos en los que se desarrollan la creatividad y la investigación. Este enfoque resalta el “conjunto de

actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras” (Cassany, 1990, p. 73).

La evaluación de la escritura debe concebirse como una construcción constante, que sigue un proceso a partir del enfoque comunicativo, la teoría constructivista, y por supuesto, de la enseñanza de la escritura basada en el proceso donde siempre se toman en cuenta los saberes y avances que vaya realizando el alumnado. La aplicación de este proceso de escritura nos lleva a la siguiente pregunta, ¿cómo evaluar el texto? En este caso, el ensayo literario.

Ahora bien, la evaluación de esta metodología de escritura conlleva o exige también una evaluación formativa y sumativa, una evaluación de todo el proceso de escritura que realiza el alumnado. En este sentido, lo que propongo en este trabajo es valorar este proceso de escritura a partir de la *evaluación para el aprendizaje* “Es la que se realiza durante el proceso de aprendizaje y no al final de este, es decir, en el momento en que se pueden tomar decisiones educativas para ajustar la enseñanza de acuerdo con las necesidades de los alumnos y realimentarlos durante su proceso de aprendizaje (Earl, 2013, como se citó en Martínez, 2020)”.

Este tipo de evaluación se concibe como una construcción constante, que también sigue un proceso, donde siempre se toman en cuenta los saberes que ya posee el alumnado, en este caso, frente a la escritura y su lengua. La evaluación para el aprendizaje analiza cada paso o fase de la enseñanza y aprendizaje del alumnado con la finalidad de mejorar las tácticas, cambiar dinámicas, la estructura, el lenguaje, el modo y las formas de la enseñanza. Otro aspecto importante de esta forma de evaluación es la realimentación que se le puede realizar al proceso de trabajo que ha hecho el alumnado.

En este trabajo se proponen a la par del proceso de escritura del ensayo literario una continua evaluación: diagnóstica, continua, formativa y sumativa; tanto vertical (por parte de profesor), como horizontal (entre pares o autoevaluación). Una evaluación a través del proceso y a partir de sus agentes, esta se divide en autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Al respecto, nos dice Casanova (1997):

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc. La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar. Tras un trabajo en equipos, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros. La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos, y cuyo proceso se dirigen principalmente las páginas de esta obra. Es un proceso importante dentro de la enseñanza [...] rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, "injusto", poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa, (p. 86-89).

La autoevaluación como proceso invita a realizarla tanto de manera vertical como horizontal, de modo que el docente ya no es el único agente capaz de evaluar el avance y los conocimientos de los estudiantes, sino que también los estudiantes pueden hacerlo, pues son ellos mismos quienes fungen como los protagonistas y

principales agentes de su aprendizaje; esto los vuelve más responsables y observadores de sus avances.

Ahora bien, los nuevos programas de Literatura de la Escuela Nacional Preparatoria plantean diferentes tipos de instrumentos de evaluación como la rúbrica, la lista de cotejo y el portafolio de evidencias. Estos instrumentos son fundamentales porque permite al docente una evaluación que se adecua al proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta propuesta de estrategia didáctica propongo dos listas de cotejo (para la autoevaluación y coevaluación) y rúbrica (heteroevaluación) para la evaluación continua del proceso de escritura del ensayo literario.

#### **a) La lista de cotejo**

¿Por qué la lista de cotejo? La lista de cotejo es un instrumento accesible y sencillo que permite al alumnado verificar los elementos de su texto de una manera práctica y veloz. "Es un instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje". (González y Sosa, 2020, p. 91)". Asimismo, permite valorar y obtener resultados inmediatos. Se puede utilizar en diferentes momentos y propósitos de la enseñanza y aprendizaje.

#### **b) La rúbrica**

¿Por qué la rúbrica? La rúbrica a diferencia de la lista de cotejo es un instrumento de evaluación más detallado que permite profundizar en la evaluación de una actividad, en este caso en el de un ensayo literario. Requiere más tiempo, tanto en su diseño como en su uso, pero lo importante de este instrumento es su profundización, eficacia,

claridad e incluso meditación que brinda al evaluar un trabajo. En palabras de Virginia González Garibay, Roxana Sierra González y Karla Patricia Sosa Ramírez, la rúbrica es:

Un instrumento que define tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean valorar, así como los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos. Es una guía articulada y precisa que ilustra los objetivos de cada tarea y su relevancia en el proceso de evaluación.

Existen dos tipos de rúbrica: holística, que proporciona un solo puntaje basado en la valoración integral del desempeño del alumno y analítica, la cual arroja un puntaje diferente por cada criterio, desglosando los componentes de la rúbrica. La primera brinda una visión global del avance del alumno, mediante resultados generales, mientras que la segunda permite valorar aspectos específicos del desempeño, a fin de identificar fortalezas y debilidades. (UNAM, 2020, p.111)

Cada uno de estos instrumentos permitió que el alumnado concientizará su propio aprendizaje, su esfuerzo, su constancia y, por supuesto, sus avances. Por ejemplo, con el instrumento de coevaluación el alumnado se percató lo fácil que es darse cuenta de los elementos de redacción que les hacía falta a los escritos de los otros estudiantes; esto les permitió que a la hora de su autoevaluación fueran más conscientes de los elementos de redacción propios que necesitaban mejorar o afinar. Estas propuestas de instrumentos se verán en el desarrollo de la estrategia.

#### **4.5. La cognición situada para la enseñanza de la escritura del ensayo literario**

A lo largo de toda la historia de la educación escolarizada se han elaborado diferentes teorías y perspectivas educativas para poder transmitir de la mejor manera el conocimiento. El término educación está presente en muchos ámbitos, comienza en la casa, después se traslada a la escuela, la calle, la televisión, el cine, los medios de comunicación y actualmente las redes sociales e internet. Todos estos espacios están

constantemente educando a toda la sociedad y, por supuesto, a los estudiantes de bachillerato. El concepto de educación ha sido estudiado y reflexionado por muchos teóricos, así como filósofos, el concepto es amplio y tiene distintas definiciones. Sin embargo, de acuerdo con Jaime Sarramona (1989) se puede sintetizar en los siguientes tres significados:

1. Hablar de educación supone muchas veces referirse a una institución social: el sistema educativo. Es así como se habla de la educación occidental, de la educación española, de la educación moderna, etc., dándole un contenido histórico-comparativo o socio-político.
2. También se emplea la palabra "educación" para designar el resultado o producto de una acción. Así se habla de una "buena" o "mala" educación, de una educación adaptada o no a las exigencias de los tiempos, de una educación conservadora o progresista, etc.
3. El tercer significado se refiere al proceso que relaciona de manera prevista o imprevista a dos o más seres humanos y los pone en situación de intercambio y de influencias recíprocas. Es en este tercer sentido como suele usarse al formular una teoría científica sobre la educación.

A finales del siglo XIX, se hizo más consciente la necesidad de plantear y desarrollar nuevas propuestas teóricas para educar y transmitir los saberes, herramientas pedagógicas y psicopedagógicas. Algunos de los modelos o paradigmas educativos son el conductismo que enfatiza la conducta observable y medible (algunos de sus representantes son Pavlov, Skinner, Watson); el cognitivismo que destaca el proceso de construir contenidos y procedimientos, de una manera significativa (Piaget, Bruner, Ausubel son precursores); el constructivismo que propone el dinamismo, la participación y la construcción del conocimiento por parte de la persona que estudia, es decir, es el protagonista principal de su conocimiento (Dewey, Papert, Bandura); la enseñanza situada y el aprendizaje significativo, retoma algunas de los postulados tanto del constructivismo como del cognitivismo. Existen

otros paradigmas como el humanismo y la sociocultura. En la siguiente tabla se presentan estas teorías y perspectivas pedagógicas, sus características principales y como cada elemento que participa en el proceso de la educación se ve influido y actúa dependiendo del paradigma.

Paradigma educativo	Conductista	Humanista	Psicogenético	Cognitivo	Sociocultural
<b>Alumnado</b>	Su desempeño está condicionado externamente por las características del programa conductual de instrucción.	Es una persona total y única, con potencial de autodeterminación y desarrollo creativo e integrado en todas las esferas.	Constructor activo de esquemas y estructuras operatorias; elabora interpretaciones propias de los contenidos en función de su competencia cognitiva.	Procesa la información que posee, tiene competencia cognitiva para aprender estratégicamente y solucionar problemas.	Ser social que efectúa una apropiación o reconstrucción de saberes culturales y participa en prácticas que le permiten aculturarse y socializarse.
<b>Docente</b>	Desarrolla una serie adecuada de arreglos de contingencias de reforzamiento y control de estímulos para enseñar; ofrece modelos conductuales.	Facilita la capacidad potencial de autorrealización del alumnado. Crea la confianza, colaboración y respeto.	Facilita el aprendizaje y desarrollo; promueve la autonomía moral e intelectual del alumnado.	Organiza la información que tiene puentes cognitivos, y promueve habilidades del pensamiento y estrategias para un aprendizaje significativo.	Agente cultural que realiza una labor de mediación entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación del alumnado mediante un ajuste de la ayuda pedagógica.
<b>Enseñanza</b>	Arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento para promover un aprendizaje eficiente.	Promueve la autorrealización de los alumnos en todas las esferas de la personalidad	Indirecta, por descubrimiento, orientada a promover la reinterpretación de las interpretaciones que los alumnos realizan sobre los contenidos escolares	Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias cognitivas: el cómo del aprendizaje.	Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en la zona de desarrollo próximo.
<b>Aprendizaje</b>	Cambio estable en la conducta o en la probabilidad de	Para ser significativo requiere ser autoiniciado, participativo, ligado a	Se determina por el nivel de desarrollo cognitivo; cambios	Determinado por conocimientos y experiencias	Promueve el desarrollo mediante interiorización y

	respuesta del alumno que adquiere un repertorio conductual	objetivos personales y experiencial.	relevantes que requieren abstracción re-flexiva e inducción de conflictos cognitivos.	previas; construcción significativa de representaciones y significados.	apropiación de representaciones y procesos; labor de construcción e interacción conjunta.
--	--	--------------------------------------	---	---	---

Tabla 8. Teorías y perspectivas pedagógicas. Elaboración propia, basada en Frida Díaz Barriga (2006).

Como se puede observar, cada uno de estos paradigmas educativos promueven distintos aprendizajes y con ellos se obtienen resultados variados. A partir de lo que cada uno ofrece y comparándolos, para realizar la investigación y plantear la propuesta de estrategia didáctica para la enseñanza del ensayo literario me he decantado por el paradigma de la cognición situada que parte del cognitivismo, esta indica que el docente organiza la información para crear los puentes cognitivos necesarios, promueve habilidades del pensamiento y estrategias para un aprendizaje significativo. Por parte del alumnado, se procesa la información que posee, tiene una competencia cognitiva para aprender estratégicamente y solucionar problemas.

#### **4.5.1 Definición de cognición o enseñanza situada**

La cognición situada y el aprendizaje significativo son una de las perspectivas más importantes e interesantes que se muestran como alternativa del siglo XXI a la hora de enfrentarse como docente a la enseñanza y aprendizaje en el aula. Frida Díaz Barriga (2003) lo explica de la siguiente manera: “la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son

acciones inseparables” (p.3). Ahora bien, la cognición o enseñanza situada, no parte de la nada, pues se compone de varios representantes y referencias constantes de otras perspectivas teóricas, en los que se encuentran:

Escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engestróm y Cole (1997), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo. De acuerdo con Hendricks (2001), la cognición situada asume diferentes formas y nombres, directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo (cognitive apprenticeship) o aprendizaje artesanal”. (Díaz Barriga, 2003, p.3)

Asimismo, en la cognición situada: “El aprendizaje se sitúa en un contexto determinado; depende de las oportunidades y restricciones que éste ofrece. La cognición es situada, pues el aprendizaje implica cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta que ocurre en un contexto determinado”. (Díaz Barriga, 2006, p.18) Por otro lado, la cognición situada plantea o se divide en tres grandes propuestas para abordar la enseñanza aprendizaje, a saber: a) la perspectiva experiencial, reflexiva y situada; b) la conducción de la enseñanza mediante proyectos situados (desarrollo de la reflexión y trabajo cooperativo mediante proyectos), y c) el aprendizaje basado en problemas y el método de casos (planteamiento de un problema y su solución; en el método de casos se suma la narración de un hecho real). Este trabajo se fundamentará en la perspectiva experiencial, reflexiva y situada.

#### **4.5.2 La perspectiva experiencial, reflexiva y situada**

Esta propuesta de enseñanza aprendizaje nace dentro de la Escuela Nueva a principios del siglo XXI, donde lo importante es “la idea de que el currículo y la enseñanza deben centrarse en las necesidades, intereses y experiencias de los alumnos” (Díaz Barriga, 2006, p.22). Su precursor es John Dewey quien rechaza definitivamente la educación enciclopedista, pues para él, la escuela debe ser una extensión de la vida comunitaria, de la vida real y cotidiana que vive cada estudiante: “para la vida futura, la escuela es entendida en sí misma como un proceso vital; la vida social en la escuela deweyniana se basa en el intercambio de experiencias y en la comunicación entre los individuos”. (Díaz Barriga, 2006, p. 23)

Lo que vive, piensa y reflexiona el alumnado en la vida cotidiana es una experiencia tan importante como lo es un tema teórico de matemáticas. La cognición situada valora este aspecto y lo toma en serio para plantear el currículo y la enseñanza en el espacio áulico:

La perspectiva experiencial inspirada en Dewey se basa en el supuesto de que todo lo que les pasa a los estudiantes influye en sus vidas, y, por consiguiente, el currículo debería plantearse en términos amplios, no sólo en lo que puede planearse en la escuela e incluso fuera de ésta, sino en términos de todas las consecuencias no anticipadas de cada nueva situación significativa que enfrentan los individuos. Así, las consecuencias de cualquier situación no sólo implican lo que se aprende de manera formal, puntual o momentánea, sino los pensamientos, sentimientos y tendencias a actuar que dicha situación genera en los individuos que la viven y que dejan una huella perdurable. De esta manera, la filosofía de una enseñanza de corte experiencial descansa en la premisa de que si se consigue que la experiencia escolarizada se relacione más con la experiencia significativa de los estudiantes y resulte menos artificial, los estudiantes se desarrollarán más y llegarán a ser mejores ciudadanos. (Citado por Díaz Barriga, 2006, pág. 23)

Lo que plantea Dewey es muy interesante y verdadero, pues las alumnas y alumnos de bachillerato muestran un interés y un aprendizaje más auténtico y

productivo cuando escriben sobre ellos, acerca de lo que les interesa y sus preocupaciones. Situaciones que viven en su entorno, con los cuales se enfrentan en su casa, en la calle, en la escuela, en su sociedad, e incluso aunque estos problemas no les afecten directamente sí los reflexionan porque saben que son parte de una comunidad. Frida Díaz Barriga (2006) refiere que: "Para Dewey, el pensamiento reflexivo es "la mejor manera de pensar". Considera que "implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar un material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad". (p. 26)

En este sentido, al escribir un ensayo literario el alumnado parte del pensamiento reflexivo, una experiencia íntima y situada. La experiencia es algo que se vive o algo de lo que se tiene conocimiento, ya sea porque se escuchó o se miró en algún lado. Así, la experiencia es fundamental a la hora del aprendizaje, experiencia que se puede expresar a través de la escritura del ensayo literario por todas las características que ya se mencionó que posee este género.

Dewey define así el *Aprendizaje experiencial*:

Es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Es decir, es un aprendizaje que genera cambios sustanciales en la persona y en su entorno. A través de éste, se busca que el alumno desarrolle sus capacidades reflexivas y su pensamiento, así como el deseo de seguir aprendiendo en el marco de los ideales democrático y humanitario. Así, la aplicación del aprendizaje experiencial en la enseñanza se conoce como el enfoque de "aprender haciendo", o "aprender por la experiencia". (Citado por Díaz Barriga, 2006, pág. 23).

Son estas características de la cognición o aprendizaje situado por las que me interesa que esta perspectiva educativa sea parte del sustento teórico de este trabajo y propuesta de estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura del ensayo

literario, pues considero que la perspectiva experiencial, reflexiva y situada que propone Dewey ayuda mucho a plantear y dirigir la estrategia, pues para escribir un ensayo literario el alumnado debe partir de su contexto e intereses, preocupaciones, anhelos, su vida real, su experiencia de vida cotidiana y situado. Dewey es un autor que prioriza el pensamiento reflexivo, pues para él esto es una: “función principal de la inteligencia y del cual se desprende la enseñanza reflexiva, aspectos que Dewey plantea en *Cómo pensamos*, publicado por primera vez en 1910, corregido y aumentado en 1933. De acuerdo con Antonio Caparrós en el prólogo de la versión castellana de esta obra, las ideas sobre el pensamiento reflexivo en relación con el proceso educativo constituyen el núcleo del proyecto deweyniano sobre el proceso enseñanza y aprendizaje y el análisis psicológico que lo fundamenta”. (Citado por Díaz Barriga, 2006, p. 25)

## **Capítulo 5. Propuesta de estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura del ensayo literario**

### **5.1. Estrategia, planeación y secuencia didáctica**

Antes de desarrollar la propuesta de estrategia didáctica que propongo en este trabajo para la enseñanza de la escritura del ensayo literario es necesario definir los conceptos de estrategia didáctica, planeación y secuencia didáctica para conocer sus características y entender su aplicación en el aula.

Una estrategia didáctica comprende la metodología teórica de carácter disciplinario y pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de un tema en particular. Para poder realizarla se toman en cuenta varios factores como el tiempo destinado para trabajar el tema, el espacio áulico, el tipo de población y su contexto; con base en esto se eligen los materiales y recursos, la planeación de las actividades que se desarrollarán en cada clase, así como la forma de evaluación. De acuerdo con el *Glosario de Innovación Educativa de la CUAIEED (2022)* una estrategia didáctica es un “Plan de acciones organizadas y formales que incluye la descripción detallada y secuencial de las actividades de aprendizaje, las técnicas, los objetivos, contenidos, formas e instrumentos de evaluación, que se utilizarán con el fin de promover y constatar uno o varios aprendizajes” (p. 102).

Una de las características fundamentales que debe tener una estrategia didáctica es la descripción detallada para que cualquier docente que la consulte pueda aplicarla en el aula, es decir, la estrategia didáctica debe ser clara, precisa y aplicable de ser posible en cualquier contexto.

Por otro lado, la elaboración de una estrategia didáctica requiere tiempo y de planeación para elaborarla, esto promueve un aprendizaje profundo, en donde se consideran los intereses del alumnado, sus gustos, los materiales con los que se cuenta y el contexto educativo. Esto se aleja de una enseñanza tradicional o

memorística, pues la estrategia didáctica permite profundizar en la enseñanza y aprendizaje, en la evaluación constante del alumnado y del tema:

El aprendizaje profundo incluye no solamente la memorización, sino un propósito de comprender el material, y requiere un enfoque activo de aprendizaje. Pero el aprendizaje activo no significa que se vea que los alumnos están físicamente ocupados, sino que deben pensar activamente por sí mismos. El profesor espera enseñar, pero sólo los alumnos pueden hacer que el aprendizaje ocurra en sus mentes". (Moreno, 2016, p.41)

Resumiendo, una estrategia didáctica es un plan organizado y detallado que contiene la metodología teórica (disciplinaria y pedagógica) para la enseñanza y aprendizaje de un tema: los objetivos, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, una estrategia didáctica es clara y precisa, indica el paso a paso de cada sesión, cada actividad, así como la forma de evaluación y los materiales que se utilizarán. Entre los beneficios que proporciona están la organización, el seguimiento del aprendizaje del alumnado de manera atenta y puntual, la concentración y la practicidad de saber qué hacer en cada momento de las sesiones. Asimismo, en caso de que el titular docente llegue a faltar, otro docente puede continuar con la sesión y la aplicación de la estrategia didáctica. Asimismo, el alumnado desde la primera sesión conoce el tema que va a aprender y trabajar, los materiales, los recursos, el tiempo para realizarlo, así como los instrumentos de evaluación con los que autoevaluará y será evaluado.

Ahora bien, para que los contenidos se puedan transmitir es necesario que el docente tenga todo preparado lo mejor posible para compartir estos aprendizajes y construir el conocimiento con su alumnado a partir de una planeación. La planeación "busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos: especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de acciones y, a partir de éstas,

determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr realizaciones favorables” (Monroy, 2009, p. 456).

En esta planeación se pueden utilizar distintas herramientas como las secuencias didácticas, que son un ejemplo de planeación y organización de los saberes que el alumnado aprenderá, aplicará, desarrollará y comprenderá durante el periodo o curso escolar. Díaz Barriga (2013) la define como:

El resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento. (p. 4)

Además de estas características, las secuencias didácticas comprenden dos grandes componentes, ya que por un lado debe considerar las actividades para el aprendizaje y, por otro lado, la evaluación de este aprendizaje (Díaz Barriga, 2013). Su estructura está compuesta por una apertura, un desarrollo y un cierre en donde siempre se considera la evaluación diagnóstica, sumativa y final. Esto hace que la planeación de las secuencias didácticas sea muy completa y brinde al docente una planeación organizada y bien conducida. Lo anterior no quiere decir, de ninguna manera, que la secuencia no pueda aceptar cambios o modificaciones, al contrario, puede suceder que en el transcurso de la ejecución de esta se requiera hacer ajustes con la finalidad de mejorarla, afinarla y conducirla a otros objetivos. Esto dependerá, por supuesto, de las necesidades del alumnado, así como del contexto de la escuela, lo que hace que la planeación de la secuencia tenga un carácter flexible, pues “existe la confianza

en que el docente enriquecerá y aportará decisiones y acciones inteligentes para mejorar lo prescrito debido a los datos que se desprenden de la situación educativa, por ejemplo, la procedencia social, económica y cultural de los estudiantes, sus necesidades, sugerencias y expectativas de los que esperan de la escuela” (Monroy, 2009, p. 459). En este sentido, las secuencias didácticas resultan ser una herramienta de planeación didáctica conveniente para estructurar una estrategia didáctica, pues permite organizar la estrategia, anticipar, tomar decisiones, diseñar, establecer objetivos y metas, y analizar el trabajo para realizar ajustes.

A partir de esta revisión de los conceptos estrategia, planeación y secuencia didáctica se presenta la propuesta de una estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la escritura del ensayo literario dirigida a estudiantes de EMS. A fin de llevar a cabo la ejecución de esta estrategia didáctica se requiere una estructura o formato de organización, en este caso he optado por una secuencia didáctica. El siguiente esquema representa esta propuesta didáctica:



Esquema 16. Propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura del ensayo literario.  
Elaboración propia.

Como se puede observar en el esquema esta propuesta didáctica se organiza en una secuencia didáctica, contiene los enfoques didácticos disciplinarios y pedagógicos que se utilizarán para su realización. Cabe destacar que se mencionan el enfoque comunicativo y gramatical, así como el constructivismo (en cursivas) porque estos también aparecen en la secuencia didáctica como apoyo a los enfoques fundamentales en que se basa esta propuesta y que se atendieron particularmente en este trabajo.

## **5.2. Propuesta y aplicación de la estrategia didáctica**

La lectura y escritura de ensayos literarios forman parte de los objetivos de la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana de sexto año de la ENP. En cada unidad se abordan aspectos teóricos y prácticos del ensayo y se vinculan con la temática de cada unidad. Por ejemplo, en la Unidad 2 se lee y se analiza la estructura de ensayos sobre la identidad nacional. El ensayo funge como un elemento que integra y articula los conocimientos literarios de las diferentes unidades del programa. La escritura de un ensayo literario en la “Unidad 5. El compromiso social y la denuncia” es uno de los textos argumentativos en el que el alumnado plasma el conocimiento de los textos literarios estudiados en el curso, y sus habilidades argumentativas para expresar sus propias ideas sobre las obras leídas o un tema de sus intereses partiendo de la cognición situada, es decir, de un tema de su entorno que vincula sus clases de literatura con su vida cotidiana.

Esta propuesta didáctica se desarrolla por la necesidad de implementar una estrategia para la enseñanza de la escritura del ensayo literario en la ENP en la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana de sexto año, la cual forma parte de las materias de tronco común para las áreas de sexto año, grado en que el alumnado del bachillerato de la ENP está en la etapa de orientación. Como expliqué anteriormente en el capítulo tres de este trabajo, en el apartado “3.3 Para qué escribir ensayos literarios” planteo la tesis de que la escritura del ensayo literario permite al alumnado expresar sus pensamientos y opiniones que incluso ya ha hecho anteriormente, pues el ensayo literario permite enunciar su verdadero yo. Asimismo, esta propuesta busca cubrir un vacío importante que encuentro en el programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana (2018) de la ENP en cuanto a las lecturas de ensayos literarios en sexto año en la “Unidad 5. El compromiso social y la denuncia”

donde se revisa explícitamente el ensayo literario, así como referencias y bibliografía teórica al respecto.

La lectura y escritura de ensayos literarios brinda a los estudiantes una herramienta de comunicación efectiva, pues les ayuda a expresarse, argumentar, organizar y defender sus ideas; así como valorar lo que piensan y cuestionan. La escritura de ensayos es fundamental para que el alumnado analice, interprete, y reflexione todo tipo de ensayos, además de los literarios.

Como se ha venido desarrollando en este trabajo, la metodología en que se basa esta propuesta didáctica es la enseñanza de la escritura basada en el proceso (enfoque disciplinario) y el aprendizaje situado (enfoque pedagógico), todo esto organizado en una secuencia didáctica que a continuación se desglosa en los siguientes apartados: contexto y doce sesiones.

### **5.2.1. Contexto**

Esta secuencia didáctica se implementó en dos ocasiones en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5 “José Vasconcelos” con estudiantes de sexto año cuya edad promedio fue de 17 años, pertenecientes a los grupos matutinos 630 (área cuatro; 49 estudiantes) y 620 (área dos, 58 estudiantes) en el tercer periodo. La primera aplicación se llevó a cabo en el ciclo escolar 2020-2021 durante el confinamiento del COVID-19 en clases a distancia en una modalidad en línea con el grupo 630 y la segunda se realizó en el ciclo escolar 2022-2023, en clases presenciales en una modalidad híbrida con el grupo 620. La secuencia se desarrolla en 20 sesiones, 12 sesiones son clases *in situ*, a través de la plataforma de comunicación *Zoom* y en el salón de clases del Plantel 5 “José Vasconcelos”. Cada sesión en clase se desarrolló en 50 minutos, esto se indica en cada sesión, así como el tiempo destinado para cada

momento de la clase (apertura, desarrollo y cierre). El desarrollo de la estrategia didáctica se acompaña de esquemas sintetizados que representan la organización de la secuencia en un formato del pizarrón-relato, es decir, que alude al uso y organización del pizarrón en la clase.<sup>12</sup> En este caso a una organización lineal y narrativa, de acuerdo con Daniel Brailovsky (2011) el pizarrón-relato consiste en:

Un pizarrón-relato se estructura en forma lineal y atiende a las cuidadas condiciones de escucha de una clase "narrada". Lo que se expone en el pizarrón va siguiendo, paso a paso, un camino trazado: un razonamiento, un procedimiento, una taxonomía, una demostración, una serie de niveles de análisis concéntricos. Una clase relatada demanda un guión coherente: el docente ofrece la enseñanza bajo la forma de una narración que va mostrando una totalidad, y a ese resultado sólo es posible arribar si se ha pasado por cada una de las etapas previas. (p. 20)

El uso del pizarrón, en la clase presencial y en línea, es una de las herramientas más importantes de todo docente y en esta propuesta didáctica es de vital importancia porque su uso es fundamental para que se logre el aprendizaje a partir de una organización clara en cada sesión: una apertura, un desarrollo y un cierre. Esto permite que el estudiante comprenda y retenga también los conocimientos a partir de su memoria, esto es parte de lo que el pizarrón relato ofrece en el espacio áulico: "El pizarrón-relato es posiblemente el que mejor expresa esa función que le otorgaba Litwin como "memoria" de la clase, ya que es el que conserva con más precisión un recorrido, una secuencia". (Brailovsky, 2011, p. 21)

---

<sup>12</sup> En el apartado de anexos se puede encontrar toda la secuencia unitaria en un formato que alude al uso del pizarrón; esta secuencia contiene además enlaces interactivos que da acceso a todos los recursos y materiales.

## **5.2.2. Desarrollo de la secuencia**

### **Primera sesión (50 minutos)**

Dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera anoté la fecha, la unidad, el tema y el objetivo de la clase. Cabe aclarar que para las sesiones en línea (en la plataforma de *Zoom*) esto lo hice en una presentación de *Genially* que tiene una plantilla que simula un pizarrón clásico verde y que se puede proyectar en las clases en línea sin ningún problema. La unidad correspondía a la “Unidad 5. El compromiso social y la denuncia”, el tema “Proyecto: Expresar con el ensayo literario” y aplicación de un cuestionario diagnóstico; el objetivo fue presentar el proyecto de la escritura de un ensayo literario al grupo, las fechas establecidas para su elaboración (cronograma), la evaluación del proyecto, así como el aula virtual (*Google Classroom* se utilizó en la primera aplicación de la estrategia, modalidad a distancia con el grupo 630 y *Moodle* para la segunda aplicación en la modalidad presencial con el grupo 620) que se utilizaría en donde encontrarían los recursos, materiales y lecturas para llevar a cabo el proyecto. Además, apliqué un cuestionario diagnóstico al grupo para conocer el conocimiento que tenían en torno al tema del ensayo. La organización se llevó a cabo de la siguiente manera:

### **Actividades de apertura (10 minutos)**

En el momento de apertura presenté al grupo el proyecto de la escritura de un ensayo literario a través de un documento, este contiene las características que debe cumplir el ensayo, la metodología que se utilizará, el cronograma y la forma de evaluación. De manera voluntaria una alumna leyó el proyecto que contiene las siguientes indicaciones:

### **Proyecto de escritura: “Expresar con el ensayo literario”<sup>13</sup>**

- Escribirás un ensayo literario con un tema de tu interés a partir de la metodología de la escritura basada en el proceso.
- Para la escritura de tu ensayo literario conocerás la estructura y características del ensayo literario, leerás, comprenderás y analizarás textos modelos que te servirán de inspiración. Entre ellos están “Y las madres, ¿qué opinan?”, de Rosario Castellanos; “Temas muertos”, de José Alvarado, “El desierto”, de Guadalupe Nettel, “Contra el gimnasio”, de Saúl Hernández; “Hacer canciones”, de Julieta Venegas”, entre otros.
- El tema de tu ensayo es libre y en él puedes hacer una denuncia o crítica social.
- Tu ensayo puede tener una extensión de dos a tres cuartillas.
- Deberás cuidar tu redacción, sintaxis y ortografía.
- La organización y fechas para realizar este proyecto está sintetizado en el siguiente cronograma<sup>14</sup>:

---

<sup>13</sup> La rúbrica se puede consultar en el apartado de Anexos.

<sup>14</sup> La fecha del cronograma en la segunda aplicación de la estrategia didáctica comenzó el 31 de marzo y finalizó el 10 de marzo de 2023, dentro del ciclo escolar 2022-2023 con el grupo 620.

CRONOGRAMA DEL PROYECTO: "EXPRESAR CON EL ENSAYO LITERARIO" CICLO 2020-2021					
TAREAS/ FECHAS	1° semana 16- 18 Feb	2° Semana 22 -26 Feb	3° Semana 1-5 Mar	4° Semana 9-10 Mar	5° Semana 17 -18 Mar
PRESENTACIÓN DEL PROYECTO Y CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO	1° sesión				
EL PROCESO DE LA ESCRITURA	2° sesión				
EL ENSAYO LITERARIO Y SUS CARACTERÍSTICAS	3° sesión				
LECTURA Y ANÁLISIS DE ENSAYOS LITERARIOS	4° y 5° sesión				
PREESCRITURA DEL ENSAYO LITERARIO	6° y 7° sesión				
ESCRITURA DEL ENSAYO LITERARIO	8° y 9° sesión				
REESCRITURA DEL ENSAYO LITERARIO	10° sesión				
LECTURA DE LOS ENSAYOS LITERARIOS	11° sesión				
RETROALIMENTACIÓN DEL PROYECTO	12° sesión				

Esquema 17. Cronograma para el proyecto de escritura del ensayo literario.  
Fuente: elaboración propia.

- Para la evaluación de tu ensayo literario se considerará cada paso o proceso de la escritura que realices y este tendrá un porcentaje asignado como lo muestra la siguiente tabla:

Proceso de Preescritura		
Pasos	Fecha de realización	Valor total 100%
Paso 1. Contextualización	25 de febrero	10%
Paso 2. Esquematización	25 de febrero	10%
Paso 3. Investigación	Del 25 de febrero al 2 de marzo	10%
Proceso de Escritura		
Proceso	Fecha de realización	Valor total
Paso 4. Escritura del ensayo	Del 3 al 5 de marzo	30%
Paso 5. Reposo del texto	Del 5 al 8 de marzo	No aplica

<b>Proceso de Reescritura</b>		
<b>Proceso</b>	<b>Fecha de realización</b>	<b>Valor total</b>
Paso 6. Revisión del texto	9 y 10 de marzo	15 %
Paso 7. Corrección y entrega final del ensayo	16 de marzo	15%
<b>Presentación y lectura de los ensayos literarios</b>		
Presentación	17 de marzo	10%
Retroalimentación del proyecto	18 de marzo	No aplica

Tabla 9. Cronograma del paso a paso de la escritura del ensayo literario.  
Fuente: elaboración propia.

- Para la entrega de los pasos de escritura, revisión del texto y la entrega final se te proporcionará dos listas de cotejo y una rúbrica respectivamente para que puedas entregar tu ensayo literario con todos los elementos necesarios.
- ¡Mucho éxito!

Este documento lo entregué en la primera sesión del comienzo del tercer periodo para que, desde el primer día de este periodo de evaluación, (último en el calendario de la ENP) el alumnado contara con toda la información del proyecto que iba a realizar. Esto permite que tanto el alumnado como la docente se organicen y se lleve de manera puntual todas las actividades del proyecto, brinda al alumnado organización, conocimiento y objetivos de lo que realizará; así como la forma en que será evaluado su trabajo. Considero que esto le da confianza y seguridad al alumnado. Esta organización y cronograma permite también la modificación o flexibilidad por algún motivo que pudiera acontecer.

Al terminar la lectura del proyecto en la primera sesión, consideré un espacio para las preguntas y dudas que el grupo pudiera tener. La mayoría de las preguntas que se hicieron al respecto se resumieron en dos: ¿en qué consistía hacer un ensayo literario? y ¿qué es la escritura basada en el proceso? En este sentido, les expliqué

que precisamente eso era parte de los contenidos y temas que se revisarán a lo largo de todo el proyecto para que pudieran escribir su ensayo literario, además los alenté para que no se preocuparan porque esta actividad se realizaba a través de un proceso, además de que ellos lo podrían lograr siguiendo la metodología y, por supuesto, que siempre podían preguntar y aclarar sus dudas en todo momento.

### **Actividades de desarrollo**

Después de la presentación del proyecto, apliqué al grupo un cuestionario diagnóstico para recopilar información acerca de sus conocimientos del ensayo literario. Para ello, formé equipos de cuatro integrantes, para la sesión en línea fue en salas de *Zoom* y para la sesión presencial dentro del salón de clases. En equipo, los estudiantes contestaron en un cuadernillo digital (sesión en *Zoom*) e impreso (sesión presencial). Para la aplicación de este cuestionario primero había optado por un formulario de *Google* para obtener un muestreo general del grupo, sin embargo, consideré que este no permitía una respuesta colaborativa, por lo que me decidí aplicar el constructivismo a través de un cuestionario de cuatro preguntas que permitiera a los estudiantes pensar y reflexionar colaborativamente y de la misma forma construir sus respuestas a partir del diálogo y sus conocimientos previos, sobre todo, en un contexto de pandemia y encierro esto permitió que los estudiantes dialogaran sin mi presencia y en el entorno presencial esto resultó más que favorable, pues los estudiantes interactuaron mejor, pues podían verse a los ojos, mientras que en la sesión de *Zoom* no todos podían o querían prender sus cámaras.

A continuación, se presenta el cuestionario diagnóstico que apliqué, el cual incluye una respuesta modelo y después se muestran algunos ejemplos con un breve

análisis de las respuestas de los equipos, tanto de la sesión a distancia como la presencial:

- ¿Qué es un ensayo literario? R.M. Se espera que los equipos lleguen a la conclusión de que el ensayo literario es un texto argumentativo en donde se reflexiona acerca de algún tema, del cual se propone una tesis con base en argumentos con el fin de pensar, criticar, analizar y llegar a una conclusión particular.
- ¿Qué es argumentar? R. M. Se espera que el alumnado reflexione sobre este concepto y respondan que argumentar es defender una idea de algo o de una situación, pero con razonamiento, convencimiento, conocimiento y demostración.
- ¿Cuáles son las características principales del ensayo literario? R.M. Se espera que el alumnado mencione que el ensayo literario es polémico, subjetivo, aborda temas de actualidad, plantea una tesis y conclusiones novedosas.
- ¿Cuál es la estructura del ensayo literario? R.M. Se espera que el alumnado describa que la estructura de un ensayo literario está conformada por una introducción, una tesis, argumentos, contraargumentos y conclusiones.

Algunas evidencias de las respuestas de este cuestionario diagnóstico a las que llegaron los equipos fueron las siguientes y se transcriben de manera textual:

Las respuestas de la pregunta uno “¿Qué es un ensayo literario?”, la mayoría de los estudiantes respondieron que se trata de un texto en prosa, libre y, en algunos casos, hacen referencia a su lenguaje estético. Sin embargo, en ninguna respuesta de los equipos se hace mención del carácter argumentativo del ensayo literario, característica fundamental de este género literario y prototipo textual.

- R 1. “Es un tipo de texto en prosa que explora, analiza, interpreta o evalúa un tema”.
- R 2. “Es un tipo de texto que se escribe en prosa, contiene un lenguaje más poético y una estructura libre”.
- R 3. “Es un texto, en donde el escritor o autor expresa (en su manera personal de escribir) su opinión o comentario sobre un tema, los temas suelen ser libres, se puede hablar de lo que sea en ellos”.

La segunda pregunta “¿Qué es argumentar?”, las respuestas son más acertadas y se acercan a la respuesta modelo, pues los estudiantes aluden a la razón, a la defensa de las ideas, la demostración y el convencimiento; incluso mencionan la refutación de ideas:

R 1. “Es dar razones y pruebas que apoyen una idea, gracias a estos se puede llegar a una conclusión”.

R 2. “es un dialogo para demostrar algo de manera lógica, además de convencer a otro que lo que dices es ciertos”

R 3. “Es un razonamiento basado en una proposición que demuestra o refuta una idea”.

En cuanto a la tercera pregunta, “¿Cuáles son las características principales del ensayo literario?” las respuestas se limitan a mencionar la brevedad, la argumentación y la contrargumentación, características importantes, pero que no aluden directamente al ensayo literario sino más bien al texto argumentativo en general, como el ensayo académico o el artículo de opinión. En otras respuestas, se menciona su estructura como características:

R 1. “Es un escrito serio y fundamentado que sintetiza un tema significativo. Tiene como finalidad argumentar una opinión sobre el tema o explorarlo. Posee un carácter preliminar, introductorio, de carácter propedéutico.”

R 2. “Es breve (a veces), te deja hablar sobre cualquier tema, se expone una opinión personal.”

R 3. Escrito serio fundamentado que habla sobre un tema en específico. Argumenta y contraargumenta una opinión de dicho tema. Todo está sustentado.

En la última pregunta, “¿Cuál es la estructura del ensayo literario?” la mayoría de los equipos tenía claro la introducción y la conclusión como partes fundamentales de un texto. Esto no necesariamente lo asociaron con el ensayo literario, sino más bien a la estructura general que tienen todos los textos, sobre todo porque aluden a la introducción y la conclusión. Sin embargo, nunca aluden a la tesis, a los argumentos y contrargumentos como parte de la estructura de un ensayo literario.

Por otro lado, llama la atención que muchos equipos mencionaron “cuerpo” y “nudo” para referirse a la estructura. Por un lado, esto hace pensar en la asociación que pudieron hacer entre “cuerpo” y desarrollo; mientras que “nudo” no tiene nada que ver con la estructura de un texto argumentativo, pues es un término del texto narrativo. En este sentido, confundieron los géneros y sus estructuras por lo que se puede concluir que no tenían claro la estructura del texto argumentativo y tampoco del género narrativo:

- R 1. “Introducción, cuerpo y conclusión”
- R 2. “Introducción, desarrollo y conclusión”
- R 3. “introducción, nudo o cuerpo, y conclusión.”

Este cuestionario diagnóstico permitió observar los conocimientos previos que tenían los estudiantes en torno al ensayo literario. En este caso, los dos grupos coincidieron mucho en sus respuestas, mostraron un breve y casi nulo conocimiento de este género literario y prototipo textual. Esto me ayudó a diseñar una presentación en PowerPoint del ensayo literario con los elementos, estructura y características del ensayo literario de una forma precisa, clara y lo más sencillo que pudiera para que el alumnado apreciara este género. Al final del proyecto, los estudiantes tuvieron claro lo que era un ensayo literario y la importancia de reconocer cada prototipo textual.

### **Actividades de cierre**

Para cerrar la primera sesión, en plenaria y de manera voluntaria los estudiantes comentaron sus respuestas del cuestionario diagnóstico y les brindé retroalimentación. Después pregunté a los grupos si se había logrado el objetivo de la clase y si tenían dudas, en los dos grupos no hubo ninguna. Finalmente, expliqué la actividad extraclase que consistió en que los grupos entraran al aula virtual para revisar los materiales que se utilizarían para el proyecto.

La siguiente tabla muestra de manera sintetizada la primera sesión, su estructura alude al pizarrón-relato y a la forma en que este se organizó. Como se mencionó anteriormente, es importante dividir el pizarrón para mostrar los elementos que se revisarán en la clase, sobre todo escribir el objetivo y preguntar al final de la sesión si este se cumplió. Esto permite una mejor comprensión del tema, orden en la transmisión de los conocimientos y brinda mayor claridad a los estudiantes de lo que se realiza en cada clase<sup>15</sup>.

Primera sesión (50 min) Presentación del proyecto y cuestionario diagnóstico		
Apertura (15 min)	Desarrollo (15 min)	Cierre (20 min)
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  <b>Fecha:</b> martes 23 de marzo de 2021  <b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia  <b>Tema:</b> Presentación del proyecto y cuestionario diagnóstico  <b>Objetivo:</b> Dar a conocer el proyecto de escritura: “Expresar con el ensayo literario” y hacer un diagnóstico del tema al alumnado.  <b>Forma de trabajo:</b> en equipo</p> <p><b>Apertura</b></p> <p><b>b)</b> A través de <i>Zoom</i> o en el aula presencial la docente presentará el proyecto de escritura de un ensayo literario al alumnado (características, cronograma y forma de evaluación).  <b>c)</b> Resolverá dudas al respecto.</p>	<p><b>a) La docente</b> formará equipos de cuatro integrantes en salas de <i>Zoom</i> o en el aula presencial (según sea el caso).  <b>b) El alumnado</b> contestará en equipo en su cuadernillo digital o impreso el siguiente cuestionario diagnóstico en torno al ensayo literario y la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es un ensayo literario?</li> <li>• ¿Qué es argumentar?</li> <li>• ¿Cuáles son las características del ensayo literario?</li> <li>• ¿Cuál es la estructura de un ensayo literario?</li> </ul>	<p><b>a)</b> En plenaria, de manera voluntaria <b>los estudiantes</b> comentarán sus respuestas.  <b>b) La docente</b> preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.  <b>c) La docente</b> explicará la actividad extraclase y los materiales que se encuentran en el aula virtual para la revisión del tema del ensayo literario.</p> <p><b>Actividad extraclase</b>  <b>a) El alumnado</b> revisará en el aula virtual los materiales (cuadernillo del proceso de escritura, lecturas e instrumentos de evaluación) que se utilizarán para realizar el proyecto.</p>

Tabla 10. Primera sesión en un formato de secuencia-pizarrón.  
Fuente: elaboración propia.

<sup>15</sup> Al final de cada una de las descripciones de las sesiones se agregará su tabla correspondiente.

## **Segunda sesión (50 minutos)**

El tema de esta sesión fue el proceso de escritura y el objetivo que el alumnado conociera el proceso de la escritura para poder redactar un escrito. Además de esto, que reflexionara en torno a su forma de enfrentarse y concebir la escritura. La clase se organizó en una apertura, desarrollo y cierre.

### **Apertura (5 minutos)**

En este apartado dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera coloqué la fecha, los datos de la materia, el tema y el objetivo. Explicué al alumnado que trabajarían en equipo y colaborativamente.

### **Desarrollo (35 minutos)**

Formé equipos de cuatro integrantes en salas de *Zoom* (para la sesión virtual) y lo mismo para la sesión presencial. Los equipos intercambiaron ideas acerca del proceso de escritura y realizaron un esquema en su cuadernillo digital o impreso a partir de las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué es un proceso?
- ¿Qué te pasa o sientes cuando debes escribir un texto?
- ¿Tienes un proceso de escritura? Explícalo.

El tiempo destinado para esta actividad fue de diez minutos. Después en plenaria se comentaron algunas respuestas de los equipos. Estas fueron las siguientes:

Primera pregunta: ¿Qué es un proceso?

R 1. "Es una serie de pasos o momentos para hacer algo".

R 2. "Consiste en una serie de pasos para hacer algo que necesites hacer".

R 3. "Una forma de aprendizaje y planificación."

Como se puede observar, los estudiantes presentan una idea clara de lo que es un proceso, consideran que para hacer y aprender algo se puede realizar a través de una planeación.

En la segunda pregunta: “¿Qué te pasa o sientes cuando debes escribir un texto?”, algunas de las respuestas fueron:

R 1. “En calma, filosófica, confundida, triste”.

R 2. “Nos sentimos bien a la hora de que tenemos que escribir del tema que nos gusta o nos entretiene”.

R 3. “A la hora de escribir sacamos todo el sentimiento que nos pueda ayudar a tener más ideas”.

R 4. “Depende la situación, cuando se trata de escribir por gusto llega un momento en el que me bloqueo, sin embargo intento seguir, pero cuando es por algo académico, en varias ocasiones no sé que/como escribir porque trato de hacerlo lo más correcto posible”.

R 5. “Puedo llegar a sentir muchas cosas cuando escribo. Si me gusta como está quedando, me siento muy feliz, a veces me frustro mucho porque no se me ocurren ninguna idea, entre muchas otras emociones”.

Estas ideas fueron las que predominaron en las respuestas de los equipos, de las cuales se puede deducir que la mayoría de los estudiantes se sienten cómodos cuando tienen que escribir un tema que les interesa o es de su agrado, mientras que cuando abordan un tema por obligación es más difícil para ellos. Por otro lado, es muy importante destacar los sentimientos que experimentan a la hora de escribir, pues la escritura conlleva un proceso cognitivo racional, pero también emocional. En este sentido, los estudiantes expresaron que se sienten tristes, confundidos, calmados, frustrados y también felices cuando escriben. En la tercera pregunta, “¿Tienes un proceso de escritura? Explícalo.” La mayoría de los equipos contestó que su proceso consistía en hacer una lluvia de ideas, un borrador y dar leer su escrito a alguien, pero

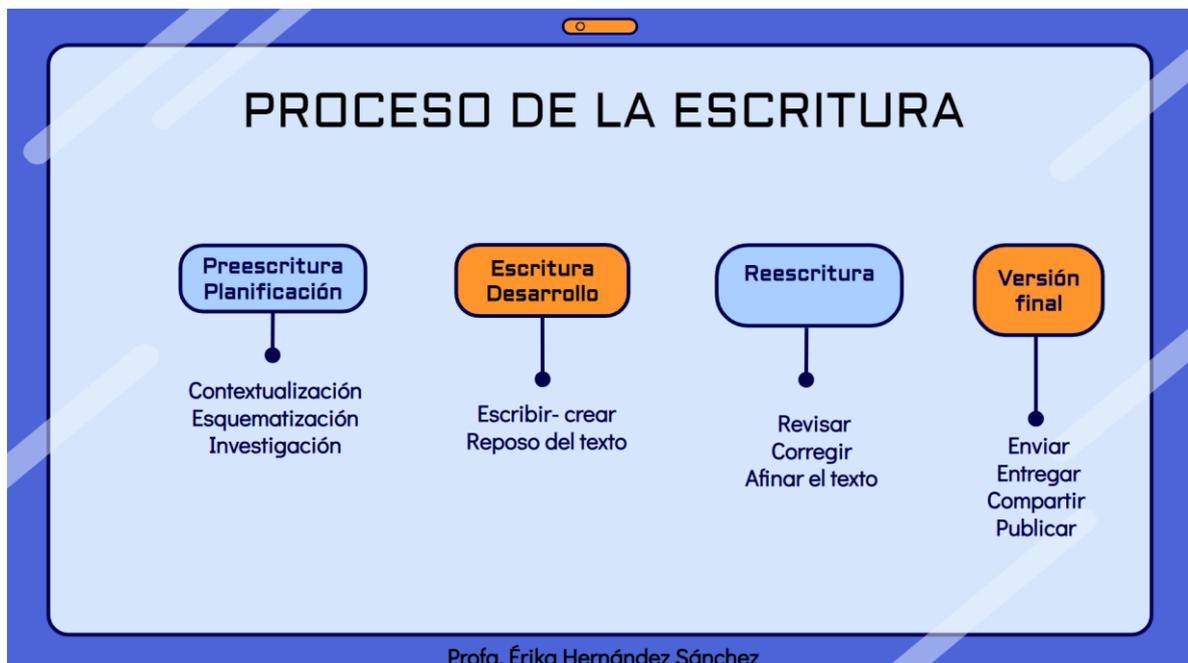
en general su respuesta fue que no tenían ningún proceso o no lo concebían de esa forma. Las siguientes respuestas son muestra de ello:

R 1. “No tenemos un proceso como tal, solo a veces se lo damos a leer a alguien y ya”.

R 2. “Tratamos de leerlo y corregirlo antes de entregarlo”.

R 3. “Realizamos una lluvia de ideas y después hacemos un borrador”.

La última respuesta se acerca un poco más a tener un proceso de escritura, sin embargo, es un proceso que no está completo y el alumnado no lo concibe de esa forma, es decir, no lo tienen concientizado, sino más bien lo hacen de manera intuitiva. Después de que los estudiantes respondieron a estas preguntas, se comentaron algunas de ellas en plenaria. Y finalmente les presenté el siguiente esquema del proceso de la escritura con el que trabajaríamos la escritura del ensayo literario:



Esquema 18. El proceso de la escritura. Fuente: elaboración propia.

A partir de este esquema les explique cada una de las fases o pasos de este proceso, así como de su importancia. En este sentido, la sesión se centró en la reflexión y

concientización de la importancia de tener un proceso de escritura como herramienta de trabajo y no escribir de manera intuitiva o mecanizada. Cabe destacar que también les expliqué que este esquema era el planteamiento general del proceso de escritura y la explicación más detallada y ejercicio de cada una de las fases se llevaría a cabo en las siguientes sesiones como lo indicaba nuestro cronograma.

### **Cierre (10 minutos)**

En el momento de cierre pregunté al grupo si se lograron los objetivos de la clase y respondieron afirmativamente. No hubo preguntas, por lo que hice énfasis en la importancia de tener un proceso de escritura y también que la escritura era una habilidad que se adquiría poco a poco, requería tiempo y era un aprendizaje constante. Asimismo, expliqué la actividad extraclase, en la que el alumnado revisó una presentación en PowerPoint “El ensayo literario y sus características” que estaba alojada en el aula virtual y escribió un reporte del tema, este reporte debía ser de 250 palabras en su cuaderno digital (sesión en línea) o impreso (sesión presencial).

Segunda sesión: 50 min El proceso de escritura		
Apertura (5 min)	Desarrollo (35 min)	Cierre (10 min)
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  <b>Fecha:</b> miércoles 24 de marzo de 2021  <b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia  <b>Tema:</b> El proceso de la escritura  <b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el proceso de la escritura para poder escribir un texto.</li> <li>• Reflexionar en torno a la forma de enfrentarse y concebir a la escritura.</li> </ul> <p><b>Forma de trabajo:</b> en equipo</p>	<p><b>a) La docente</b> formará equipos de cuatro integrantes en salas de <i>Zoom</i> o en el aula presencial (según sea el caso).  <b>b) Los equipos</b> intercambiarán ideas acerca del proceso de escritura y realizarán un esquema en su cuadernillo digital o impreso a partir de las siguientes preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es un proceso?</li> <li>• ¿Qué te pasa o sientes cuando debes escribir un texto?</li> <li>• ¿Tienes un proceso de escritura? Explícalo</li> </ul> <p><b>c)</b> En plenaria se comentarán las respuestas de los equipos.  <b>d)</b> La docente presentará el esquema del proceso de la escritura y explicará cada una de las fases o pasos.</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo si se lograron los objetivos de la clase y resolverá posibles dudas.  <b>b) La docente</b> explicará la actividad extraclase.</p> <p><b>Actividad extraclase (1 hora)</b></p> <p><b>a) El alumnado</b> revisará la presentación “El ensayo literario y sus características” del aula virtual y escribirá un reporte del tema, este reporte debe ser de 250 palabras en su cuaderno digital (sesión en línea) o impreso (sesión presencial).</p>

Tabla 11. Segunda sesión en un formato de secuencia-pizarrón.  
Fuente: elaboración propia.

### Tercera sesión (50 minutos)

En la tercera sesión se revisó el tema del ensayo literario y sus características, el objetivo fue que el alumnado conociera el género del ensayo literario y sus elementos.

La forma de trabajo se desarrolló en equipo y en plenaria; y se estructuró en una apertura, desarrollo y cierre.

#### Apertura (10 minutos)

En este apartado dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera coloqué la fecha, los datos de la materia, el tema y el objetivo. Expliqué al alumnado que se trabajaría a partir de una exposición en plenaria. Como actividad detonadora el alumnado comentó y leyó de manera voluntaria su reporte de 250 palabras (los estudiantes

escribieron una breve información en torno al tema de la presentación de PowerPoint “El ensayo literario y sus características”). El grupo fue participativo y comentó que les pareció una presentación clara, aunque sí había elementos que necesitaban explicarse mejor. La finalidad de esta actividad fue para entrar al tema y explicar la presentación de manera más detallada. En este sentido, la actividad extraclase ayudó a que recordaran el tema y lo tuvieran fresco para esa sesión.

### **Desarrollo (40 minutos)**

Después de escuchar los reportes de los estudiantes di paso a la exposición detallada de “El ensayo literario y sus características” a través de una presentación<sup>16</sup> de PowerPoint que contiene las siguientes diapositivas:

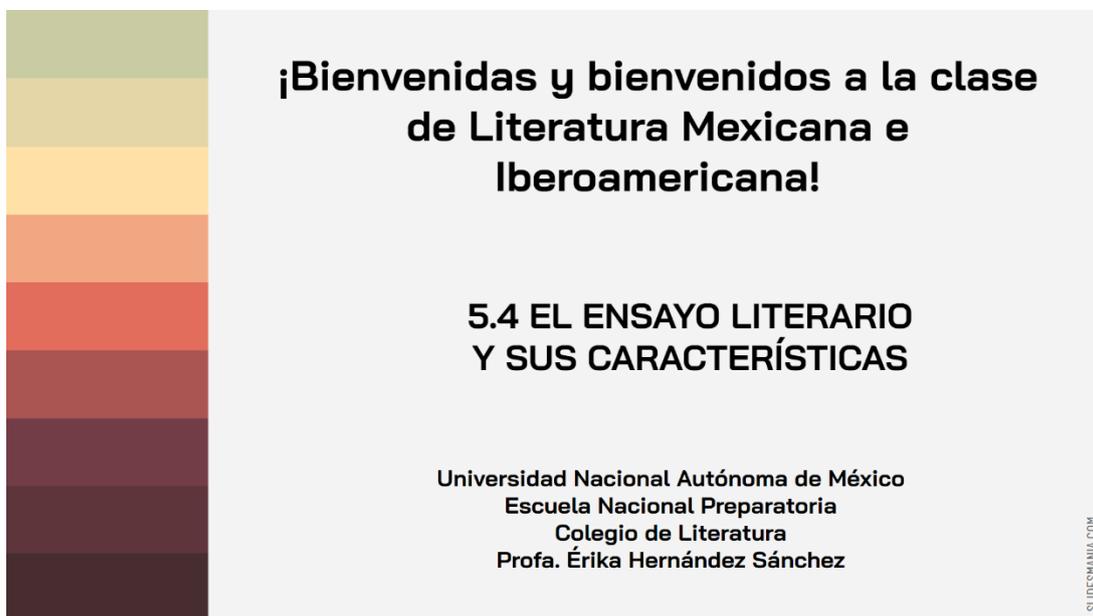
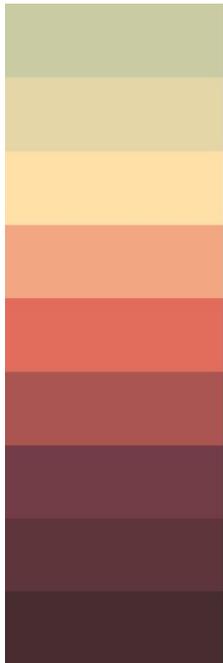


Fig. 1. Presentación de Power Point del ensayo literario. Fuente: elaboración propia.

<sup>16</sup> Para mejor visualización se sugiere revisar el siguiente enlace:  
<https://docs.google.com/presentation/d/1eEfDjcF3V4rQO378VcztlPf-bpON22Qb/edit?usp=sharing&oid=106155929091669065721&rtpof=true&sd=true>

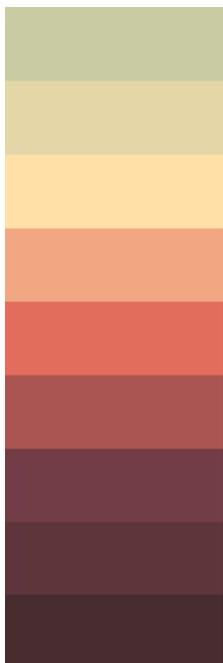


## DEFINICIÓN

El **ensayo literario** es un texto argumentativo, pero se escribe a partir de la subjetividad, es decir, de una reflexión propia y subjetiva. El ensayista escribe porque parte de la necesidad de comunicar algo, esta característica hace que su texto sea **íntimo y sincero**. El ensayo literario entonces no es objetivo, científico o sistemático, pues se rige bajo el intimismo, bajo una **verdad personal**.

La palabra **ensayo** proviene del vocablo latino *exigium*, compuesto por el prefijo ex- (expulsión del interior) y del verbo agere (hacer), es decir, hacer cosas que vienen de adentro. En un sentido más amplio y completo, expresar lo que se piensa, escribir desde la complejidad del razonamiento y la reflexión.

SLIDESMANIA.COM



## ORIGEN

El ensayo como se conoce en la actualidad tiene su origen oficialmente en el siglo XVI, durante el Renacimiento. Su creador, y quien por primera vez propone el término (1580), fue el escritor y ensayista francés **Michael de Montaigne** (1533-1592).

Otro de sus grandes iniciadores fue el inglés **Francis Bacon** (1561-1626).

SLIDESMANIA.COM

Fig. 2 y 3. Presentación de Power Point del ensayo literario. Fuente: elaboración propia.

## Tipología y generalidades del ensayo

Tipos de ensayo	Enunciador	Temas	Estilo o expresión	Intención	Otras características
<b>Ensayo académico</b> a) Ensayos disciplinarios Humanidades: (Filosófico, histórico, etc.) Científicos: (física, química, etc.) b) Ensayo estético	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alumnado</li> <li>Docentes</li> <li>Investigadores</li> </ul>	Todo tipo de temas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo</li> <li>Riguroso</li> <li>Científico</li> <li>Académico</li> <li>Conceptos abstractos.</li> <li>No hay ambigüedades</li> <li>Orden epistemológico cerrado</li> <li>Carácter unitario</li> <li>Función conativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprobar</li> <li>Argumenta</li> <li>Definir</li> <li>Disuadir</li> <li>Demostrar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contiene un aparato crítico y distintas fuentes.</li> <li>Planteamientos validados previamente por una ciencia.</li> <li>El significado busca consensos sociales.</li> <li>Amplitud que intenta establecer leyes de alcance universal; conceptos reconocidos y aceptados por especialistas de una comunidad académica.</li> <li>Se dirige a un auditorio universal.</li> </ul>
<b>Ensayo literario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alumnado</li> <li>Docentes</li> <li>Escritoras</li> <li>Escritores</li> <li>Toda persona que lo desee</li> </ul>	Todo tipo de temas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lenguaje subjetivo, poético, estético.</li> <li>Contiene varios registros lingüísticos.</li> <li>Función enunciativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Persuadir</li> <li>Proponer perspectivas y distintas posibilidades de conocimiento.</li> <li>Hacer reflexionar, pensar.</li> <li>Provocar, polemizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El ensayo literario también genera conocimiento, no es un conocimiento racional o que provenga del intelecto, sino de la intuición, de los sentidos y diferentes perspectivas de percibir el mundo.</li> <li>Propone una perspectiva de la realidad, no impone alguna verdad universal, pero aborda asuntos universales.</li> <li>El ensayo literario no se limita a la argumentación. Posee la narración, la explicación y la descripción.</li> <li>No contiene aparato crítico.</li> </ul>

SLIDESMANIA.COM

## Retórica del ensayo literario

El término retórica refiere a la poética, a las reglas que se han establecido a través del tiempo en la estructura y en los elementos que constituyen los prototipos textuales y los géneros literarios. Así como todo tipo de comunicación oral y escrito; discursos políticos, religiosos, educativos, entre otros.

Así pues, la retórica del ensayo literario está compuesta por una estructura formal y características que lo hacen único para su reconocimiento.

SLIDESMANIA.COM

Fig. 4 y 5. Presentación de Power Point del ensayo literario. Fuente: elaboración propia.

<b>Estructura (no rígida) del ensayo literario</b>			
<b>Texto argumentativo escrito en prosa</b>	Relativamente corto (de 3-15 páginas o más).	<b>Argumentos</b>	Son las razones, juicios, ejemplos y criterios que se plantean para defender una idea, es decir, la tesis.
<b>Título del ensayo</b>	Es un elemento importante porque es el detonante que atrae al lector, sugiere el tema y el tono del ensayo.	<b>Contraargumentos</b>	Son las objeciones para refutar a los argumentos, es decir, posturas contrarias a las que se plantea en la tesis del ensayo.
<b>Introducción</b>	Se presenta el tema a tratar y argumentar, se busca atraer al lector mediante hechos, datos, anécdotas, etc.	<b>Conclusiones</b>	Se destacan las ideas principales y se reafirma la tesis, en algunos casos hay propuestas para resolver el problema que se plantea en el texto.
<b>Tesis</b>	Es la idea o ideas subjetivas, que se defienden a lo largo del texto, es un razonamiento para convencer o demostrar algo y está relacionado con el tema. La tesis puede estar en el título del ensayo, en los primeros párrafos o en la parte intermedia. Debe ser clara, directa, defendible, original y verosímil.	<b>Nota:</b> Esta estructura ayuda a identificar y a escribir un ensayo literario, pero no necesariamente la cumple como un ensayo disciplinario.	El ensayo literario se caracteriza por no tener una estructura rígida.

### Retórica o elementos del ensayo literario I

**La subjetividad**

El ensayo literario se escribe a partir de la subjetividad, es decir, de una reflexión y confesión propia. El ensayista escribe porque parte de la necesidad de comunicar algo, esta característica hace que su texto sea íntimo y sincero.

**El carácter dialogal**

El ensayo literario posee un carácter conversacional. El diálogo no se refiere a su forma en que se presenta el escrito, (como en una obra dramática u otro), sino al tono del texto. Aunque el "yo" del ensayista parece estar solitario éste siempre se dirige al lector.

**Estructura no rígida**

No obedece a una rigurosa organización, tanto formal como en su contenido. Es un texto creativo que sigue su propia lógica.

**Aborda temas de actualidad**

El ensayista escribe desde y para su tiempo. (Preferentemente) el ensayo cuestiona los contextos culturales de su momento al presentarlos desde una perspectiva personal.

**Persuasivo**

Busca convencer a su lectora o lector.

**Digresiones**

Rompimientos, roturas de las secuencias o continuidad en una narración. Rupturas que se dan en el discurso oral o escrito, es decir, cuando el ensayista de pronto refiere o aborda otro tema que en apariencia no tiene nada que ver con el ensayo, pero sí, pues estas refuerzan la idea central.

Fig. 6 y 7. Presentación de Power Point del ensayo literario. Fuente: elaboración propia.

## Retórica o elementos del ensayo literario II

**Es aforístico**

El ensayo literario suele tener aforismos, es decir, máximas o sentencias que se proponen sobre cualquier tema.

**Voluntad de estilo**

Hay una construcción e intención estética, es decir, poética.

**Es Polémico-Subversivo-Político**

Suscita discusión y controversia. Cuestiona lo establecido.

**Intención**

Seducir - Persuadir  
 Propone perspectivas y distintas posibilidades de conocimiento  
 Hace reflexionar, pensar.  
 Provocar, polemizar  
 Provocar distintas emociones  
 Ficcional  
 Referenciar

**No contiene aparato crítico**

Notas a pie de página, bibliografía, etc.). Lo importante del texto no son los datos sino la perspectiva del ensayista.

**Genera conocimiento**

El ensayo literario también genera conocimiento, no es un conocimiento racional o que provenga del intelecto, sino de la intuición, de los sentidos y diferentes perspectivas de percibir el mundo.

## Retórica o elementos del ensayo literario III

**Es paradójico**

Propone una perspectiva de la realidad, **no impone** alguna verdad universal, pero aborda asuntos universales.

**Género Híbrido-Intertextual**

Apela a otros géneros literarios, especialmente a la poesía.

El ensayo no se limita a la argumentación. Posee la narración, la explicación y la descripción.

**No es racional**

Diserta en torno a un tema. El ensayo literario no pertenece al rigor de la racionalidad, pero tampoco al comentario común. Literatura de ideas, constituida desde el significado. Contiene una coherencia emotiva.

**Verdad subjetiva**

El sentido es verdadero desde otra perspectiva; plantea otro modo de ser de la verdad.

Presenta una visión del mundo; los estados interiores del ensayista.

La verdad poética es subjetiva y universal sin que esto entrañe un contrasentido.

**Ficcionalidad/referencialidad**

No hay definiciones estrictas, sino ficciones de definición; se define una palabra con lenguaje figurado.

El ensayo representa un enigma, sobresale la forma. La manera de exponer es "metódicamente ametódica"

Fig. 8 y 9. Presentación de Power Point del ensayo literario. Fuente: elaboración propia.

**GRANDES ENSAYISTAS**

Rosario Castellanos

Octavio Paz

Fina García

Jorge Luis Borges

Guadalupe Nettel

José Martí

Jazmina Barrera

SLIDESMANIA.COM

**¡GRACIAS POR TU ATENCIÓN!**

SLIDESMANIA.COM

Fig. 10 y 11. Presentación de Power Point del ensayo literario. Fuente: elaboración propia.

A partir de esta presentación hice énfasis en la estructura del ensayo literario, sus características y sobre todo la diferencia entre el ensayo literario y el ensayo académico. Esto permitió mayor claridad al alumnado.

### Cierre (10 minutos)

En el cierre de la sesión pregunté al grupo si se logró el objetivo de la clase y la mayoría respondió que sí. Por otro lado, también resolví dudas que en este caso se centraron en la parte de las características del ensayo literario, principalmente en el aspecto aforístico y dialógico.

Tercera sesión (50 min) El ensayo literario y sus características		
Apertura (10 min)	Desarrollo (30 min)	Cierre (10 min)
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase: <b>Fecha:</b> jueves 25 de marzo de 2021 <b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia <b>Tema:</b> El ensayo literario y sus características <b>Objetivo:</b> Conocer el género del ensayo literario y sus características <b>Forma de trabajo:</b> Exposición en plenaria <b>b)</b> De manera voluntaria, los estudiantes comentarán o leerán su reporte de 250 palabras que escribieron en la actividad extraclase con la intención de entrar al tema.</p>	<p><b>a) La docente</b> explicará la presentación “El ensayo literario y sus características”</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.</p>

Tabla 12. Tercera sesión en un formato de secuencia-pizarrón.  
Fuente: elaboración propia.

### **Cuarta sesión (50 minutos)**

En la cuarta sesión se llevó a cabo la lectura y análisis de un ensayo literario para que el alumnado pudiera observar las características del ensayo que se revisaron en la tercera sesión. El tema fue “Lectura de ensayos literarios”, el objetivo fue leer, comprender y analizar la estructura y las características del ensayo literario “Y las madres, ¿qué opinan?” de Rosario Castellanos. La forma de trabajo se desarrolló en plenaria y se estructuró en una apertura, desarrollo y cierre.

### **Apertura (10 minutos)**

En este apartado dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera coloqué la fecha, los datos de la materia, el tema y el objetivo. Explicué al alumnado que se trabajaría a partir de una lectura en voz alta en plenaria. Como actividad detonadora planteé al alumnado las siguientes preguntas para entrar a la actividad:

- ¿Quién es Rosario Castellanos?
- ¿Qué obras de Rosario Castellanos has leído?

La mayoría de los estudiantes conocían el nombre de la autora, pero no sabían más datos de sus vida y obra. Solo muy pocos conocían que fue una escritora feminista. A partir de sus respuestas complementé y compartí información acerca de la vida y obra de la autora como por ejemplo que había estudiado filosofía, su compromiso social con las mujeres y sobre todo mujeres indígenas, sus obras más importantes como la novela *Balún Canán*, la obra de teatro *El eterno femenino*, su cuento “Lección de cocina”, sus ensayos de *Mujer que sabe latín* y su poema “Memorial de Tlatelolco”. Asimismo, destacué su estilo, su compromiso y denuncia social en torno a problemas como el racismo, la pobreza, el machismo, la maternidad, entre otros.

## **Desarrollo (40 minutos)**

Después de la actividad detonadora para conocer a la autora se dio paso a la lectura y análisis del ensayo literario “Y las madres, ¿qué opinan?” de Rosario Castellanos. Para realizar esta actividad me basé en la metodología de lectura compartida o interactiva. Esta propuesta postula que toda lectura tiene un propósito, por lo que saber qué, cómo y para qué se lee brinda un sentido y es significativa para el alumnado. Isabel Solé (2011) señala que existen distintos propósitos por los cuales leer, entre ellos: leer para obtener una información precisa, para seguir las instrucciones, para obtener una información de carácter general, para aprender, para revisar un escrito propio, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, para practicar la lectura en voz alta, para dar cuenta de que se ha comprendido. Estos objetivos son importantes a la hora de enfrentarse a un texto pues, dependiendo de cuál sea este, el estudiante abordará de una manera particular la lectura y activará diferentes competencias lingüísticas.

Ante esto, (Brown, 1984, como se citó en Solé, 2011) menciona que “los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto” (p. 80). Dicho proceso siempre se va afinando ya que muchos de ellos se han enfrentado a la lectura sin un objetivo o sentido específico; llegar a entender esto y ver la lectura como una competencia y habilidad lingüística en la que intervienen varios factores es muy valioso para ellos.

Por otro lado, existen varios estudios que abordan el complejo proceso de la lectura, como los de Frank Smith (1997) e Isabel Solé (2011), esta última señala que:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura. Esta información tiene varias consecuencias. Implica, en primer

lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad.

[...] Una nueva implicación que se depende de la anterior es que la interpretación que los lectores realizamos de los textos que leemos depende de gran medida del objetivo que preside nuestra lectura. (p. 17-18)

Así pues, la lectura entendida como proceso tiene varias etapas que se pueden organizar en las siguientes fases como lo señala muy bien el programa de Lengua Española (2016):

2.6 Fases del proceso de lectura:

a) Antes de la lectura: definición de objetivos de la lectura; activación de conocimientos previos; predicción y formulación de hipótesis sobre el contenido e identificación de la estructura del texto. En caso de textos literarios, búsqueda del contexto del autor y de la obra en libros y/o medios electrónicos (características de la escuela, corriente, generación, movimiento o época literaria a la que pertenece).

b) Durante la lectura: revisión del léxico (se puede revisar en cualquier etapa del proceso, de acuerdo con el texto seleccionado); comprensión y recapitulación del contenido, confirmación o modificación de hipótesis y evaluación del contenido.

c) Después de la lectura: confirmación o negación de hipótesis; generación de inferencias lógicas; verificación de la comprensión; elaboración de resumen o síntesis. (pp. 5-6).

Como se observa, en este proceso se parte también del constructivismo, pues se activan los saberes del alumnado, se analiza en cuanto a su estructura y lenguaje; se crean hipótesis, predicciones y reformulaciones lo que hace al estudiante activo en su conocimiento y aprendizaje.

Actualmente esta metodología se está implementando arduamente en la Escuela Nacional Preparatoria por la Mtra. Rosaura Herrejón García a través del PILEP, Programa Institucional de Lectura y Escritura para Pensar. Este programa tiene el objetivo de formar a docentes, tanto del Colegio de Literatura como de otras

áreas, en el modelo interactivo de lectura y escritura basada en el proceso, con la finalidad de implementarlo en la enseñanza y aprendizaje con el alumnado de la ENP. Así pues, para la lectura interactiva del ensayo literario “Y las madres, ¿qué opinan?” de Rosario Castellanos se siguió el proceso de lectura y modelo interactivo con la siguiente propuesta (versión para el docente) y tipo de preguntas.<sup>17</sup> El texto está estructurado en el antes, durante y después de la lectura con sus preguntas interactivas, así como la respuesta modelo (R M) y con algunas respuestas representativas del alumnado (R A) <sup>18</sup>. Asimismo, cabe destacar que este proceso de lectura tiene dos versiones, una para el docente y otra para el alumnado. La versión para el alumnado se las compartí a través de una presentación en PowerPoint (tanto para la sesión en línea como presencial). Esta versión contiene los cortes y las preguntas, pero sin las respuestas modelo. Mientras que la versión para el docente contiene los cortes con las preguntas y respuestas modelo. Lo que a continuación se presenta es la versión del docente con las preguntas y respuestas modelo, así como las respuestas más generales y representativas que contestó el alumnado en esta actividad

### **Lectura compartida del ensayo literario “Y las madres, ¿qué opinan?” de Rosario Castellanos**

**Objetivo:** Leer, comprender y analizar la estructura, así como las características del ensayo literario “Y las madres, ¿qué opinan?”, de Rosario Castellanos.

**Forma de trabajo:** en plenaria

**Actividades:**

---

<sup>17</sup> El modelo interactivo propone que en el proceso de lectura se planteen preguntas al texto. Estas preguntas pueden ser de hipótesis, predicciones, inferencias, deducciones, recuperaciones, observaciones o señalamientos, según lo requiera el propio texto.

<sup>18</sup> En el apartado de anexos se puede encontrar la lectura con versión para el alumnado (el cual solo mantiene los cortes para que el docente plantee las preguntas) y también la versión para el docente.

- Expliqué al alumnado la estrategia de lectura compartida y lo que significa dialogar con el texto.
- A través de una presentación en PowerPoint les compartí el ensayo con la versión para el alumnado y pedí de manera voluntaria al alumnado que leyera en voz alta cada uno de los cortes para después responder las preguntas.
- En plenaria, el alumnado respondió las preguntas de predicciones, hipótesis, deducciones y análisis.
- Con mi alumnado identificamos el tema del ensayo, analizamos su estructura y sus características.

### **I. Antes de la lectura (Título del ensayo literario):**

Y las madres, ¿qué opinan?  
Rosario Castellanos

#### **Conocimientos previos:**

¿Cuál es la importancia de la figura materna en México?

**R M.** La figura de la madre en México es muy importante porque simboliza el ser más noble, protector y amoroso. Es la figura más respetada y digna.

**R A.** La madre es el ser más querido por su fuerza y valor para sacar a los hijos y a la familia adelante.

**Pregunta de hipótesis:** Según el título, ¿de qué creen que se tratará el ensayo?

**R M.** El ensayo abordará el tema de la maternidad.

**R A.** Se tratará de la opinión de las madres sobre los hijos.

**R A.** De la maternidad.

### **II. Durante la lectura (primer y segundo párrafo):**

En los últimos años se ha debatido con pasión, con violencia y hasta con razonamientos, el problema del control de la natalidad. Desde el punto de vista religioso, es un delicadísimo

asunto que pone en crisis las concepciones ancestrales acerca del respeto incondicional a la vida humana en potencia y que obligaría a la revisión de muchos dogmas morales que rigen nuestra conducta. Los economistas, por su parte, se atienen a las cifras y éstas indican lo que se llama en términos técnicos una explosión demográfica que seguirá una curva ascendente hasta el momento en que ya no haya sitio para nadie más en el planeta ni alimentos suficientes para el exceso de la población. Esta sombría perspectiva no tenemos que imaginarla para darnos cuenta de su gravedad sino que basta con que amplíemos nuestra visión actual de los países en los que la miseria es regla y la opulencia la excepción de la que gozan hasta reventar, unos cuantos; en los que el hambre es el estado crónico de la mayoría; en los que la educación es un privilegio; en los que, en fin, la salud es la lotería con la que resultan agraciados unos cuantos pero que ninguna de las condiciones propician, ninguna institución preserva y ninguna ley asegura.

Los sociólogos ponen el grito en el cielo clamando por un remedio, tanto para lo que ya sucede como para evitar que la catástrofe prevista se consume. Los psicólogos estudian los inconvenientes y las ventajas de las familias numerosas y de las constituidas por los padres y un hijo único. Los políticos calculan de qué manera pesará, en las asambleas mundiales, la voluntad de un país cuando cuenta (o no cuenta) con el brazo ejecutor de una multitud que sobrepasa cuantitativamente, como decía la Biblia, las estrellas de los cielos y a las arenas del mar.

### **Preguntas al texto:**

**Pregunta de inferencia:** ¿Por qué creen que la religión, los economistas, los sociólogos, los psicólogos y los políticos opinan acerca de la natalidad?

**R M.** Porque son los grupos hegemónicos patriarcales que históricamente han gobernado y decidido sobre los cuerpos de las mujeres de acuerdo con sus intereses políticos y económicos.

**R A.** Porque creen que tienen derecho sobre el cuerpo de las mujeres.

### **Tercer párrafo:**

Entre tantos factores que intervienen para hacer de este problema uno de los más complejos y arduos con los que se enfrenta el hombre moderno, se olvida uno, que acaso no deja de tener importancia y que es el siguiente: ¿quién tiene los hijos? Porque un niño no es sólo un dato que modifica las estadísticas ni un consumidor para el que no hay satisfactores suficientes ni la ocasión de conflictos emocionales ni el instrumento para

acrecentar el poderío o para defender las posiciones de una nación. Un niño es, antes que todo eso (que no negamos, pero que posponemos), una criatura concreta, un ser de carne y hueso que ha nacido de otra criatura concreta, de otro ser de carne y hueso también y con el que mantiene –por lo menos durante una época–, una relación de intimidad entrañable. Esta segunda criatura a la que nos hemos referido es la madre.

**Preguntas al texto:**

**Pregunta de predicción:** A partir de este párrafo, ¿qué tema crees que continuará la autora?

**R M.** La importancia que tiene la figura de la madre en la sociedad.

**R A.** Hablará sobre la madre.

**Párrafos 4 a 9:**

Al pronunciar la palabra “madre” los señores se ponen en pie, se quitan el sombrero y aplauden, con discreción o con entusiasmo, pero siempre con sinceridad. Los festivales de homenaje se organizan y los artistas consagrados acuden a hacer alarde gratuito de sus habilidades mientras el auditorio llora conmovido por este acto de generosidad que es apenas débil reflejo de la generosidad en que se consumió su vida la cabecita blanca que casi no alcanza ya a darse cuenta de lo que sucede a su alrededor, por lo avanzado de su edad, lo que la hace doblemente venerable.

Pues bien, aunque nos cueste trabajo reconstruir el pasado, esa anciana que suscita paroxismos de gratitud fue, en su hora, la protagonista del drama sublime de la maternidad. Durante los consabidos nueve meses, sirvió de asilo corporal a un germen que se desarrolló a expensas suyas, que hizo uso y abuso de todos los órganos en su propio provecho y que cuando fue apto para soportar otras condiciones rompió con los obstáculos que le impedían el acceso al mundo exterior.

Después vienen la lactancia o sus equivalentes y las noches en vela y los cuidados especiales que deben prodigarse a quien no se aclimata con facilidad en la tierra, que es frágil, que es precioso.

Las responsabilidades se multiplican con los años. Ya no es únicamente la atención al bienestar físico sino la vigilancia de la evolución intelectual y del equilibrio de los sentimientos. Y la preocupación por equipar, lo mejor posible, a quien pronto ha de apartarse del seno materno para su viaje y su aventura, para la lucha y el éxito.

Si la tarea de ser madre consume tantas energías, tanto tiempo y tanta capacidad, si es tan absorbente que no se encuentra raro que sea exclusiva, lo menos que podían hacer quienes deliberan en torno al asunto del control de la natalidad, es qué opinan de él las madres.

**Preguntas al texto:**

**Pregunta de deducción:** ¿Con base en las ideas que enumera la autora cuál es la tesis?

**R M.** ¿Qué opinan las madres acerca de la natalidad?

**R A.** La opinión de las madres por tener hijos.

**Pregunta de inferencia:** ¿Por qué crees que la autora hace esta enumeración de ideas?

**R M.** Porque son argumentos que sustentan la tesis de que a las madres se les debe preguntar su opinión acerca de la natalidad, pues ellas son quienes tienen los hijos, los cuidan y los sacan adelante. Estas ideas destacan todas las labores que realizan las mujeres al ser madres, los trabajos de cuidados y todas las responsabilidades que recaen en ellas.

**R A.** Para hablar de todas las responsabilidades que realizan las madres como la educación, la salud y la comida

**R A.** Para apoyar la tesis de que las madres deben opinar acerca de la natalidad, pues ellas tienen a los hijos.

**Pregunta de observación:** ¿Qué tipo de argumentos refiere Rosario Castellanos para defender su tesis?<sup>19</sup>

**R M.** Sus argumentos generales, de observación, de experiencia y de causa.

**R A.** Son de experiencia.

**Párrafos 10 a 12:**

Porque tanto si se mantienen los tabús que hasta ahora han tenido vigencia como si se destruyen; tanto si la natalidad continúa asumiéndose como una de las fatalidades con que la Naturaleza nos agobia como si se extendiese hasta allí el campo del dominio del hombre, vale la pena plantearse, como si nunca se hubiera hecho (y a propósito, ¿se hizo alguna vez?...¿cuándo?, ¿con qué resultados?), un cuestionamiento acerca de lo que la maternidad significa no como proceso biológico sino como experiencia humana.

Porque a ratos se dicta, como un axioma, la sentencia de que la maternidad es un instinto que marcha con absoluta regularidad tanto en la mujer como en las hembras de las especies animales superiores. Si esto es verdad (lo que habría que probar primero porque luego nos salen los investigadores con el domingo siete de que el instinto maternal en los animales es esporádico, se extingue una vez cumplido cierto plazo con una absoluta indiferencia de la suerte que corran las crías, aumenta, disminuye o desaparece por variaciones de la dieta, de las hormonas, etc. –por lo que, como fatalidad es bastante

---

<sup>19</sup> Esta pregunta la pudieron contestar los estudiantes porque el tema de los tipos de argumentos en el ensayo se aborda en la “Unidad 3. El hombre y la naturaleza” del programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana 2018) de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria.

deficiente—), sería un atentado contra ese instinto impedir que se ejercite con plenitud y sacrificarlo a otros intereses.

Súbitamente se recuerda entonces que en el nivel de la conciencia los instintos se supeditan a otros valores. Y que la maternidad, en el mundo occidental, ha sido uno de los valores supremos al que se inmolan diariamente muchas vidas, muchas honras, muchas felicidades.

**Pregunta al texto:**

**Pregunta de predicción:** ¿Qué solución propondrá la ensayista a estos tabús que señala?

**R M.** Dar voz y derechos a las mujeres para que puedan decidir sobre su cuerpo y maternidad.

**R A.** Romper con esos tabús y que las mujeres opinen libremente.

**Párrafos 13, 14 y 15:**

Pero es un valor que, según demuestran la historia y la antropología, no estiman por igual todas las culturas y aun se da el caso de que en algunas sea lo contrario de un valor. Así que no puede tener pretensiones absolutistas y si las tiene debe renunciar a ellas.

La consecuencia es que resulta un atentado contra la libre determinación individual imponer obligatoriamente la maternidad a mujeres que la rechazan porque carecen de vocación, que la evitan porque es un estorbo para la forma de vida que eligieron o de la que se alejan como de un peligro para su integridad física.

Mas para proceder de esta manera se necesitaría, previamente, considerar a las mujeres no como lo que se les considera hoy: meros objetos, aparatos (por desgracia, insustituibles) de reproducción o criaturas subordinadas a sus funciones y no personas en el completo uso de sus facultades, de sus potencialidades y de sus derechos.

6 de noviembre, 1965

**Pregunta al texto:**

**Pregunta de deducción:** ¿Según la tesis y los argumentos que plantea Rosario Castellanos, es congruente el final?

**R M.** Sí, de acuerdo con la tesis las mujeres deben opinar y decidir sobre su cuerpo, la maternidad y la natalidad.

**R A.** Sí, porque las mujeres son las que tienen los hijos y, por lo tanto, ellas deben decidir sobre sus cuerpos.

**Pregunta de verificación de hipótesis:** ¿El ensayo responde a la idea que tenías sobre el título? ¿Por qué sí o por qué no?

**R M.** Sí, porque el texto abordó el tema de la maternidad, el derecho de las mujeres de opinar sobre su cuerpo y la natalidad.

**R A.** Sí, porque el texto habla acerca de la opinión de las madres sobre los hijos.

### **III. Después de la lectura**

#### **Preguntas:**

**Pregunta de reflexión:** ¿Cuál es el tema del ensayo?

**R M.** La opinión de las madres en torno a la natalidad.

**R A.** La maternidad

**R A.** La opinión de las madres

**Pregunta de reflexión:** ¿Cuál es la intención de la autora?

**R M.** Reflexionar acerca del derecho de opinión que tienen las madres sobre su cuerpo y la maternidad.

**R A.** La importancia de la opinión de las madres, pues ellas son las que tienen los hijos.

**Preguntas de interpretación:** ¿Qué les pareció el texto?

**R A.** La respuesta fue que a los dos grupos les gustó mucho el ensayo de Rosario Castellanos. Les resultó interesante y se asombraron de que fuera un texto de 1965, ya que lo que se planteaba sigue siendo importante en la actualidad; y no sólo es, sino que se continúan con estos problemas en la sociedad.

**Preguntas de interpretación:** ¿Crees que lo que se plantea en el ensayo es un tema actual? ¿Por qué sí o por qué no?

**R A.** La mayoría de los estudiantes contestó que el tema que se aborda en el ensayo literario es muy actual, sobre todo en México y Latinoamérica, pues se continúa con

el machismo y muchas mujeres no pueden decidir sobre sus propios cuerpos. Sobre todo, en las comunidades indígenas y aunque parece sorprendente en muchas familias con un buen estatus socioeconómico.

En general el alumnado respondió bien a la comprensión de lectura del ensayo literario. Cabe destacar que en algunas preguntas tardaban un poca más en responder, pues casi siempre volvían a leer los párrafos para poder contestar. Sin embargo, se logró el objetivo de la comprensión lectora a través del proceso y las preguntas interactivas. Asimismo, el alumnado pudo identificar la tesis y los argumentos, así como el tema del ensayo.

Después de la lectura interactiva, compartí al alumnado un esquema en donde se indica la estructura y las características de este ensayo en particular. En cuanto a la estructura del ensayo literario se señala la introducción, el desarrollo, la tesis, los argumentos y la conclusión. Y de sus características destacan el carácter dialogal, la voluntad de estilo, la intertextualidad, la persuasión y lo polémico-subversivo del ensayo. Cada uno de estos elementos contienen colores distintos para que el alumnado pueda identificarlos de una manera más práctica y con claridad. A continuación, se presenta dicho esquema:

## Y las madres, ¿qué opinan?

Título

Rosario Castellanos

I  
n  
t  
r  
o  
d  
u  
c  
c  
i  
ó  
n

En los últimos años se ha debatido con pasión, con violencia y hasta con razonamientos, el problema del control de la natalidad. Desde el punto de vista religioso, es un delicadísimo asunto que pone en crisis las concepciones ancestrales acerca del respeto incondicional a la vida humana en potencia y que obligaría a la revisión de muchos dogmas morales que rigen nuestra conducta. Los economistas, por su parte, se atienen a las cifras y éstas indican lo que se llama en términos técnicos una explosión demográfica que seguirá una curva ascendente hasta el momento en que ya no haya sitio para nadie más en el planeta ni alimentos suficientes para el exceso de la población. Esta sombría perspectiva no tenemos que imaginarla para darnos cuenta de su gravedad sino que basta con que amplíemos nuestra visión actual de los países en los que la miseria es regla y la opulencia la excepción de la que gozan hasta reventar, unos cuantos; en los que el hambre es el estado crónico de la mayoría; en los que la educación es un privilegio; en los que, en fin, la salud es la lotería con la que resultan agraciados unos cuantos pero que ninguna de las condiciones propician, ninguna institución preserva y ninguna ley asegura.

Los sociólogos ponen el grito en el cielo clamando por un remedio, tanto para lo que ya sucede como para evitar que la catástrofe prevista se consume. Los psicólogos estudian los inconvenientes y las ventajas de las familias numerosas y de las constituidas por los padres y un hijo único. Los políticos calculan de qué manera pesará, en las asambleas mundiales, la voluntad de un país cuando cuenta (o no cuenta) con el brazo ejecutor de una multitud que sobrepasa cuantitativamente, como decía la Biblia, las estrellas de los cielos y a las arenas del mar.

Entre tantos factores que intervienen para hacer de este problema uno de los más complejos y arduos con los que se enfrenta el hombre moderno, se olvida uno, que acaso no deja de tener importancia y que es el siguiente: ¿quién tiene los hijos? Porque un niño no es sólo un dato que modifica las estadísticas ni un consumidor para el que no hay satisfactores suficientes ni la ocasión de conflictos emocionales ni el instrumento para acrecentar el poderío o para defender las posiciones de una nación. Un niño es, antes que todo eso (que no negamos, pero que posponemos), una criatura concreta, un ser de carne y hueso que ha nacido de otra criatura concreta, de otro ser de carne y hueso también y con el que mantiene –por lo menos durante

una época—, una relación de intimidad entrañable. Esta segunda criatura a la que nos hemos referido es la madre.

Al pronunciar la palabra “madre” los señores se ponen en pie, se quitan el sombrero y aplauden, con discreción o con entusiasmo, pero siempre con sinceridad. Los festivales de homenaje se organizan y los artistas consagrados acuden a hacer alarde gratuito de sus habilidades mientras el auditorio llora conmovido por este acto de generosidad que es apenas débil reflejo de la generosidad en que se consumió su vida la cabecita blanca que casi no alcanza ya a darse cuenta de lo que sucede a su alrededor, por lo avanzado de su edad, lo que la hace doblemente venerable.

Pues bien, aunque nos cueste trabajo reconstruir el pasado, esa anciana que suscita paroxismos de gratitud fue, en su hora, la protagonista del drama sublime de la maternidad. Durante los consabidos nueve meses, sirvió de asilo corporal a un germen que se desarrolló a expensas suyas, que hizo uso y abuso de todos los órganos en su propio provecho y que cuando fue apto para soportar otras condiciones rompió con los obstáculos que le impedían el acceso al mundo exterior.

Después vienen la lactancia o sus equivalentes y las noches en vela y los cuidados especiales que deben prodigarse a quien no se aclimata con facilidad en la tierra, que es frágil, que es precioso.

Las responsabilidades se multiplican con los años. Ya no es únicamente la atención al bienestar físico sino la vigilancia de la evolución intelectual y del equilibrio de los sentimientos. Y la preocupación por equipar, lo mejor posible, a quien pronto ha de apartarse del seno materno para su viaje y su aventura, para la lucha y el éxito.

Si la tarea de ser madre consume tantas energías, tanto tiempo y tanta capacidad, si es tan absorbente que no se encuentra raro que sea exclusiva, lo menos que podían hacer quienes deliberan en torno al asunto del control de la natalidad, es **qué opinan de él las madres.**

**Porque tanto si se mantienen los tabús que hasta ahora han tenido vigencia como si se destruyen; tanto si la natalidad continúa asumiéndose como una de las fatalidades con que la Naturaleza nos agobia como si se extendiese hasta allí el campo del dominio del hombre, vale la pena plantearse, como si nunca se hubiera hecho (y a propósito, ¿se hizo alguna vez?...¿cuándo?, ¿con qué resultados?), un cuestionamiento acerca de lo que la maternidad significa no como proceso biológico sino como experiencia humana.**

D  
e  
s  
a  
r  
r  
o  
l  
l  
o

A  
r  
g  
u  
m  
e  
n  
t  
o  
s

Tesis

D  
e  
s  
a  
r  
r  
o  
l  
l  
o

Porque a ratos se dicta, como un axioma, la sentencia de que la maternidad es un instinto que marcha con absoluta regularidad tanto en la mujer como en las hembras de las especies animales superiores. Si esto es verdad (lo que habría que probar primero porque luego nos salen los investigadores con el domingo siete de que el instinto maternal en los animales es esporádico, se extingue una vez cumplido cierto plazo con una absoluta indiferencia de la suerte que corran las crías, aumenta, disminuye o desaparece por variaciones de la dieta, de las hormonas, etc. –por lo que, como fatalidad es bastante deficiente–), sería un atentado contra ese instinto impedir que se ejercite con plenitud y sacrificarlo a otros intereses.

Súbitamente se recuerda entonces que en el nivel de la conciencia los instintos se supeditan a otros valores. Y que la maternidad, en el mundo occidental, ha sido uno de los valores supremos al que se inmolan diariamente muchas vidas, muchas honras, muchas felicidades.

Pero es un valor que, según demuestran la historia y la antropología, no estiman por igual todas las culturas y aun se da el caso de que en algunas sea lo contrario de un valor. Así que no puede tener pretensiones absolutistas y si las tiene debe renunciar a ellas.

La consecuencia es que resulta un atentado contra la libre determinación individual imponer obligatoriamente la maternidad a mujeres que la rechazan porque carecen de vocación, que la evitan porque es un estorbo para la forma de vida que eligieron o de la que se alejan como de un peligro para su integridad física.

Mas para proceder de esta manera se necesitaría, previamente, considerar a las mujeres no como lo que se les considera hoy: meros objetos, aparatos (por desgracia, insustituibles) de reproducción o criaturas subordinadas a sus funciones y no personas en el completo uso de sus facultades, de sus potencialidades y de sus derechos.

A  
r  
g  
u  
m  
e  
n  
t  
o  
s

C  
o  
n  
c  
l  
u  
s  
i  
ó  
n

6 de noviembre, 1965

Características	
Voluntad de estilo	intertextualidad
carácter dialogal	Persuasivo
Tema actual	
Polémico-subversivo	

## Cierre (5 minutos)

Para terminar con la sesión de lectura de ensayos literarios pregunté al grupo si se logró el objetivo de la clase, así como si tenían dudas o preguntas al respecto, la respuesta fue que no. Entonces, les expliqué la actividad extraclase que consistía en que leyeran el ensayo literario “Contra el gimnasio”, de Saúl Hernández para comentarlo en la siguiente clase y que trataran de identificar la tesis, así como su estructura y sus características.

Cuarta sesión: 50 min Lectura de ensayos literarios		
Apertura (5 min)	Desarrollo (40 min)	Cierre (5 min)
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  <b>Fecha:</b> martes 30 de marzo de 2021  <b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia  <b>Tema:</b> Lectura de ensayos literarios  <b>Objetivo:</b> Leer, comprender y analizar la estructura y las características del ensayo literario “Y las madres, ¿qué opinan?” de Rosario Castellanos.  <b>Forma de trabajo:</b> en plenaria</p> <p><b>Actividad detonadora</b></p> <p><b>b) La docente planteará al alumnado las siguientes preguntas detonadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién es Rosario Castellanos?</li> <li>• ¿Qué obras de Rosario Castellanos has leído?</li> </ul> <p><b>c) A partir de las respuestas de los estudiantes la docente complementará y compartirá información acerca de la vida y obra de la autora (obras, difusión cultural, su papel como feminista).</b></p>	<p><b>a) El alumnado y la docente (en plenaria)</b> leerán a partir del <a href="#">Proceso de Lectura el ensayo “Y las madres, ¿qué opinan?” de Rosario Castellanos.</a></p> <p><b>b) El alumnado y la docente (en plenaria)</b> revisarán el siguiente <a href="#">esquema</a> de “Y las madres, ¿qué opinan?” con la intención de apreciar el texto, su estructura y las características que tiene.</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo:  ¿Se logró el objetivo de la clase? y resolverá posibles dudas.  <b>b) La docente</b> explicará la actividad extraclase.</p> <p><b>Actividad extraclase (1 hora)</b></p> <p><b>a) El alumnado</b> leerá el siguiente ensayo para comentarlo en la siguiente clase e identificará su estructura, la tesis y sus características particulares. <a href="#">“Contra el gimnasio”, de Saúl Hernández.</a></p>

Tabla 13. Cuarta sesión en un formato de secuencia-pizarrón.

Fuente: elaboración propia.

### **Quinta sesión (50 minutos)**

En esta sesión (en plenaria) se comenzó con las opiniones y observaciones en torno a la lectura de la actividad extraclase, el ensayo “Contra el gimnasio” de Saúl Hernández; los estudiantes comentaron que les gustó, pero sobre todo que pudieron identificar la estructura y algunas características del ensayo como son la tesis, los argumentos; el carácter dialógico, lo íntimo y lo polémico. A partir de esta actividad, se llevó a cabo la lectura y análisis del segundo ensayo literario a través de la lectura compartida. El ensayo que leímos fue “Los temas muertos” de José Alvarado. El tema de la sesión fue “Lectura de ensayos literarios”, el objetivo leer, comprender y analizar la estructura y las características de este ensayo. Como en la sesión anterior, hice una versión para el docente y otra para el alumnado, esta última se las compartí a través de una presentación en PowerPoint (tanto para la sesión en línea como presencial). Lo que a continuación se presenta es la versión del docente con las preguntas y respuestas modelo, así como las respuestas más generales y representativas que contestó el alumnado en esta actividad. La clase se desarrolló en plenaria y se estructuró en una apertura, desarrollo y cierre.

### **Apertura (5 minutos)**

En este apartado dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera coloqué la fecha, los datos de la materia, el tema y el objetivo. Expliqué al alumnado que se trabajaría a partir de la lectura interactiva y en voz alta en plenaria.

## **Desarrollo (40 minutos)**

En este apartado se llevó a cabo el proceso de lectura de la siguiente manera.

### **Lectura compartida del ensayo literario “Los temas muertos” de José Alvarado**

**Objetivo:** Leer, comprender y analizar la estructura, así como las características del ensayo literario “Los temas muertos” de José Alvarado.

**Forma de trabajo:** en plenaria

#### **Actividades:**

- Expliqué al alumnado la estrategia de lectura compartida y lo que significa dialogar con el texto.
- A través de una presentación en PowerPoint les compartí el ensayo con la versión para el alumnado y pedí que de manera voluntaria el alumnado leyera en voz alta cada uno de los cortes para después responder las preguntas.
- En plenaria, el alumnado respondió las preguntas de predicciones, hipótesis, deducciones y análisis.
- Se identificó el tema, analizó la estructura y las características de este ensayo literario.

#### **I. Antes de la lectura (Título del ensayo literario):**

<b>LOS TEMAS MUERTOS</b> José Alvarado
---

#### **Conocimientos previos**

¿Qué significa muerto?

**R M.** Ser que no tiene vida.

**Pregunta de hipótesis:** ¿De qué hablará el autor en este ensayo?

**R M.** De temas que no se hablan o no se dicen.

## **II. Durante la lectura (primer párrafo)**

Suele suceder: la mañana tiene color rubio y todo objeto se ofrece a los ojos con alegría: el fragmento de un cartel sobre un muro, trémula cortina en el balcón, almena solitaria encima de casa vieja... Alguien camina y, de pronto, surge un tema en su mente. Un bello tema para hacer un ensayo, por ejemplo. Durante unos momentos, el tema lo colma todo de claridad y de júbilo; después, suavemente, se repliega y empieza a mostrar algunas de sus aristas; brotan, incluso, las primeras frases.

**Pregunta al texto:**

**Pregunta de predicción:** ¿Cómo crees que continuará el ensayista?

**R M.** El ensayista desarrollará la idea de cómo surgen los temas para escribir un ensayo.

Pocos días después, en tarde sobre la acera, aparece de nuevo; ofrece un rostro inicial, pero con otros rasgos: ha empezado a vivir y volverá en muchas ocasiones. Es un tema joven y lleno de promesas, audaz y fulgurante. Alguna vez caminará en silencio y a oscuras, a través del insomnio; cierto día lanzará un relámpago en medio de la conversación y una noche será la compañía de pasos en calle negra. El ensayo parece terminado y sólo falta el momento de llevarlo al papel. Danzan con impaciencia ideas y frases, tiemblan palabras y un pequeño mundo está a punto de nacer.

**Preguntas al texto:**

**Pregunta de deducción:** ¿Qué pasará con las ideas y frases del ensayista?

**R M.** Las ideas y frases morirán. No se escribirán.

**Pregunta de predicción:** ¿Cómo crees que terminará el ensayo?

**R M.** El ensayo finalizará con la idea de que muchas veces las ideas y frases no se pueden escribir, por lo tanto, los temas mueren.

Pero el tema jamás llega a la tinta. Un día es más pequeño. Otro surge como un árbol del invierno con las hojas caídas. Las hojas son las palabras ya marchitas sin llegar a escribirse. Acude noche de fatiga o madrugada con desesperación; el tema huye o muere; sólo deja su sombra. El ensayo, acaso con innata armonía, queda para siempre inescrito.

¿Cuántos hay de éstos? ¿Cuántos temas han quedado muertos en imaginaciones de malogrados o de triunfadores? Hay, en desconocida urbe, ciudadano sentimental: llora por los muertos.  
Algunos fueron suyos y los dejó morir.

**Pregunta al texto:**

**Pregunta de deducción:** De acuerdo con lo anterior, ¿el final es congruente?

**R M.** Sí, el final es congruente porque desde el título nos anuncia el tema y la tesis.

**III. Después de la lectura**

**Preguntas:**

**Pregunta de reflexión:** ¿Cuál es el tema del ensayo?

**R M.** Los temas e ideas no siempre se escriben, mueren.

**Pregunta de observación:** ¿Cuál es la tesis?

**R M.** El tema huye o muere.

**Pregunta de observación:** ¿Qué argumentos sustentan la tesis planteada por el ensayista?

**R M.** Los temas mueren porque las ideas van y vienen, en cada instante surgen distintas ideas y temas, pero no se escriben. Pasan los días y las ideas se marchitan.  
Párrafos 2,3,4 y 5.

**Pregunta de reflexión:** ¿Cuál es la intención del autor?

**R M.** Reflexionar acerca de las ideas y temas que se piensan en la vida cotidiana, pero que muchas veces mueren o se olvidan por no escribirse.

**Pregunta de interpretación:** ¿Qué les pareció el texto?

La respuesta general a esta pregunta fue que les gustó el texto, el lenguaje les pareció atractivo y les gustó mucho que fuera un ensayo corto en donde se decía cosas importantes, cotidianas, pero trascendentales.

**Pregunta de interpretación:** ¿Crees que lo que se plantea en el ensayo es un tema interesante? ¿Por qué sí o por qué no?

A esta pregunta respondieron que sí es un tema interesante porque se identificaron, pues recordaron que también les pasa lo mismo a veces, es decir, que durante su cotidianidad van caminando y se les ocurre cosas o ideas que nunca escriben o pintan en algunos casos.

Después del proceso de lectura, compartí el siguiente esquema al alumnado para identificar la estructura del ensayo, la tesis, los argumentos y sus características que en el caso de este ensayo aparecen la voluntad de estilo, la subjetividad intimista, las digresiones, aforismos e hibridez.

### **Cierre (10 minutos)**

Para terminar la sesión, pregunté al grupo si se logró el objetivo de la clase y si tenían alguna duda. En este caso respondieron que sí se había logrado el objetivo y no había preguntas. Explicué la actividad extraclase que consistió en que el alumnado leyera dos ensayos literarios para comentarlos en la siguiente clase: “Fragmentos del desierto”, de Guadalupe Nettel y “Hacer canciones”, de Julieta Venegas. Este último solo lo leyó el grupo 620 (grupo presencial), ya que este ensayo se publicó en junio de 2021 por lo que el grupo 630 (sesión en línea ya había terminado su ciclo escolar). Además de esto, solicité al grupo que llevara para la próxima clase el cuadernillo del proceso de escritura que se alojaba en el aula virtual.

## Título

### LOS TEMAS MUERTOS

El tema y se sugiere la tesis.

José Alvarado

I  
n  
t  
r  
o  
d  
u  
c  
c  
i  
ó  
n

Suele suceder: la mañana tiene color rubio y todo objeto se ofrece a los ojos con alegría: el fragmento de un cartel sobre un muro, trémula cortina en el balcón, almena solitaria encima de casa vieja... Alguien camina y, de pronto, surge un tema en su mente. Un bello tema para hacer un ensayo, por ejemplo. Durante unos momentos, el tema lo colma todo de claridad y de júbilo; después, suavemente, se repliega y empieza a mostrar algunas de sus aristas; brotan, incluso, las primeras frases.

D  
e  
s  
a  
r  
r  
o  
l  
l  
o

Pocos días después, en tarde sobre la acera, aparece de nuevo; ofrece un rostro inicial, pero con otros rasgos: ha empezado a vivir y volverá en muchas ocasiones. Es un tema joven y lleno de promesas, audaz y fulgurante. Alguna vez caminará en silencio y a oscuras, a través del insomnio; cierto día lanzará un relámpago en medio de la conversación y una noche será la compañía de pasos en calle negra.

El ensayo parece terminado y sólo falta el momento de llevarlo al papel.

Danzan con impaciencia ideas y frases, tiemblan palabras y un pequeño mundo está a punto de nacer.

C  
o  
n  
c  
l  
u  
s  
i  
o  
n  
e  
s

Pero el tema jamás llega a la tinta. Un día es más pequeño. Otro surge como un árbol del invierno con las hojas caídas. Las hojas son las palabras ya marchitas sin llegar a escribirse.

Acude noche de fatiga o madrugada con desesperación; el tema huye o muere; sólo deja su sombra. El ensayo, acaso con innata armonía, queda para siempre inescrito.

¿Cuántos hay de éstos? ¿Cuántos temas han quedado muertos en imaginaciones de malogrados o de triunfadores? Hay, en desconocida urbe, ciudadano sentimental: llora por los muertos.

Algunos fueron suyos y los dejó morir.

A  
r  
g  
u  
m  
e  
n  
t  
a  
c  
i  
ó  
n

Tesis

#### Características:

Voluntad de estilo   Subjetividad   Intimista  
Digresiones   Aforismos   Hibridez

Quinta sesión: 50 min Lectura de ensayos literarios		
Apertura (5 min)	Desarrollo (40 min)	Cierre (5 min)
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  <b>Fecha:</b> miércoles 31 de marzo de 2021  <b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia  <b>Tema:</b> Lectura de ensayos literarios  <b>Objetivo:</b> Leer y analizar el ensayo “Temas muertos” de José Alvarado.  <b>Forma de trabajo:</b> en plenaria</p>	<p><b>a) El alumnado y la docente (en plenaria)</b> leerán a partir del <a href="#">Proceso de Lectura el ensayo “Temas muertos”, ensayo literario de José Alvarado.</a></p> <p><b>b) El alumnado y la docente (en plenaria)</b> revisarán el siguiente <a href="#">análisis del ensayo “Temas muertos”</a> con la intención de apreciar el texto, su estructura y las características que tiene.</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.  <b>b) La docente</b> explicará la actividad extraclase.</p> <p><b>Actividad extraclase (1 hora)</b></p> <p><b>a) El alumnado</b> leerá los siguientes ensayos para comentarlos en la siguiente clase:  <a href="#">“Fragmentos del desierto”, de Guadalupe Nettel.</a>  <a href="#">“Hacer canciones”, de Julieta Venegas.</a>  <b>b) El alumnado</b> llevará a la clase el <a href="#">cuadernillo del proceso de escritura</a> (virtual o impreso) que se encuentra en el aula virtual.</p>

Tabla 14. Quinta sesión en un formato de secuencia-pizarrón.  
Fuente: elaboración propia.

### Sexta sesión (50 minutos)

En esta sesión el grupo comenzó con el proceso de escritura de su ensayo literario. El tema de la clase fue “La preescritura del ensayo literario” y el objetivo fue que las y los estudiantes trabajarán en la contextualización y el diseño de su ensayo con una serie de esquemas. Además de esto se comentaron brevemente la lectura de los ensayos literarios que leyeron en la actividad extraclase. La clase se desarrolló en plenaria y se estructuró en: apertura, desarrollo y cierre.

### Apertura (5 minutos)

En este apartado dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera coloqué la fecha, los datos de la materia, el tema y el objetivo. Expliqué al alumnado que se comenzaría con el proceso de escritura (la preescritura) de su ensayo literario.

Como actividad detonadora se comentaron brevemente los ensayos literarios que leyeron en la actividad extraclase, “Fragmentos del desierto”, de Guadalupe Nettel (grupo 630) y “Hacer canciones”, de Julieta Venegas (grupo 620). Los dos grupos comentaron que les había gustado los ensayos, los temas eran interesantes y les asombraba el lenguaje de las autoras, la manera de escribir y expresar cosas hermosas de cosas de la vida cotidiana como el desierto. Se comentó que les gustaría visitar el desierto y mirarlo desde la perspectiva de Guadalupe Nettel. Asimismo, con el ensayo de Julieta Venegas comentaron que les parecía muy interesante todo el proceso para escribir una canción.

### **Desarrollo (40 minutos)**

Para comenzar con el proceso de preescritura el alumnado abrió su cuadernillo del proceso de escritura en el apartado de escritura y realizó dos pasos de este que consistieron en llenar tres esquemas: “Paso 1. Contextualización del texto”, “Paso 2. Esquematización (Planteamiento, jerarquización y esbozo)”. A continuación, se desarrollan estos esquemas y se muestran algunas evidencias de la actividad. Es importante señalar que además de la explicación por parte mía y de las instrucciones que aparecen en el cuadernillo, este contiene además un ejemplo de llenado para cada esquema. Esto permitió al alumnado tener un modelo más claro y real de lo que se le estaba solicitando.

## I. PROCESO DE PREESCRITURA

### Paso 1. Contextualización del texto

**Instrucciones:** Llena la siguiente tabla con las características del texto que vas a escribir. Observa el ejemplo.

#### Ejemplo

<b>Tipo de texto</b>	Ensayo literario
<b>Estructura</b>	Introducción, desarrollo (tesis, argumentos, contraargumentos), conclusiones.
<b>Características</b>	Subjetivo, íntimo, personal, carácter dialogal, híbrido, aforístico, intertextual, etc.
<b>Destinatario</b>	Docente y comunidad académica
<b>Finalidad del texto</b>	Proponer y argumentar.
<b>Extensión</b>	De dos a tres cuartillas
<b>Papel de la autora/or</b>	Subjetivo
<b>Criterios de evaluación</b>	Texto justificado, páginas numeradas, Arial 12 puntos, interlineado 2.0. Entregar impreso o en línea. Cuidado de las propiedades textuales.
<b>Investigación</b>	En bibliotecas, internet, artículos, documentales, pódcast, etc.
<b>Tiempo estimado</b>	Cinco semanas
<b>Fecha de entrega</b>	16 de marzo de 2021

Tabla 15. Contextualización del texto.  
Fuente: elaboración propia.

### Ejemplo de evidencia: Alumna del grupo 630 (sesión en línea)

<b>Tipo de texto</b>	Ensayo literario
Maestra y compañeros	Introducción, desarrollo tesis, argumentos, contraargumentos, conclusiones.
Convencer	Subjetividad, íntimo, personal, carácter dialogal, aforístico, etc.
<b>Destinatario</b>	Docente, grupo
<b>Finalidad del texto</b>	Convencer
<b>Extensión</b>	De dos a tres cuartillas
<b>Papel de la autora/or</b>	Subjetivo
<b>Criterios de evaluación</b>	Texto justificado, páginas numeradas, Arial 12 puntos, interlineado 2.0. Entregar impreso o en línea. Cuidado de las propiedades textuales.
<b>Investigación</b>	En internet, artículos, videos, pódcast, etc.
<b>Tiempo estimado</b>	Cinco semanas
<b>Fecha de entrega</b>	16 de marzo de 2021

Tabla 16. Ejemplo contextualización del texto hecho por una alumna del grupo 630 en línea.

Como se indicó en el capítulo tres de este trabajo es importante conocer las características y elementos que tiene el texto que se pretende escribir para pensarlo y diseñarlo lo mejor posible.

Después de la contextualización, los estudiantes llenaron el siguiente esquema para plantear su ensayo literario. Para ello leímos en voz alta las instrucciones y resolví dudas al respecto sobre todo porque estaban interesados en varios temas y no se decidían por uno. En este sentido, los orienté a que se decidieran por uno por el momento para hacer el ejercicio y después tenían oportunidad de cambiarlo.

También les recordé los elementos del ensayo literario para que los tuvieran presentes.

## **Paso 2. Esquematización (Planteamiento, jerarquización y esbozo)**

### **Planteamiento de mi ensayo literario**

**Instrucciones:** Llena el siguiente esquema, anota el tema que más te interesa para abordarlo en tu ensayo literario. Puede ser un tema de carácter social u otro. Asimismo, anota lo que se te pide de acuerdo con las características del texto. Observa el ejemplo:

### **Ejemplo**

<b>¿Acerca de qué tema te gustaría escribir tu ensayo literario?</b>	De los paraguas
<b>¿Por qué?</b>	Porque me gustan y me parecen bellos e interesantes.
<b>Plantea una tesis</b>	Los paraguas son objetos que poseen una estética bella, elegante y sofisticada.
<b>Escribe dos argumentos para defender tu idea o tesis.</b>	El cine ha resaltado la estética de los paraguas como por ejemplo, el cortometraje "Azulado" de Pixar.  En la pintura también aparecen retratados de una manera bella y estética.
<b>Anota dos posibles contraargumentos.</b>	Los paraguas solo son utensilios simples para protegerse de la lluvia, no son artísticos.  Los paraguas estorban mucho en la calle, pueden ser peligrosos.
<b>Escribe dos posibles conclusiones a las que podrías llegar.</b>	Los paraguas son bellos no solo por los materiales con los que están hechos, sino también por todas las perspectivas visuales que ofrece en el arte y en la vida cotidiana.

Tabla.17. Esquema del planteamiento del ensayo literario.  
Elaboración propia.

Ejemplo de evidencia: Alumna del grupo 630 (sesión en línea)

### Planteamiento de mi ensayo literario

<b>¿Acerca de qué tema te gustaría escribir tu ensayo literario?</b>	R=Acerca de la inclusión conveniente en el cine y la televisión en México.
<b>¿Por qué?</b>	R= Porque creo que las producciones en México son muy desiguales en cuanto a la inclusión, se nota su afán por exponer situaciones que les dejarán dinero, no por un compromiso social.
<b>Plantea una tesis</b>	La inclusión en el cine y la televisión en México, son muy convenientes para las productoras. Siempre se manipula todo hacia una dirección que sea rentable, nunca cien por ciento incluyente.
<b>Escribe dos argumentos para defender tu idea o tesis.</b>	1) Al elegir ver una serie mexicana en Netflix, nos encontramos con actrices parecidas a la diosa Venus o a aquellas pinturas antiguas donde se presentaba el ideal de belleza femenino con un cuerpo delgado  2) Las mujeres y hombres con obesidad no son incluidos siquiera en posibilidades como actores, y si se les contempla es para convertirse en aquel que sufre <i>bullying</i> y tiene problemas psicológicos y de alimentación.
<b>Anota uno o dos posibles contraargumentos.</b>	R= Por otro lado, una situación muy bien incluida principalmente en el cine es la inclusión a la comunidad LGBT, la cual ahora es muy común en cualquier contenido que se produzca en el país, y no mencionemos los temas feministas que por ejemplo Televisa ha incluido en sus últimas telenovelas.

<p><b>Escribe dos posibles conclusiones a las que podrías llegar.</b></p>	<p>1) Las televisoras y producciones cinematográficas incluyen a las personas porque está de moda y por lo mismo la gente verá su contenido creyendo ingenuamente que están incluyendo desde la intención de crear una sociedad más consciente.</p> <p>2) Si las televisoras se niegan a incluir y restringir la diversidad, sería bueno que al menos a aquellos que sí están frente a cámara, se les permitiera vestir, arreglarse y ser como ellos lo consideraran. Creo que al haber diversidad, como espectadores aprenderíamos a aceptar esos hechos en la vida cotidiana y la discriminación y autoflagelación, disminuiría.</p>
---	--

Tabla.18. Ejemplo del planteamiento del ensayo literario. Elaborado por una alumna.

Para realizar el llenado de estos esquemas estuve asesorando a cada estudiante y resolviendo sus dudas en toda la clase. En la sesión en línea con el grupo 630 la mayoría abrió su micrófono para externar sus dudas, mientras que otros las escribían en el chat. En la sesión presencial los estudiantes formaron equipos de cuatro para acompañarse en el proceso.

### **Cierre (10 minutos)**

Para terminar la sesión, pregunté al grupo si se logró el objetivo de la clase y si tenían alguna duda, en este caso mencionaron que no. Por otro lado, hubo estudiantes que no terminaron de llenar sus esquemas, pero lo hicieron en la actividad extraclase. Asimismo, les mencioné que en la siguiente sesión revisaría sus esquemas y les daría retroalimentación.

Sexta sesión: 50 min Preescritura del ensayo literario Esquematización (contextualización del texto y planteamiento del ensayo)		
Apertura (10 min)	Desarrollo (35 min)	Cierre (5 min)
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:</p> <p><b>Fecha:</b> miércoles 31 de marzo de 2021</p> <p><b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia</p> <p><b>Tema:</b> Preescritura del ensayo literario</p> <p><b>Objetivo:</b> El alumnado realizará la preescritura de su ensayo literario con base en el <a href="#">cuadernillo del proceso de escritura</a> en el apartado de preescritura.</p> <p><b>Actividad detonadora:</b></p> <p><b>b)</b> En plenaria el alumnado comentará las lecturas de los ensayos de Julieta Venegas y Guadalupe Nettel que leyeron en la actividad extraclase.</p>	<p><b>a) La docente</b> solicitará al alumnado que abra el <a href="#">cuadernillo del proceso de escritura</a> en el apartado de preescritura para que planifique la escritura de su ensayo literario.</p> <p><b>b) La docente</b> explicará el apartado de preescritura al alumnado y resolverá dudas.</p> <p><b>c) El alumnado</b> llenará el apartado de preescritura siguiendo las indicaciones de la docente.</p> <p><b>d)</b> La docente asesorará al alumnado en este proceso durante toda la sesión.</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.</p> <p><b>b) La docente</b> explicará la actividad extraclase.</p> <p><b>Actividad extraclase (1 hora)</b></p> <p><b>a) El alumnado</b> terminará la preescritura de su ensayo literario.</p>

Tabla 19. Sexta sesión en un formato de secuencia-pizarrón. Fuente: elaboración propia.

### Séptima sesión (50 minutos)

En esta sesión el grupo continuó con la preescritura de su ensayo literario y el objetivo fue que los estudiantes terminaran sus esquemas de contextualización y planteamiento, así como trabajar su esbozo o índice tentativo. La clase se desarrolló en plenaria y se estructuró en: apertura, desarrollo y cierre.

#### Apertura (5 minutos)

En este apartado dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera coloqué la fecha, los datos de la materia, el tema y el objetivo. Expliqué al alumnado que se continuaría con el proceso de preescritura de su ensayo literario y llenarían un tercer esquema que consistía en esbozar las ideas que iban a desarrollar en el ensayo, así como un aproximado de extensión. Este esquema quedó de la siguiente manera:

## Esbozo o índice tentativo

**Instrucciones:** Después de haber planteado tu ensayo literario es hora de que diseñes un esbozo o índice tentativo de cómo quedaría tu ensayo. Observa el ejemplo y después llena el esquema.

Apartados o estructura	Contenido	Extensión
1. Título	Los paraguas	Una línea
2. Introducción	La importancia de los paraguas en mi vida	Un párrafo
3. Tesis	Los paraguas son objetos que poseen una estética bella, elegante y sofisticada.	Una o dos líneas
4. Desarrollo (argumentos y contraargumentos)	El material de los paraguas	Un párrafo
	Los paraguas en la pintura	Un párrafo
	Los paraguas en el cine	Dos párrafos
5. Conclusiones	Reforzar la tesis	Un párrafo

Tabla 20. Esbozo o índice tentativo.  
Fuente: elaboración propia.

**Ejemplo de evidencia:** Alumna del grupo 630 (sesión en línea)

Apartados o estructura	Contenido	Extensión
1. Título	La inclusión en el cine y televisión	Una línea
2. Introducción	Las imágenes que observo en la televisión al despertarme	Un párrafo
3. Tesis	La inclusión en el cine y la televisión en México, son muy convenientes para las productoras. Siempre se manipula todo hacia una dirección que sea rentable, nunca cien por ciento incluyente.	Una o dos líneas

<b>4. Desarrollo (argumentos y contraargumentos)</b>	Los estereotipos de mujeres en el cine y las series	Un párrafo
	Las televisoras y producciones cinematográficas incluyen a las personas porque está de moda y por lo mismo la gente verá su contenido creyendo ingenuamente que están incluyendo desde la intención de crear una sociedad más consciente.	Un párrafo
	Las mujeres y hombres con obesidad no son incluidos si quiera en posibilidades como actores, y si se les contempla es para convertirse en aquel que sufre bullying y tiene problemas psicológicos y de alimentación.	Un párrafo
<b>5. Conclusiones</b>	<p>Reforzar la tesis Las televisoras y producciones cinematográficas incluyen a las personas porque está de moda y por lo mismo la gente verá su contenido creyendo ingenuamente que están incluyendo desde la intención de crear una sociedad más consciente.</p> <p>2) Si las televisoras se niegan a incluir y restringir la diversidad, sería bueno que al menos a aquellos que sí están frente a cámara, se les permitiera vestir, arreglarse y ser como ellos lo consideraran. Creo que al haber diversidad, como espectadores aprenderíamos a aceptar esos hechos en la vida cotidiana y la discriminación y autoflagelación, disminuiría.</p>	Dos párrafos

Tabla 21. Ejemplo de esbozo o índice tentativo de una alumna.

La intención de este esbozo o índice tentativo es que los estudiantes tengan una noción general de cómo quedaría su texto final, tomando en cuenta la extensión y la estructura, ya sea para que desarrollen más los subtemas o sinteticen sus ideas. Este esbozo se llena con base en el esquema 2 “Planteamiento de mi ensayo”.

Durante el desarrollo de esta sesión de retroalimentación a los tres esquemas de los estudiantes y resolví sus dudas para que pudieran tener claro su tema y estructura. Manifestaron que les gustó la actividad y que tenían claridad de lo que estaban haciendo como lo que seguirían realizando.

### **Cierre (10 minutos)**

Para terminar la sesión pregunté al alumnado si se había logrado el objetivo de la clase y comentaron que sí. Así que expliqué la actividad extraclase que consistió en que los estudiantes realizarían una breve investigación en dos fuentes acerca del tema de su ensayo para conocer un poco más de su tema. Para ello deberían redactar dos fichas de trabajo guiándose con el “Paso 3. Investigación” que se encontraba en el cuadernillo del proceso de escritura. Los siguientes esquemas muestran las fichas de trabajo que se proponen en el cuadernillo, así como las instrucciones:

### **Paso 3. Investigación**

Es hora de investigar acerca de tu tema del cual escribirás tu ensayo literario.

#### **Instrucciones:**

1. Investiga en dos o tres fuentes acerca de tu tema. Puedes leer un artículo, ver una película, oír un podcast, entre otros.
2. Busca y lee un ensayo literario acerca del tema que abordarás como parte de tu investigación. Esto te ayudará a plantear tu tema desde una postura y perspectiva diferente.
3. Desarrolla dos o tres fichas de trabajo con la información de tu tema. Agrega la fuente de investigación en formato APA. Observa los ejemplos:

**Tipo de ficha:** Textual

**Tema:** Los paraguas

**Recurso:** artículo

“La cultura que inventó este producto fue la Antigua China, teniendo como primeras referencias gráficas algunas situadas en el 2400 a.C a pesar de que su creación fue en el siglo XI a.C. El más antiguo que se conoce es el hallado en la tumba del emperador Qin Shi Huang, donde el carruaje atado a las esculturas de terracota tiene un paraguas.

Realmente, no se sabe con exactitud quién fue el inventor del mismo. Existe un cuento popular chino que afirma que fue Lu Mei, una joven que se había apostado con su hermano mayor quién de los dos construiría un objeto capaz de protegerlos de la lluvia. En una noche, Lu Mei creó un bastón del cual surgían 32 varillas de bambú para terminar en una tela que lo cubría todo. Como ya hemos dicho, es tan solo una leyenda y no un hecho demostrado”.

**Fuente:** Campaign, G. (2021). Historia del paraguas: todo sobre la invención de este regalo publicitario en <https://www.giftcampaign.es/blog/historia-paraguas-invencion/>

**Tipo de ficha:** Comentario

**Tema:** Los paraguas

**Recurso:** ensayo literario

El ensayo de García Márquez acerca de los paraguas habla de cómo este es un accesorio que se necesita mucho en las épocas de lluvia en Colombia y se solicita su importación de forma ilimitada. La tesis del escritor es que el paraguas sirve para muchas cosas menos para su principal función, pues esta se reduce a ser solo un artículo anunciativo y da una serie de argumentos de su uso en la literatura y en la segunda guerra mundial.

**Fuente:** García, M. G. (2009). “Ensayo sobre el paraguas” en <http://birlibiscopio.blogspot.com/2009/06/ensayo-sobre-el-paraguas-por-gabriel.html>

<b>Séptima sesión: 50 min</b> <b>Preescritura del ensayo literario</b> <b>Esquematación (contextualización del texto, planteamiento del ensayo y esbozo)</b> <b>Investigación</b>		
<b>Apertura (10 min)</b>	<b>Desarrollo (35 min)</b>	<b>Cierre (5 min)</b>
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:</p> <p><b>Fecha:</b> miércoles 31 de marzo de 2021</p> <p><b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia</p> <p><b>Tema:</b> Preescritura del ensayo literario</p> <p><b>Objetivo:</b> El alumnado continuará con la preescritura de su ensayo literario (esquema de esbozo).</p>	<p><b>a) La docente</b> solicitará al alumnado que abra el <a href="#">cuadernillo del proceso de escritura</a> en el apartado de preescritura para que planifique la escritura de su ensayo literario (esquema de esbozo).</p> <p><b>b) La docente</b> explicará el apartado de preescritura al alumnado y resolverá dudas.</p> <p><b>c) El alumnado</b> llenará el apartado de preescritura (esquema de esbozo) siguiendo las indicaciones de la docente.</p> <p><b>d) La docente</b> asesorará al alumnado en este proceso durante toda la sesión.</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.</p> <p><b>b) La docente</b> explicará la actividad extraclase.</p> <p><b>Actividad extraclase (1 hora)</b></p> <p><b>a)</b> El alumnado realizará una breve investigación en dos fuentes acerca del tema de su ensayo para conocer un poco más de su tema. Para ello deberá redactar dos fichas de trabajo guiándose con el “Paso 3. Investigación” que se encuentra en el <a href="#">cuadernillo del proceso de escritura</a>.</p>

Tabla 22. Séptima sesión en un formato de secuencia-pizarrón.  
Fuente: elaboración propia.

### **Octava sesión (50 minutos)**

La octava sesión se dio paso a la escritura del ensayo literario. El tema de la clase fue “La escritura del ensayo literario” y el objetivo fue que los estudiantes comenzaran a redactar su texto. La clase se desarrolló en plenaria y se estructuró en: apertura, desarrollo y cierre.

### **Apertura (5 minutos)**

Como siempre dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera coloqué la fecha, los datos de la materia, el tema y el objetivo. Explicué al alumnado que se comenzaría con la escritura de su ensayo literario.

### **Desarrollo (40 minutos)**

Después de haber concluido con el proceso de investigación del alumnado se comenzó con la escritura del ensayo literario. Para ello les solicité que abrieran su cuadernillo del proceso de escritura en el “Paso 4. Desarrolla tus ideas” en donde a partir de una serie de esquemas los estudiantes comenzaron su redacción. Este paso quedó así:

## **II. PROCESO DE ESCRITURA**

### **Paso 4. Desarrolla tus ideas**

**Instrucciones:** Después de tu proceso de preescritura e investigación, es hora de que escribas tu ensayo literario. Para ello, toma de base tu esquema de esbozo y desarrolla los contenidos. Guíate con los siguientes esquemas y escribe dentro de los cuadros:

<b>Título</b>
---------------

## **Introducción**

## **Tesis**

## **Desarrollo**

### **Argumento 1**

**Argumento 2**

**Argumento 3**

**Conclusiones**

**Ejemplo de evidencia**

## **Título**

*La inclusión en el cine y televisión*

## **Introducción**

*Cuando el sol está dejando de alumbrar el suelo de mi sala y la oscuridad comienza a ser la protagonista en mi mente, me llaman a ver la televisión y comerme una botana. Comienzo a ver una película y pronto reflexiono acerca de todo aquello que me fue visible desde que tengo memoria, pero que no había visto desde esos ojos, me desconozco y no entiendo mi comportamiento, pero no lo niego y lo dejo seguir reproduciéndose, pronto llego a pronunciar varias afirmaciones que parecen no ser del agrado de mi familia, pero no me importa y sigo, entre mis pensamientos está la afirmación que consiste en que la inclusión en el cine y la televisión en México, son muy convenientes para las productoras. Siempre se manipula todo hacia una dirección que sea rentable, nunca cien por ciento incluyente.*

## **Tesis**

*La inclusión en el cine y la televisión en México, son muy convenientes para las productoras. Siempre se manipula todo hacia una dirección que sea rentable, nunca cien por ciento incluyente.*

## **Desarrollo**

### **Argumento 1**

*Al elegir ver una serie mexicana en Netflix, nos encontramos con actrices parecidas a la diosa Venus o a aquellas pinturas antiguas donde se presentaba el ideal de belleza femenino con un cuerpo delgado, de vez en cuando también hay morenas y si por fortuna nos encontramos con un perfil indígena, se nos es presentado como la sirvienta o la nana, jamás obtiene un papel protagónico. Incluso recuerdo el día que, como una revelación en mi vida, me enteré por voz de Amaranta Velázquez, una estudiante de Literatura dramática y teatro en la UNAM, que, desde el inicio de la carrera, los profesores les exponen a las y los alumnos que ellos no podrán aspirar a papeles importantes si no son bellas o guapos, lo cual de entrada causa una gran desilusión para todas aquellas personas que entraron con ganas de sobresalir y vivir de lo que aman: actuar.*

## **Argumento 2**

*Al levantarnos por la mañana, muy contentos por haber amanecido un nuevo día, con muchas ganas de tomar aquel café con pan que tenemos preparado para el desayuno, se nos ocurre la maravillosa idea de prender la televisión para enterarnos de las noticias diarias que ocurrieron. ¿Qué nos encontramos? A una presentadora esbelta, con un cabello que cae sobre sus hombros perfectamente arreglado, una sonrisa brillante, con un estilo que está en tendencia, aquella es una mujer fuerte, porque se nota que ha ido al gimnasio los últimos años, sus dientes son blancos, su ropa revela lo fuertes que son sus piernas, su escote, sus voluminosos pechos.*

## **Argumento 3**

*Nada está mal hasta que se le hace un cumplido a esa chica, y nos preguntamos si algún día nos han hecho un cumplido de ese tipo, al darnos cuenta de que no, entramos en un estado de profunda tristeza, una condición de insatisfacción constante con nosotras mismas, y comer nuestro pan se vuelve una decisión de vida o muerte ¿queremos trabajar duro para aspirar a todo lo que no podemos por nuestra condición física? o ¿caeremos en la tentación del exquisito olor a pan caliente? Pensándolo bien esta situación ya no difiere mucho de la condena y culpa que se le atribuye a aquel que peca y cae en tentación en la religión judeocristiana. Pero ¡ya están incluyendo mujeres en el programa! ¿no debería ser una buena noticia?*

## **Conclusiones**

*Las televisoras y producciones cinematográficas incluyen a las personas porque está de moda y por lo mismo la gente verá su contenido creyendo ingenuamente que están incluyendo desde la intención de crear una sociedad más consciente.*

*Si las televisoras se niegan a incluir y restringir la diversidad, sería bueno que al menos a aquellos que sí están frente a cámara, se les permitiera vestir, arreglarse y ser como ellos lo consideraran. Creo que al haber diversidad, como espectadores aprenderíamos a aceptar esos hechos en la vida cotidiana y la discriminación y autoflagelación, disminuiría.*

En este ejemplo la alumna desarrolla un poco más sus ideas que planteó tanto en el primer esquema (planteamiento del ensayo) como en el segundo (esbozo). En la

mayoría de los casos así lo hicieron. Otros más desarrollaron un poco menos, pero después lo hicieron en el proceso de escritura continúa. En este esquema lo que se pretende es que el alumnado estructura y le dé forma a su escrito para que después pueda soltarse más.

En esta sesión asesoré al alumnado en todo momento, sobre todo en la parte de introducción donde muchos no sabían cómo empezar. En este sentido los animé a que pensarán en su vida cotidiana y que podían comenzar con una anécdota que les hubiera ocurrido, un pensamiento constante o una descripción de su día. En el caso del ensayo que aquí se presenta como evidencia, la alumna comenzó describiendo una mañana en el desayuno y con la televisión encendida para después adentrarse en el desarrollo de su tesis y argumentos. Es importante señalar que la elección de su tema se hizo a partir del aprendizaje situado, es decir, desde su contexto y preocupaciones.

### **Cierre (5 minutos)**

Al finalizar la sesión, pregunté al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolví algunas dudas. En general, los estudiantes lograron el objetivo de la clase. Como actividad extraclase les mencioné que podían seguir trabajando en el paso 4, es decir, desarrollando sus ideas, pues en la próxima sesión se escribiría el texto de manera continua.

Octava sesión: 50 min Escritura del ensayo literario		
Escribir-crear Reposo del texto		
Apertura (5 min)	Desarrollo (40 min)	Cierre (5 min)
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  <b>Fecha:</b> miércoles 31 de marzo de 2021  <b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia  <b>Tema:</b> Escritura del ensayo literario  <b>Objetivo:</b> El alumnado comenzará a escribir su ensayo literario.</p>	<p><b>a) La docente</b> solicitará al alumnado que abra su cuadernillo de escritura en el apartado de escritura “Paso 4. Desarrolla tus ideas” para comenzar a escribir el ensayo literario.  <b>b) La docente</b> explicará al alumnado el paso 4 y su esquema.  <b>c) La docente</b> asesorará al alumnado en este proceso durante toda la sesión.</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.  <b>b) La docente</b> explicará al grupo la actividad extraclase.  <b>Actividad extraclase</b>  <b>a) El alumnado</b> podrá seguir desarrollando sus ideas del paso cuatro.</p>

Tabla 26. Octava sesión en un formato de secuencia-pizarrón.  
Fuente: elaboración propia.

### Sesión 9 (50 minutos)

En esta sesión el grupo continuó con su proceso de escritura de su ensayo literario. El tema de la clase fue “La escritura del ensayo literario” y el objetivo fue que los estudiantes continuaran su escritura, pero ahora de manera continua, es decir, sin esquemas. La clase se desarrolló en plenaria y se estructuró en: apertura, desarrollo y cierre.

#### Apertura (5 minutos)

En este apartado dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera coloqué la fecha, los datos de la materia, el tema y el objetivo. Expliqué al alumnado que se continuaría con el proceso de escritura (la escritura) de su ensayo literario. **Desarrollo (50 minutos)**

Durante el desarrollo de la clase solicité al alumnado que siguiera escribiendo su ensayo literario, pero ahora de manera continua y los asesoré en todo momento. Esta indicación quedó de la siguiente manera en el cuadernillo:

### **Paso 5. Escritura continua**

Instrucciones: Ahora escribe tu ensayo literario de manera continua, es decir, sin esquemas. Puedes desarrollar más ideas.

En este paso los estudiantes escribieron de manera continua lo que ya habían desarrollado en los esquemas del paso 4. Como ejemplo de evidencia se muestra el ensayo que se ha venido presentando. En este se podrá ver cómo la alumna desarrolló un poco más su ensayo:

*Cuando el sol está dejando de alumbrar el suelo de mi sala y la oscuridad comienza a ser la protagonista en mi mente, me llaman a ver la televisión y comerme una botana. Comienzo a ver una película y pronto reflexiono acerca de todo aquello que me fue visible desde que tengo memoria, pero que no había visto desde esos ojos, me desconozco y no entiendo mi comportamiento, pero no lo niego y lo dejo seguir reproduciéndose, pronto llego a pronunciar varias afirmaciones que parecen no ser del agrado de mi familia, pero no me importa y sigo, entre mis pensamientos está la afirmación que consiste en que la inclusión en el cine y la televisión en México, son muy convenientes para las productoras. Siempre se manipula todo hacia una dirección que sea rentable, nunca cien por ciento incluyente.*

*Al elegir ver una serie mexicana en Netflix, nos encontramos con actrices parecidas a la diosa Venus o a aquellas pinturas antiguas donde se presentaba el ideal de belleza femenino con un cuerpo delgado, de vez en cuando también hay morenas y si por fortuna nos encontramos con un perfil indígena, se nos es presentado como la sirvienta o la nana, jamás obtiene un papel protagónico. Incluso recuerdo el día que, como una revelación en mi vida, me enteré por voz de Amaranta Velázquez, una estudiante de Literatura dramática y teatro en la UNAM, que, desde el inicio de la carrera, los profesores les exponen a las y los alumnos que ellos no podrán aspirar a papeles importantes si no son bellas o guapos, lo cual de entrada causa una gran desilusión para todas aquellas personas que entraron con ganas de sobresalir y vivir de lo que aman: actuar.*

*Al levantarnos por la mañana, muy contentos por haber amanecido un nuevo día, con muchas ganas de tomar aquel café con pan que tenemos preparado para el desayuno, se nos ocurre la maravillosa idea de prender la televisión para enterarnos de las noticias diarias que ocurrieron. ¿Qué nos encontramos? A una presentadora esbelta, con un cabello que cae sobre sus hombros perfectamente arreglado, una sonrisa brillante, con un estilo que está en tendencia, aquella es una mujer fuerte, porque se nota que ha ido al gimnasio los últimos años, sus dientes son blancos, su ropa revela lo fuertes que son sus piernas, su escote, sus voluminosos pechos.*

*Nada está mal hasta que se le hace un cumplido a esa chica, y nos preguntamos si algún día nos han hecho un cumplido de ese tipo, al darnos cuenta de que no, entramos en un estado de profunda tristeza, una condición de insatisfacción constante con nosotras mismas, y comer nuestro pan se vuelve una decisión de vida o muerte ¿queremos trabajar duro para aspirar a todo lo que no podemos por nuestra condición física? o ¿caeremos en la tentación del exquisito olor a pan caliente? Pensándolo bien esta situación ya no difiere mucho de la condena y culpa que se le atribuye a aquel que peca y cae en tentación en la religión judeocristiana. Pero ¡ya están incluyendo mujeres en el programa! ¿no debería ser una buena noticia? Sí. Pero siguen siendo mujeres que se busca sean del agrado de los hombres, en ningún momento importa la comodidad de ella misma en su ser femenino. Es mal vista si no lleva aquellos instrumentos de tortura que son los tacones, que sólo ocasionan que al finalizar el día los pies se encuentren hinchados y adoloridos, causando al pasar el tiempo lesiones de aquello que la mantiene erguida: dolores en la espalda. Las mujeres y hombres con obesidad no son incluidos si quiera en posibilidades como actores, y si se les contempla es para convertirse en aquel que sufre bullying y tiene problemas psicológicos y de alimentación. Mucho menos hablemos de personas con discapacidad, quienes en muy pocas ocasiones han sido considerados en televisión, excepto para exponer sus vidas y así poder cambiarlas gracias a donaciones.*

*Por otro lado, una situación muy bien incluida principalmente en el cine es la inclusión a la comunidad LGBT, la cual ahora es muy común en cualquier contenido que se produzca en el país, y no mencionemos los temas feministas que por ejemplo Televisa ha incluido en sus últimas telenovelas. Ahí se debería notar el compromiso social que se tiene, sin embargo, termina resultando lo contrario, los temas se abordan de una manera forzada, y finalmente se deja al descubierto su verdadero objetivo: causar morbo y ganar dinero.*

*Las televisoras y producciones cinematográficas incluyen a las personas porque está de moda y por lo mismo la gente verá su contenido creyendo ingenuamente que están incluyendo desde la intención de crear una sociedad más consciente.*

*Si las televisoras se niegan a incluir y restringir la diversidad, sería bueno que al menos a aquellos que sí están frente a cámara, se les permitiera vestir, arreglarse y ser como ellos lo consideraran. Creo que al haber diversidad, como espectadores aprenderíamos a aceptar esos hechos en la vida cotidiana y la discriminación y autoflagelación, disminuiría.*

Este desarrollo llevó a la alumna a escribir dos cuartillas y media, ajustándose más o menos a su esbozo, es decir, a lo que tenía contemplado.

Finalmente, en esta sesión los estudiantes terminaron de escribir su ensayo literario, es decir, su primer borrador. En cuanto a los temas que eligieron para escribir sus ensayos había de todo. Algunos de corte social como el que aquí se presenta, otros eran más íntimos como el tema del amor, los recuerdos o la amistad.<sup>20</sup>

### **Cierre (5 minutos)**

Al término de esta clase, felicité a los estudiantes por su esfuerzo y compromiso. Asimismo, les pregunté si tenían dudas y si se había logrado el objetivo de la sesión. La respuesta fue positiva y no hubo dudas. Y les di indicaciones de la actividad extraclase que en esta ocasión era dar paso al “Paso 6. El reposo del texto”, el cual consistía en que debían dejar reposar por una semana su texto con la finalidad de que en el proceso de revisión y corrección lo vieran con otros ojos. Para el grupo en línea no tenían más que dejar su texto reposar tal y como estaba, para el grupo presencial la indicación fue que tenían que pasar su texto a Word como lo habían escrito, es decir, sin modificar nada, aunque se dieran cuenta de que tenía algún error.

---

<sup>20</sup> En el apartado de anexos se podrán encontrar algunos de estos ensayos.

Esta indicación la decidí porque era más práctico revisar y corregir un texto escrito en Word que en papel.

<b>Novena sesión: 50 min</b> <b>Escritura del ensayo literario</b>		
<b>Escribir-crear</b> <b>Reposo del texto</b>		
<b>Apertura (10 min)</b>	<b>Desarrollo (35 min)</b>	<b>Cierre (5 min)</b>
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  <b>Fecha:</b> miércoles 31 de marzo de 2021  <b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia  <b>Tema:</b> Escritura del ensayo literario  <b>Objetivo:</b> El alumnado continuará con la escritura de su ensayo literario.</p>	<p><b>a) La docente</b> solicitará al alumnado que siga escribiendo su ensayo literario en el cuadernillo del proceso de escritura en el “Paso 5. escritura continua” y les explicará el proceso.  <b>b) La docente</b> asesorará al alumnado en este proceso durante toda la sesión.</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.  <b>b) La docente</b> explicará la actividad extraclase.  <b>Actividad extraclase</b>  <b>a) El alumnado</b> dejará reposar su ensayo literario una semana.  <b>b) Para la sesión presencial, el alumnado</b> deberá pasar su texto a formato Word tal como lo escribió, sin corregir nada y llevarlo impreso la siguiente clase.</p>

Tabla 27. Novena sesión en un formato de secuencia-pizarrón.  
Fuente: elaboración propia.

### **Sesión 10 (50 minutos)**

En la sesión diez se desarrolló el proceso de preescritura “Paso 7. Revisión del texto”, que consistía en la revisión del ensayo y marcar todos aquellos detalles que se debían afinar o corregir como las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión, construcción de párrafos, signos de puntuación, ortografía y disposición espacial), así como las ideas. Para hacer la revisión del texto desarrollé una infografía de las propiedades textuales que se tenían que revisar, esta infografía sirvió a los estudiantes como guía para realizar este proceso.

Asimismo, para hacer el proceso de revisión del texto desarrollé dos listas de cotejo en torno a la estructura y características que debía contener el ensayo literario. Estas listas de cotejo también se utilizaron para realizar el proceso de evaluación continua: la autoevaluación y la coevaluación. En el caso del grupo 630 (sesión en línea) solo se pudo llevar a cabo la autoevaluación, mientras que en el grupo 620 (sesión presencial) se realizó tanto la autoevaluación como la coevaluación. Esto se debió porque en la sesión en línea muchas veces los estudiantes no se conectaban o no contestaban los correos, ya sea por falta de infraestructura o por la complicada situación de salud durante la pandemia. En la sesión presencial, en cambio, los estudiantes acudieron siempre a las clases y de esta manera se logró la coevaluación del ensayo.

### **Apertura (5 minutos)**

En este apartado dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera coloqué la fecha, los datos de la materia, el tema y el objetivo. Expliqué al alumnado que se comenzaría con el proceso de preescritura “Paso 7. Revisión del texto” de su ensayo literario.

**Instrucciones:**

Revisión (coevaluación) y (autoevaluación) del alumnado. Para los dos casos, sigue los siguientes pasos:

- a)** Intercambia tu texto con una compañera o compañero para que revises su texto. Después de revisar el de tu compañera o compañero, revisa el tuyo.
- b)** Lee el ensayo en voz alta para identificar los errores que pueda tener.
- c)** Revisa las propiedades textuales del texto (coherencia, adecuación, cohesión, entre otros). Guíate con la infografía de revisión de textos.
- d)** Marca con colores los detalles que hay que corregir, por ejemplo, azul-ortografía, naranja-signos de puntuación, amarillo-acentuación, etc.
- e)** Si no entiendes algo agrega tus comentarios o sugerencias.
- f)** Finalmente, evalúa los elementos del ensayo con la lista de cotejo de coevaluación y autoevaluación.
- g)** Si tienes alguna duda en particular, consulta la “Carpeta de redacción”.

Para llevar a cabo este proceso, los instrumentos que compartí a los estudiantes fueron los siguientes: infografía de las propiedades textuales, una lista de cotejo de coevaluación y otra de autoevaluación. Cabe destacar, que en este último punto se alude a una carpeta de redacción o caja de herramientas que les compartí desde el inicio del curso en donde podían consultar materiales respecto al uso de los signos de puntuación y ortografía. A continuación, se presenta la infografía de las propiedades textuales:

# REVISA Y CORRIGE LAS PROPIEDADES TEXTUALES

## DE TU ENSAYO LITERARIO

1

### Adecuación

Registro lingüístico que se utiliza en un texto de acuerdo con su intención y público al que va dirigido.

2

### Coherencia

Unidad temática, todo lo que se dice debe ser acerca del tema principal. Revisa también, el uso de concordancias, gerundios y preposiciones.

3

### Cohesión

Enlace de las ideas y párrafos para que tengan continuidad. Para ello, utiliza conectores y marcadores del discurso.

4

### Construcción de párrafos

Debe ser coherente y presentar una idea principal de forma ordenada con oraciones secundarias que expliquen o apoyen la idea principal.

5

### Signos de puntuación

Uso de la coma, el punto y coma, punto final, punto y aparte, comillas, paréntesis, signos de admiración, signos de interrogación, etc.

6

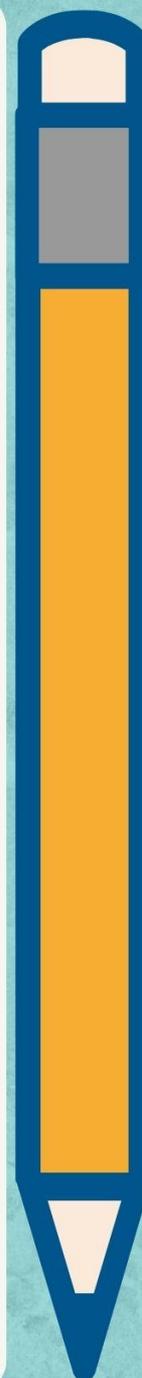
### Ortografía y acentuación

Uso de h, sc, nv, mb, etc. Reglas generales de acentuación en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.

7

### Disposición espacial

Distribución del texto sobre la hoja u otro soporte para mayor legibilidad del y comprensión de lectura: títulos, subtítulos, márgenes, sangrías, interlineado, tipos de letra, paginación, formato.



**Las propiedades textuales son los elementos que todo texto debe tener para que logre dos propósitos fundamentales: sentido e intención comunicativa.**

Profa. Erika Hernández S.

Esquema 19. Infografía para la revisión de textos. Fuente: elaboración propia.

**PROPUESTA DE RÚBRICA PARA EVALUAR EL ENSAYO LITERARIO**

Profa. Érika Hernández Sánchez

ELEMENTOS	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	DEFICIENTE	PUNTUACIÓN
<b>PRESENTACIÓN</b> 10%	<b>Formato:</b> texto justificado, formato Arial, 12 puntos, doble espacio y páginas numeradas. <b>Extensión:</b> el ensayo consta de 2 a 3 cuartillas de contenido más carátula. <b>Valor: 1 pt</b>	Presenta cuatro o cinco elementos de la presentación solicitada. <b>Valor: 0.75 pt</b>	Presenta tres elementos de los solicitados. <b>Valor: 0.5 pt</b>	Su presentación es diferente a la solicitada. El contenido es menor a dos cuartillas. <b>Valor: 0.25 pt</b>	
<b>INTRODUCCIÓN</b> 15%	El ensayo presenta un título atractivo, una introducción y plantea una tesis clara. <b>Valor: 1.5 pt</b>	El ensayo presenta un título interesante, pero una introducción y tesis confusas. <b>Valor: 1 pt</b>	Presenta un título vago y una introducción ineficaz. No contiene tesis. <b>Valor: 0.75 pt</b>	El ensayo no contiene tesis. <b>Valor: 0.5 pt</b>	
<b>DESARROLLO</b> 50%	El ensayo contiene tres o más argumentos. Es subjetivo (dialógico, polémico, aforístico, etc.). <b>Valor: 5.0 pt</b>	El ensayo contiene argumentos ineficaces. <b>Valor: 3.5 pt</b>	El ensayo contiene solo un argumento. <b>Valor: 2.5</b>	El ensayo no contiene argumentos. <b>Valor: 1 pt</b>	
<b>CONCLUSIÓN</b> 15%	El ensayo contiene conclusiones congruentes, relacionadas con la tesis y los argumentos expuestos. <b>Valor: 1.5 pt</b>	El ensayo contiene conclusiones, pero no son congruentes; se relacionan vagamente con la tesis planteada y con los argumentos expuestos. <b>Valor: 1 pt</b>	El ensayo contiene conclusiones, pero no están relacionadas con la tesis ni con los argumentos expuestos. <b>Valor: 0.75 pt</b>	El ensayo no contiene conclusiones. <b>Valor: 0.5 pt</b>	
<b>REDACCIÓN</b> 10%	Contiene una buena redacción, un buen uso de los signos de puntuación y no hay ninguna falta ortográfica. <b>Valor: 1 pt</b>	Contiene más de dos faltas de redacción, utiliza mal los signos de puntuación y más de dos faltas de ortografía. <b>Valor: 0.75 pt</b>	Contiene más de tres faltas de redacción, utiliza mal los signos de puntuación y más de tres faltas de ortografía. <b>Valor: 0.5 pt</b>	El texto contiene más de cinco faltas de redacción, utiliza mal los signos de puntuación y más de cinco faltas de ortografía. <b>Valor: 0.25 pt</b>	
				<b>TOTAL</b>	

Lista de cotejo de coevaluación para la revisión del ensayo literario:

Nombre de la evaluadora (or): \_\_\_\_\_

Coloca una  $\checkmark$  según sea el caso.

<b>Elementos de estructura y contenido</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
¿El ensayo literario tiene un título atractivo e interesante?		
¿El ensayo aborda un tema social o íntimo?		
¿El ensayo tiene una introducción donde presenta el tema con algún hecho, dato o anécdota?		
¿El ensayo plantea una tesis?		
¿El ensayo contiene argumentos?		
¿El ensayo contiene contraargumentos?		
¿Los argumentos y contraargumentos (si es el caso) que se plantean apoyan la tesis?		
¿Las conclusiones destacan las ideas principales y refuerzan la tesis?		
<b>Características del ensayo literario</b>		
¿El ensayo aborda un tema de actualidad?		
¿El ensayo es íntimo, subjetivo?		
¿El ensayo contiene una voluntad de estilo (un lenguaje poético)?		
¿El ensayo es dialógico?		
¿El ensayo contiene alguna digresión?		
¿El ensayo contiene algún aforismo?		
¿El ensayo es persuasivo?		
¿El ensayo es polémico?		
<b>Sugerencias</b>		

Lista de cotejo de autoevaluación para la revisión del ensayo literario:

Coloca una √ según sea el caso.

<b>Elementos de estructura y contenido</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
¿Tu ensayo literario tiene un título atractivo e interesante?		
¿Tu ensayo aborda un tema social o íntimo?		
¿Tu ensayo tiene una introducción donde presentas el tema con algún hecho, dato o anécdota?		
¿Tu ensayo plantea una tesis?		
¿Tu ensayo contiene argumentos?		
¿Tu ensayo contiene contraargumentos?		
¿Tus argumentos y contraargumentos (si es el caso) que se plantean apoyan la tesis?		
¿Tus conclusiones destacan las ideas principales y refuerzan la tesis?		
<b>Características del ensayo literario</b>		
¿Tu ensayo aborda un tema de actualidad?		
¿Tu ensayo es íntimo, subjetivo?		
¿Tu ensayo contiene una voluntad de estilo (un lenguaje poético)?		
¿Tu ensayo es dialógico?		
¿Tu ensayo contiene alguna digresión?		
¿Tu ensayo contiene algún aforismo?		
¿Tu ensayo es persuasivo?		
¿Tu ensayo es polémico?		
<b>Sugerencias</b>		

La sesión se llevó de manera tranquila y los estudiantes se entretuvieron mucho con la revisión de los textos. En todo el proceso los orienté y los apoyé en la revisión.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de coevaluación y autoevaluación que hicieron los estudiantes:

### Ejemplo de revisión y autoevaluación (grupo 630)

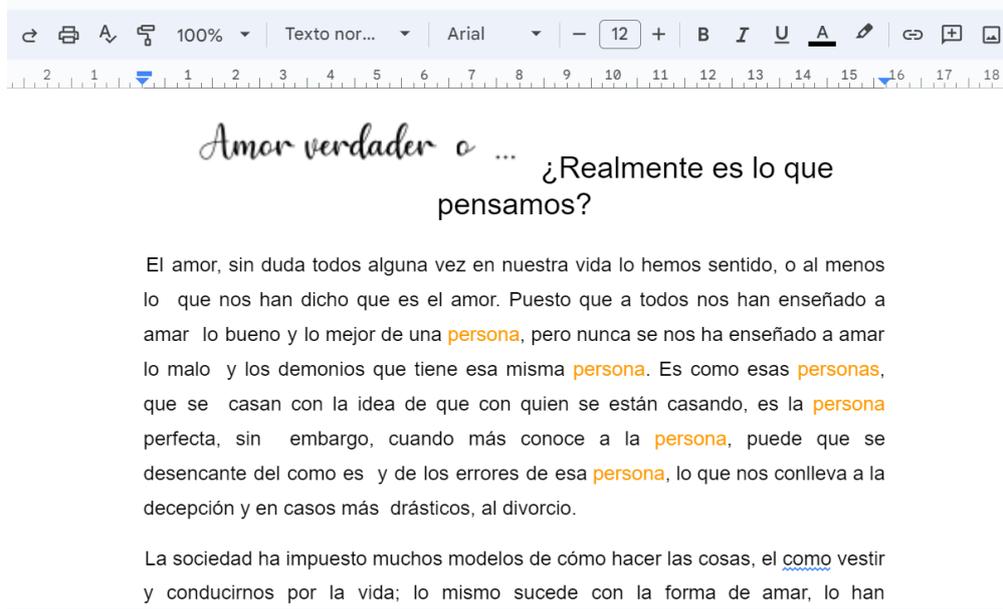


Fig. 12. Captura de pantalla. Alumna señala falta de concordancia.

En este fragmento, lo que la estudiante marcó en su revisión fue la repetición de palabras. Por consiguiente, su versión final quedó así:

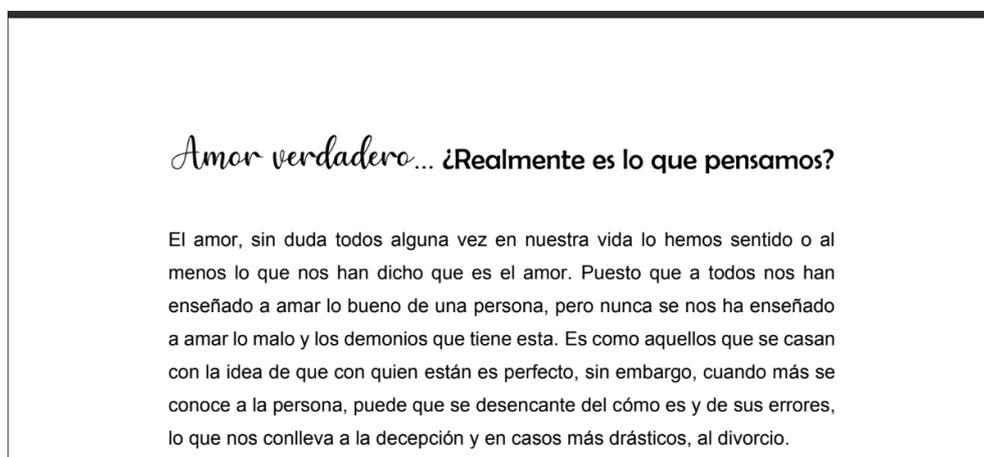


Fig. 13. Captura de pantalla donde la alumna señala falta de concordancia.

Como se puede observar, en esta última entrega la alumna mejoró su redacción en cuanto a la repetición de palabras. Y aunque se le hizo la observación de corregir otros elementos, solo modificó el aspecto de la repetición. Sin embargo, considero que avanzó en su escritura.

## Ejemplos de revisión de autoevaluación y coevaluación (grupo 620)

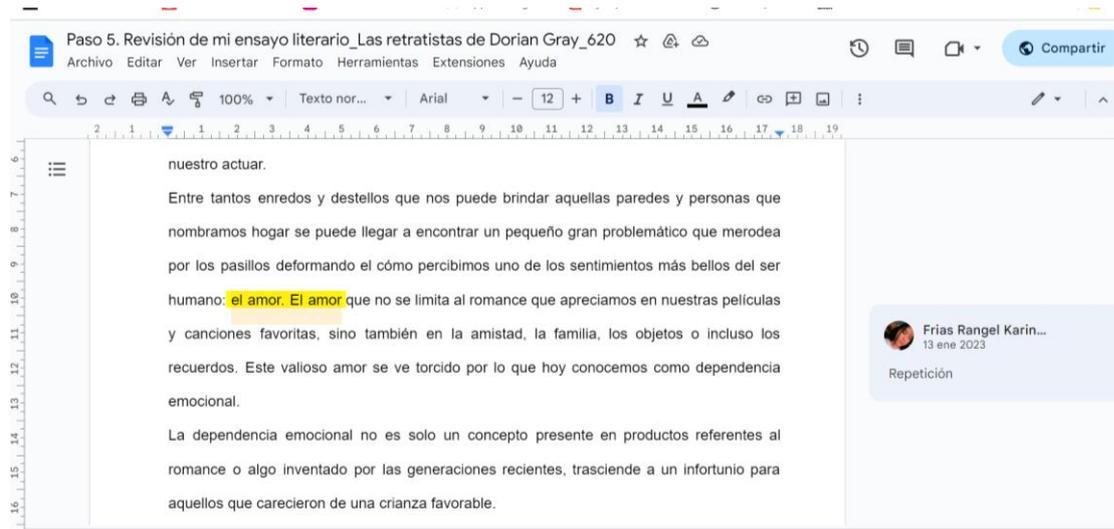


Fig. 14. Captura de pantalla donde la alumna señala falta de concordancia.

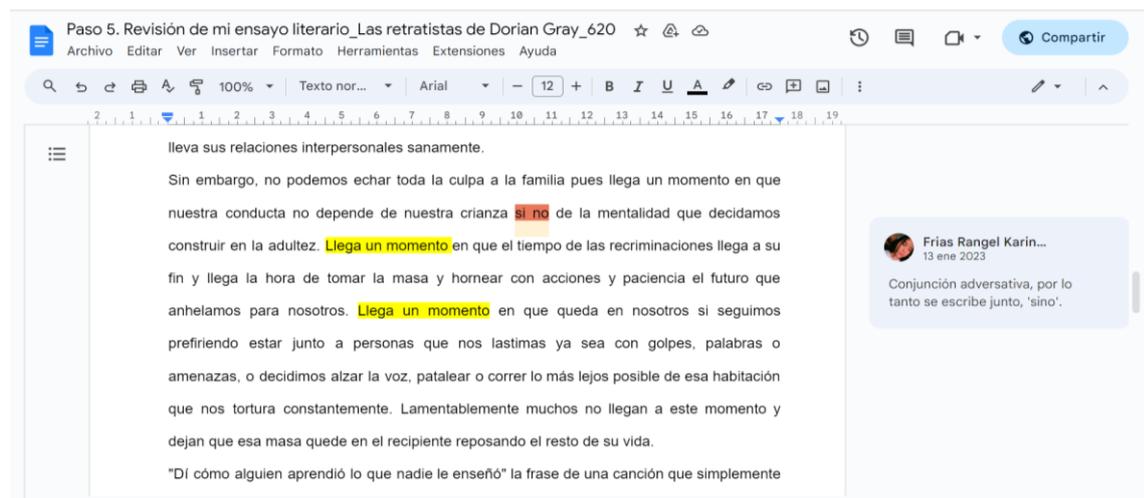


Fig. 15. Captura de pantalla donde la alumna señala falta de concordancia.

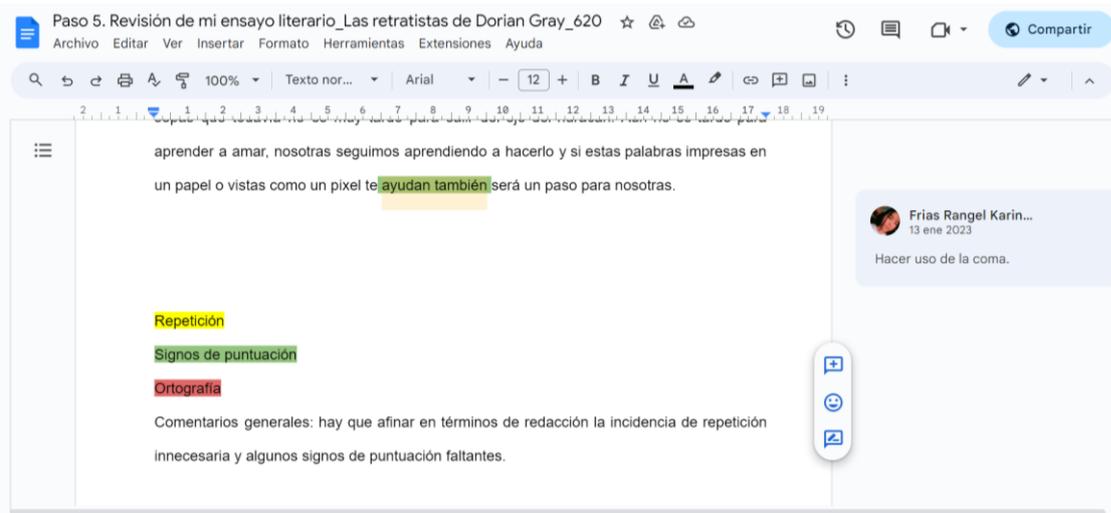


Fig.16. Captura de pantalla donde la alumna señala falta de concordancia.

En este ejemplo, la alumna marca elementos de repetición, signos de puntuación y ortografía. En los siguientes ejemplos, se muestran señalamientos de falta de concordancia, disposición espacial (sangrías y espacios), ortografía y signos de puntuación. Asimismo, sugerencias de cambios en la redacción y la aclaración de ideas.

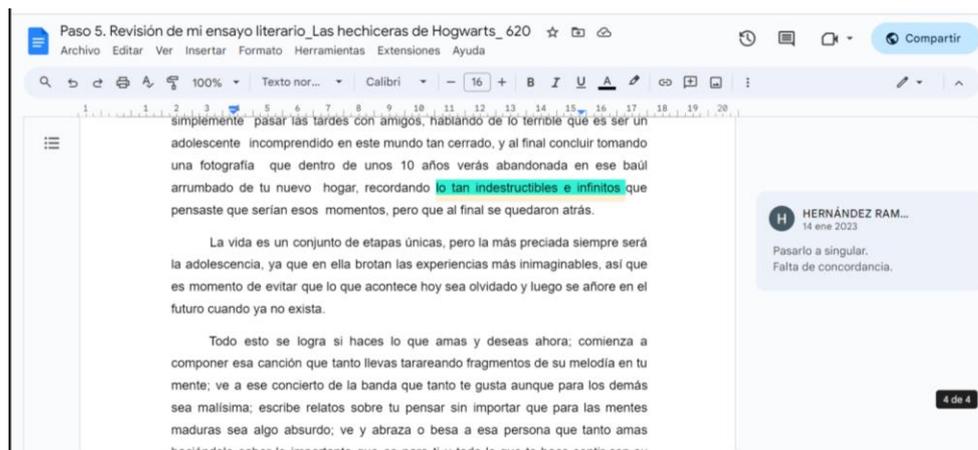


Fig. 17. Captura de pantalla donde alumna señala falta de concordancia.

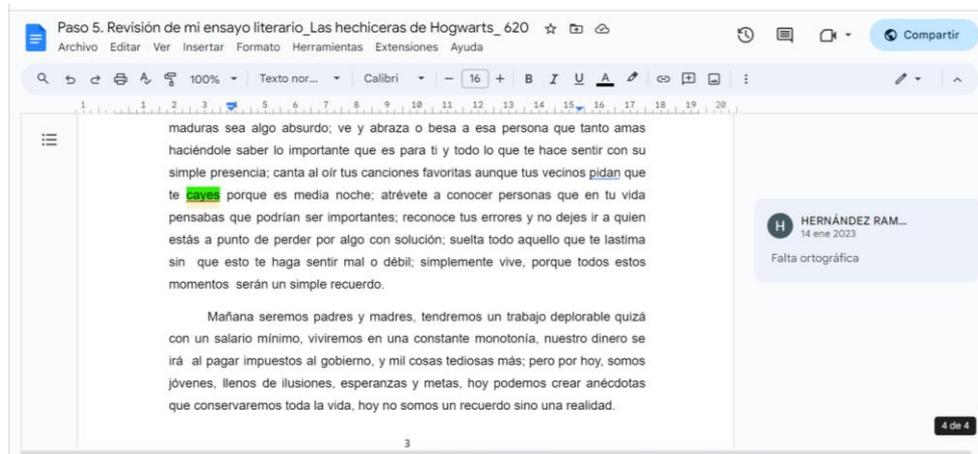


Fig. 18. Captura de pantalla donde la alumna marca una falta de ortografía.

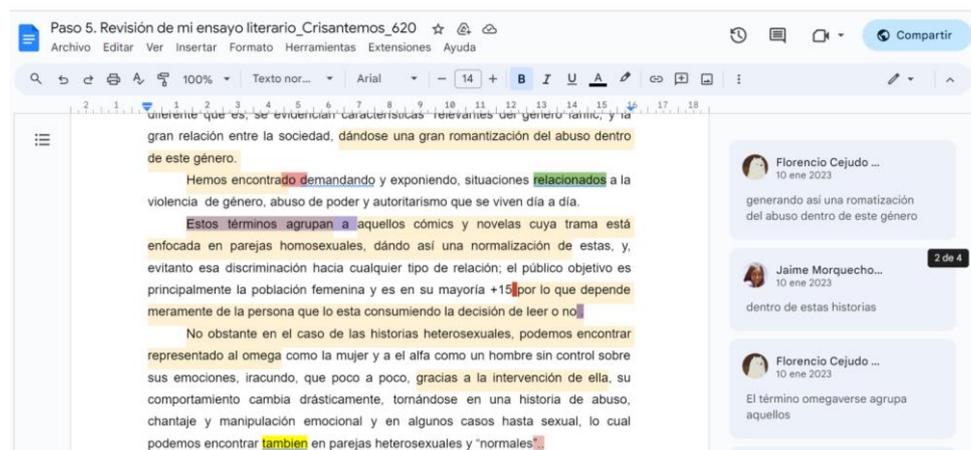


Fig. 19. Captura de pantalla de coevaluación. Los estudiantes sugieren cambios de redacción y aclaración de ideas.

## Cierre (5 minutos)

Durante el cierre de la sesión pregunté al alumnado si se había logrado el objetivo y cómo se habían sentido en este proceso. En este sentido, comentaron que les gustó mucho el proceso de revisión y que tanto la infografía como las listas de cotejo los habían orientado y ayudado a realizar la actividad.

Por otro lado, expliqué la actividad extraclasses al alumnado que consistía en que el alumnado corrigiera su ensayo en un nuevo documento de Word de acuerdo con la revisión y sugerencias que ellos mismos hicieron, así como las realizadas por sus compañeros. Después de esta corrección, subirían esta versión a una carpeta

Drive que les compartí para que yo hiciera la última revisión de sus textos (heteroevaluación). Finalmente, con esta revisión de mi parte el alumnado realizaría su última corrección para obtener su versión final y subiría a una nueva carpeta para poder evaluarlo con una rúbrica. Para este proceso de la reescritura les brindé una semana. Asimismo, les indiqué que la próxima sesión presencial o en línea, llevaran sus ensayos para hacer la lectura colectiva y la presentación de sus ensayos. En cuanto a la revisión de mi parte, muestro el siguiente ejemplo del grupo 630:

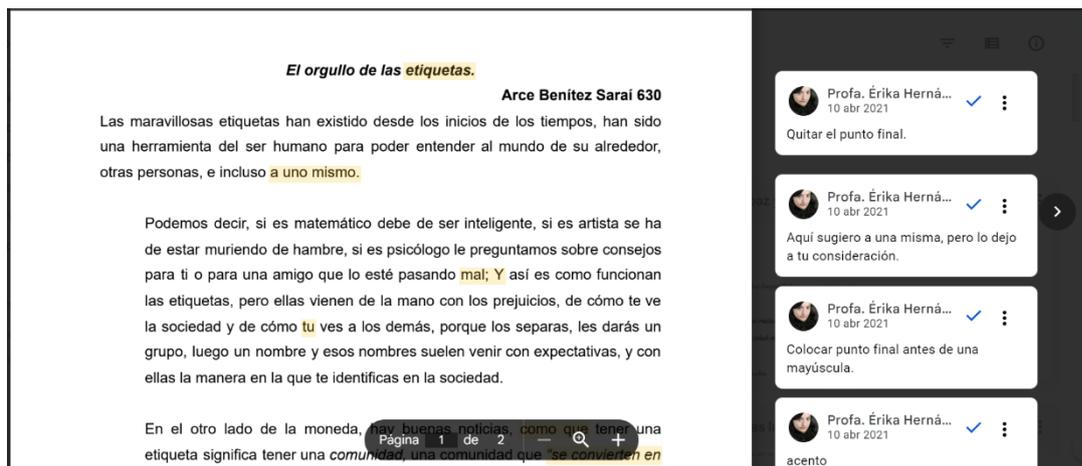


Fig. 20. Captura de pantalla donde señalo algunos cambios.

En este ejemplo, marqué elementos que tienen que ver con el uso de signos de puntuación, en este caso en el uso del punto final, el punto y seguido, así como el uso del punto y coma. Asimismo, señalo una falta de ortografía en el pronombre “tú”. Este ejemplo resume el tipo de correcciones que señalé a los dos grupos de estudiantes.

<b>Décima sesión: 50 min</b> <b>Reescritura del ensayo literario</b> <b>Revisión y marcaje del texto</b>		
<b>Apertura (10 min)</b>	<b>Desarrollo (35 min)</b>	<b>Cierre (5 min)</b>
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  <b>Fecha:</b> miércoles 31 de marzo de 2021  <b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia  <b>Tema:</b> Revisión y corrección del texto  <b>Objetivo:</b> Conocer los elementos que se deben revisar y corregir en un texto para obtener la mejor versión</p> <p><b>Actividad detonadora</b> (Lluvia de ideas)  <b>b) El alumnado</b> contestará las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué se debe revisar y corregir un texto antes de entregarlo o publicarlo?</li> <li>• ¿Qué elementos se deben revisar y corregir en un texto?</li> </ul> <p><b>c)</b> A partir de estas preguntas <b>la docente</b> explicará la infografía con las propiedades textuales que el alumnado debe revisar en el ensayo literario.</p> <p><b>d)</b> Asimismo, explicará las dos listas de cotejo con las que el alumnado también revisará su texto.</p>	<p><b>a)</b> El alumnado intercambiará sus ensayos literarios para que sus compañeras y compañeros lo revisen a partir de la siguiente infografía y lista de cotejo (<b>coevaluación</b>)  A partir de estos instrumentos, el alumnado marcará los posibles errores y anotarán posibles sugerencias.</p> <p><b>b)</b> Después de este proceso, el alumnado devolverá el ensayo a su autora o autor y realizará el proceso de revisión (<b>autoevaluación</b>) con los mismos instrumentos.</p> <p><b>c)</b> La docente asesorará al alumnado en este proceso durante toda la sesión.</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.  <b>b) La docente</b> explicará la actividad extraclase.</p> <p><b>Actividad extraclase</b></p> <p><b>a)</b> Para la sesión presencial, <b>el alumnado</b> pegará su ensayo con las revisiones en su cuadernillo del proceso de escritura en el apartado de reescritura.  <b>b) El alumnado</b> corregirá su ensayo en un documento de Word de acuerdo con la revisión y sugerencias que ellos mismos hicieron, así como las realizadas por sus compañeros.  <b>c)</b> Subirán esta versión en una carpeta Drive que la docente les compartirá.  <b>d) La docente</b> revisará cada uno de los ensayos literarios y hará las observaciones que se requieran a partir de la siguiente lista de cotejo (<b>heteroevaluación</b>).</p> <p><b>e) El alumnado</b> revisará la revisión de la docente y las posibles observaciones a su texto y con base en esto realizará una última corrección del texto para obtener su versión final.</p> <p><b>f) El alumnado</b> entregará en otra carpeta Drive (compartida por la docente), la versión final de su ensayo literario y también lo imprimirá para llevarlo a la siguiente clase y leerlo.</p>

Tabla 28. Décima sesión en un formato de secuencia-pizarrón.

Fuente: elaboración propia.

### **Sesión 11 (50 minutos)**

En esta sesión se llevó a cabo la presentación de la lectura en voz alta de los ensayos literarios, el objetivo fue que en plenaria los estudiantes apreciaran y reflexionaran en torno a los temas que escribieron. Cabe destacar que, en la sesión en línea, con el grupo 630, solo la mitad del grupo entregó su ensayo final y asistió a la lectura de los ensayos. Esto se debió al contexto de la pandemia. En el caso del grupo 620 todo el grupo presentó su ensayo, aunque no todos lo leyeron debido a que algunos les daba pena leerlo en voz alta. La clase se desarrolló en plenaria y se estructuró en: apertura, desarrollo y cierre.

#### **Apertura (5 minutos)**

En este apartado dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera coloqué la fecha, los datos de la materia, el tema y el objetivo. Expliqué al alumnado que se comenzaría con la presentación y lectura de su ensayo literario.

#### **Desarrollo (45 minutos)**

En plenaria, solicité al alumnado que de manera voluntaria presentara brevemente de qué trataba su ensayo y diera lectura en voz alta. El grupo en línea (630) participó muy bien y como eran pocos la mayoría leyó sus ensayos, otros más no lo pudieron hacer por problemas de conectividad del internet. Se presentaron gustosos de compartir y de leer sus escritos. Tal vez el hecho de que las cámaras estuvieran apagadas les dio confianza para leer sus ensayos. Aunque a veces la lectura se interrumpía por los problemas de conectividad fue amena y fructífera. Entre los temas que abordaron estuvieron, el amor, el fútbol, la inclusión, la amistad y el cine mexicano.

En cuanto al grupo 620 (sesión presencial) solo un grupo reducido pudo leer sus ensayos por la cantidad que eran, además de que algunos mostraron pena o

expresaron que no se sentían cómodos leyendo en frente de tantas personas. Esto se debió a que algunos estudiantes expresaron que les daba ansiedad, un problema de salud que lamentablemente está aquejando a la población infantil, adolescente y jóvenes en todo el mundo, sobre todo después del confinamiento por el Covid-19. En este grupo, entre los temas que abordaron sus ensayos literarios estuvieron el amor, los recuerdos, la dependencia emocional, lo superficial, la música, el baile, la vida, entre otros.

Al final de las lecturas los estudiantes comentaron brevemente qué les habían parecido los ensayos literarios. Estos comentarios se resumen en que los temas les habían gustado y, sobre todo, les sorprendió que en un ensayo literario se pudiera abordar todos los temas, sobre todo los que a ellos les interesaba.

### **Cierre (5 minutos)**

En el cierre di al grupo una breve retroalimentación de sus lectura y participación de esta sesión. Asimismo, les pregunté si se había logrado el objetivo de la clase y respondieron que sí.

Por otro lado, después de la autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes y la mía, llegó el momento de evaluar el ensayo final como actividad extraclase para mí. Para ello, utilicé la siguiente rúbrica:

<b>Sesión 11 (50 min)</b> <b>Presentación final: lectura de los ensayos literarios</b>		
<b>Apertura (10 min)</b>	<b>Desarrollo (35 min)</b>	<b>Cierre (5 min)</b>
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  <b>Fecha:</b> miércoles 31 de marzo de 2021  <b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia  <b>Tema:</b> Presentación final lectura de los ensayos literarios  <b>Objetivo:</b> Leer en voz alta los ensayos literarios para reflexionar en torno a los temas que presentan</p>	<p><b>a) La docente</b> solicitará al alumnado que de manera voluntaria explique brevemente el tema de su ensayo y lo lea en voz alta.  <b>b)</b> Al término de la lectura de cada ensayo, los estudiantes podrán comentar los textos.</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.   <b>Actividad extraclase</b>  <b>a) La docente</b> calificará (en la carpeta Drive) cada uno de los ensayos literarios con la siguiente <a href="#">rúbrica</a> (<b>heteroevaluación</b>).</p>

Tabla 29. Sesión 11 en un formato de secuencia-pizarrón.  
Fuente: elaboración propia.

### **Sesión 12 (50 minutos)**

En la última sesión se llevó a cabo la retroalimentación del proyecto de escritura del ensayo literario basado en el proceso de escritura. La clase se desarrolló en plenaria y se estructuró en: apertura, desarrollo y cierre.

#### **Apertura (5 minutos)**

En este apartado dividí el pizarrón en tres columnas, en la primera coloqué la fecha, los datos de la materia, el tema y el objetivo. Expliqué al alumnado que se comenzaría con la retroalimentación con base en una serie de preguntas que tenían que responderlas en equipo.

#### **Desarrollo (45 minutos)**

En plenaria, solicité al alumnado que formaran equipos de cuatro integrantes para que intercambiaran sus comentarios en torno al proyecto de la escritura del ensayo literario a partir de las siguientes preguntas guía, estas van acompañadas de algunos ejemplos de respuestas que compartieron los estudiantes:

- **¿Qué te pareció el proceso de la escritura para escribir tu ensayo literario?**

R. Nos pareció una buena estrategia para lograr nuestro objetivo de escribir.

- **¿Cuál fue el proceso de escritura que más disfrutaste?**

R. Disfrutamos mucho la investigación y la revisión, pues después del reposo del texto había mucho que corregir.

- **¿Qué te pareció el proceso de revisar los textos de tus compañeras o compañeros?**

R. Fue bueno e interesante porque nos percatamos más fácil de sus errores y eso hacía que también viéramos esos errores en nuestros ensayos.

- **¿Qué elementos que se cotejan en el proceso de revisión te hacen falta afinar?**

R. El uso de los signos de puntuación y concordancia, así como la ortografía.

- **¿Crees que este proceso de escritura te ayudará a escribir otros tipos de textos?, ¿por qué?**

R. Sí, es un proceso que se aplica a cualquier tipo de escritos o textos.

Después de que los equipos intercambiaron sus comentarios y reflexiones, de manera voluntaria las compartieron a todo el grupo.

### **Cierre (5 minutos)**

Durante el cierre de esta última sesión di una retroalimentación general al grupo por su proyecto y los felicité por la escritura de sus ensayos literarios, así como por seguir el proceso de escritura, su empeño y la constancia que mostraron.

Sesión 12: 50 min		
Retroalimentación del proyecto de la escritura del ensayo literario		
Apertura (10 min)	Desarrollo (35 min)	Cierre (5 min)
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:</p> <p><b>Fecha:</b> miércoles 31 de marzo de 2021</p> <p><b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia</p> <p><b>Tema:</b> Retroalimentación del proyecto de escritura del ensayo literario basado en el proceso</p> <p><b>Objetivo:</b> Comentar y retroalimentar el proyecto de la escritura del ensayo literario basada en el proceso</p> <p><b>Forma de trabajo:</b> plenaria</p>	<p><b>a) La docente</b> formará equipos de cuatro integrantes para que intercambien sus comentarios en torno al proyecto de la escritura del ensayo literario a partir de las siguientes preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué te pareció el proceso de la escritura para escribir tu ensayo literario?</li> <li>• ¿Cuál fue el proceso de escritura que más disfrutaste?</li> <li>• ¿Qué te pareció el proceso de revisar los textos de tus compañeras o compañeros?</li> <li>• ¿Qué elementos que se cotejan en el proceso de revisión te hacen falta afinar?</li> <li>• ¿La evaluación de cada uno de los pasos en tu escritura la crees pertinente?, ¿por qué?</li> <li>• ¿Crees que este proceso de escritura te ayudará a escribir otros tipos de textos?, ¿por qué?</li> </ul> <p><b>b)</b> Después de que los equipos intercambien sus comentarios y reflexiones, de manera voluntaria los equipos compartirán sus reflexiones a todo el grupo.</p> <p><b>c) La docente</b> hará comentarios en torno a las reflexiones de los equipos para complementar algún aspecto si lo considera necesario.</p>	<p><b>a) La docente</b> dará una retroalimentación general al grupo por su proyecto y los felicitará por la escritura de sus ensayos literarios, por seguir el proceso de escritura, por el empeño y constancia que mostraron.</p> <p><b>b) La docente</b> preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.</p>

Tabla 30. Última sesión en un formato de secuencia-pizarrón.  
Fuente: elaboración propia.

## **6. Conclusiones**

La aplicación de esta propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura del ensayo literario para el nivel medio superior, en modalidad virtual y en modalidad presencial, fue satisfactoria de manera general debido a que se pudo aplicar sin mayores contratiempos toda la metodología del proceso de escritura, la definición y las características del ensayo literario, así como la lectura de algunos ensayos literarios. Cabe señalar que algunos contratiempos finalmente se pudieron adaptar a las circunstancias, sobre todo, en la sesión en línea, ya sea por los problemas técnicos o de salud debido a la contingencia de salud de Covid-19. A continuación, se presentan algunas conclusiones puntuales de esta estrategia.

### **De la escritura del ensayo literario**

La tesis de esta propuesta didáctica es que la escritura del ensayo literario es fundamental en el nivel medio superior porque permite al alumnado expresarse de manera subjetiva, íntima y creativa. Asimismo, a través del ensayo literario desarrolla sus propias ideas, su argumentación, lógica y criterio. Además, promueve la escritura de otros tipos de textos como, por ejemplo, la del ensayo académico, el artículo o la reseña.

El ensayo literario como texto argumentativo, pero también como texto creativo, promueve y desarrolla en el alumnado de nivel medio superior una afirmación y consolidación de su “yo” íntimo, libre, crítico y creativo. En este sentido, su escritura no solo es importante, sino necesaria: “El progreso en la capacidad de leer y escribir textos literarios es importante en el alumno no solo porque le ayuda a progresar en otras capacidades o materias, sino porque la capacidad de leer y escribir textos literarios es necesaria para el crecimiento psicológico y maduración intelectual. La

competencia comunicativa del sujeto necesita la ficción para contrastar su imaginario con la realidad”. (p. 52)

### **Del proceso de escritura y la cognición situada**

La aplicación de la metodología de la enseñanza de la escritura basada en el proceso fue adecuada y fructífera, pues los estudiantes llevaron a cabo con éxito la redacción de su ensayo literario. Una de las cosas más importantes que aprendieron los grupos es que se apropiaron de su escritura, es decir, se dieron cuenta que sí pueden escribir sus propias ideas basándose en una metodología. En este sentido, el proceso de escritura ayudó a desmitificar la idea de que escribir es difícil, y aunque en algún sentido lo es, los estudiantes se dieron cuenta que pueden llevar a cabo un proceso para la redacción de sus textos, ya sean textos creativos o académicos.

La propuesta de enseñanza de la escritura basada en el proceso brindó al alumnado confianza, disciplina, orden y creatividad, pues con ello se percataron que no tenían que recurrir al plagio o al “*copy paste*”. Se sintieron capaces de pensar, investigar, expresar y escribir sus ideas sin miedo porque sabían que siempre había un tiempo para afinar y corregir sus ideas. Comprendieron que la escritura no es fácil, ya que es un proceso cognitivo complejo por lo que no había que preocuparse a la hora de enfrentarse a la hoja en blanco, pues había un procedimiento por el cual había que pasar y que les ayudaría a terminar su texto.

En cuanto a la cognición situada esta se llevó de manera óptima, los estudiantes partieron de su contexto y sus intereses personales e íntimos para expresarse en el ensayo literario. Los temas que abordaron fueron el amor, la amistad, la pandemia, la inclusión, el cine, la idealización del amor, el amor romántico. Temas que son parte de sus intereses y propios de la edad, debido a que se encuentran en una etapa de búsqueda, exploración e identidad.

### **Contratiempos en las dos modalidades (en línea y presencial)**

En términos generales, la aplicación de esta propuesta didáctica con el grupo 630, modalidad en línea (ciclo 2020-2021), se llevó de manera ordenada y productiva. Sin embargo, debido a la pandemia y problemas técnicos como internet, luz, micrófono y cámaras, el cronograma no se llevó de manera puntual tal como estaba programado. Aunque sí se respetaron las doce sesiones, las fechas se cambiaron, sobre todo, porque algunos estudiantes manifestaron tener problemas de salud de Covid-19 y, en otros casos, sus familiares eran los que se enfermaron y ellos eran los responsables de su cuidado.

Respecto a la sesión presencial, el grupo 620 (ciclo 2022-2023), llevó de manera satisfactoria todo el proceso de la escritura del ensayo literario. Sin embargo, al igual que el grupo en línea, los estudiantes manifestaron problemas de salud, tales como ansiedad, depresión y de socialización, ya sea que porque se manifestaron a raíz de la pandemia o porque se acrecentaron con ella. Esto hizo un poco difícil la dinámica en cuanto a la entrega puntual de sus ensayos y también en la sesión de lectura de los ensayos en voz alta, pues muchos de ellos manifestaron miedo o pena para leer frente a todo el grupo.

Por otro lado, en cuanto a mi labor como profesora, en la sesión en línea durante la pandemia también me enfrenté a problemas de infraestructura de luz e internet, incluso de agua, pues de la noche a la mañana cortaban los servicios. Asimismo, las actividades escolares se empalmaban con las actividades del hogar y de las responsabilidades familiares.

Ahora bien, tanto en la sesión en línea como en la presencial, la sobrecarga de trabajo fue monumental, pues atendí a nueve grupos, entre 50 y 60 estudiantes. Además de atender a los grupos académicamente, hice labor de tutorías y participé

en otras actividades académicas. Esta carga de trabajo sin duda alguna tuvo un impacto en mi labor puntual del cronograma y falta de tiempo para una retroalimentación más detallada al alumnado, pues muchas de las retroalimentaciones fueron de manera grupal.

### **De la evaluación de la escritura del ensayo literario**

Utilizar la evaluación para el aprendizaje en el campo de la escritura permitió a mis alumnas y alumnos valorar su aprendizaje, ser conscientes de su ritmo, de sus propias necesidades de redacción al momento de enfrentarse a la escritura. Asimismo, desmitificar el mito que no saben escribir.

Por otro lado, la evaluación para el aprendizaje permite al alumnado y al docente percatarse que la valoración del aprendizaje de la escritura de un ensayo no se hace de un día para otro, sino que es un proceso y, en este caso, la enseñanza de la escritura basada en el proceso también requiere de un proceso de evaluación constante y esto lo permite la evaluación para el aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje invita a realizarla tanto de manera vertical como horizontal, de modo que el docente ya no es el único agente capaz de evaluar los avances y conocimientos de los estudiantes, sino que también el alumnado puede hacerlo, pues son ellos quienes fungen como los protagonistas y principales agentes de la adquisición de su conocimiento; esto los vuelve más responsables, entusiastas y observadores de sus avances.

### **Mejoras a la propuesta**

Por supuesto, esta propuesta de la enseñanza de la escritura del ensayo literario es perfectible y adaptable, se puede modificar lecturas, preguntas, actividades; lo más

importante es la aplicación del proceso de la escritura (preescritura, escritura y reescritura), así como contextualizar la estrategia para el grupo determinado.

Falta mucho por hacer en cuanto a la enseñanza de la escritura en el nivel medio superior y en otros niveles, sin embargo, esta propuesta didáctica para la escritura del ensayo literario es una muestra de los esfuerzos que se hacen en la Escuela Nacional Preparatoria para llevar a cabo la enseñanza y aprendizaje de la escritura, así como una modesta aportación al conocimiento sobre la enseñanza de la escritura.

## Referencias

- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-comprension-lectora-en-e-le.html>
- Alonso, F. (2017). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, Revista De Investigación e Innovación Educativa*, (28): <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321>
- Álvarez, S. J. Daniel. (1635). *Ratio Studiorum Oficial*. Roma:Meursium.
- Amós, C. J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- Arias, F. D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes, en *Actas CEDELEQ IV*, No. 19 pp. 33-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736534>
- Björk, L. y Blomstrand, I. (2007). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Edición al cuidado de Carlos Lomas y Amparo Tusón. España: Graó.
- Cabero A. J. (2015). La educación a distancia: cada vez más educación a menos distancia en Rodríguez Nieto Ma. Concepción; Padilla Montemayor Víctor Manuel (Compiladores), *Ambientes de aprendizaje en línea. Interacción y mediación*. México: Trillas.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos en *Revista Iberoamericana de Educación* N.o 59. pp.23-41. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 6, pp. 63-80.
- \_\_\_\_\_ (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.

Ceja, O. S, Cervantes, C. N. y Ramírez, M. L.M. (2012). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica en *Revista electrónica Methodos Número 1. Centro de investigación aplicada en derechos humanos CIADH*. pp. 47-65. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-metodhos/article/view/30412>

CUAIEED. (2022). *Glosario de Innovación educativa. Lista de términos clave*. México: UNAM.

De Aquino, S. T. (2012). *Del maestro y Cuestión 117 de la suma Teológica*: <https://bit.ly/2NuWoF2>.

Díaz Barriga, A. (1987). *Notas en relación con la didáctica*.

\_\_\_\_\_ (1982). *Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia*.

Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

Díaz B. F. (2003). *La función mediadora del docente y la intervención educativa*.

\_\_\_\_\_ (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo en *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 105-117. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>

\_\_\_\_\_ (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México:

Díaz, G. José L. (2022). *Neurofilosofía del yo. Autoconciencia e identidad personal*. México: Bonilla Artigas.

ENP. (1996). *Plan de estudios de la ENP*. México: UNAM.

ENP. (2016). *Programa de Lengua Española*. México: UNAM.

ENP. (2017). *Programa de Literatura Universal*. México: UNAM.

ENP. (2017). *Programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana*. México: UNAM.

Feist, J. y Feist, G. (2006). *Teorías de la personalidad*. Madrid, McGraw-Hill.

Gaur, A. (1990). *Historia de la escritura*. Madrid: Pirámide.

Hernández, Z. G. (2016). *Literacidad académica*. México: UAM, Cuajimalpa.

Iglesias, D. J.L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales en *Pediatría Integral XVII (2)*: pp. 88-93.

<https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>

Irrazábal, N. y I. Saux G. I. (2005). “Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras” en *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. III No.3, pp. 33-55.

<https://xdoc.mx/documents/comprension-de-textos-expositivos-memoria-y-5df14e347e6fc>

Jean, G. (1998). *La escritura, memoria de la humanidad*. Barcelona: Ediciones B.

Kant, I. (2000). *Filosofía de la historia*. “¿Qué es la ilustración?” Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2009). *Sobre pedagogía*. Argentina: Encuentro Grupo Editor.

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/546/1/LloydM\\_2020\\_Desigualdades\\_educativas.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf)

Loureda, L. O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.

Montaigne, Michael. *De la educación de los hijos*.

[http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/fondo2000/vol2/26/htm/sec\\_3.html](http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/fondo2000/vol2/26/htm/sec_3.html)

Montenegro, L. (2015). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua en *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Una experiencia regional exitosa*. México: ILCE, pp.43-61.

<http://biblioteca.red-lei.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=10736>

Moorhouse, A.C. (2019). *Historia del alfabeto*. México: FCE.

Moreno, O. T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM Cuajimalpa.

Núñez, C., J., A. y Rodríguez, S., M. (2015). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización en *Verbeia* No.0, pp. 139-157. Madrid: Board.

<https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/9.Juan-Antonio-Nunez-Cortes-y-Maria-Sol-Rodriguez-Tablado.pdf>

Pérez, I. J. A. y Valdez, G. M.(2012). Repensar la educación desde los jóvenes: el caso de la generación del siglo XXI. En Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>

Platón. (2018). *Menón*. España:Gredos.

RAE. <http://ito.mx/LNyT>

Ramírez, G. (2015). *La declaración de derechos de la mujer de Olympe de Gouges 1791: ¿Una declaración de segunda clase?* Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM.

[https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/materiales/u1\\_cuaderno2\\_trabajo.pdf](https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/materiales/u1_cuaderno2_trabajo.pdf)

Compañía de Jesús. (1599). *Ratio Studiorum Oficial*.

<https://www.educatemagis.org/wpcontent/uploads/documents/2019/09/Compa%C3%B1a-de-Jes%C3%BAs-1599-Ratio-Studiorum-Oficial.pdf>

Rodney, R. Y. y García, L.M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar en VARONA, *Revista Científico-Methodológica*, No. 59, pp.41-49.

<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360636905008.pdf>

Serafini, Ma. T. (2006). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

Simón, Cecilia *et al.* (1995). El sistema Braille: bases para su enseñanza-aprendizaje en *Comunicación, Lenguaje y Educación*.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky en *Educere*, vol. 3, núm. 9, pp. 38-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>

Weinberg, Liliana. (2020). *Pensar el ensayo*. México: Siglo XXI.

## Anexos

### Secuencia didáctica continua



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA  
MADEMS**



**PROPUESTA DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA  
PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DEL ENSAYO LITERARIO  
(PARA MODALIDAD EN LÍNEA O PRESENCIAL)**

Profra. Erika Hernández Sánchez

<b>Primera sesión (50 min)</b>		
<b>Presentación del proyecto y cuestionario diagnóstico</b>		
<b>Apertura (15 min)</b>	<b>Desarrollo (15 min)</b>	<b>Cierre (20 min)</b>
<p>a) La docente colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase: Fecha: martes 23 de marzo de 2021 Unidad 5. El compromiso social y la denuncia Tema: Presentación del proyecto y cuestionario diagnóstico Objetivo: Dar a conocer el proyecto de escritura: "Expresar con el ensayo literario" y hacer un diagnóstico del tema al alumnado. Forma de trabajo: en equipo</p> <p>Apertura b) A través de <i>Zoom</i> o en el aula presencial la docente presentará el proyecto de escritura de un ensayo literario al alumnado (características, cronograma y forma de evaluación).</p> <p>c) Resolverá dudas al respecto.</p>	<p>a) La docente formará equipos de cuatro integrantes en salas de <i>Zoom</i> o en el aula presencial (según sea el caso). b) El alumnado contestará en equipo en su cuadernillo digital o impreso el siguiente cuestionario diagnóstico en torno al ensayo literario y la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es un ensayo literario?</li> <li>• ¿Qué es argumentar?</li> <li>• ¿Cuáles son las características del ensayo literario?</li> <li>• ¿Cuál es la estructura de un ensayo literario?</li> </ul>	<p>a) En plenaria, de manera voluntaria los estudiantes comentarán sus respuestas. b) La docente preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas. c) La docente explicará la actividad extraclase y los materiales que se encuentran en el aula virtual para la revisión del tema del ensayo literario.</p> <p>Actividad extraclase a) El alumnado revisará en el aula virtual los materiales (cuadernillo del proceso de escritura, lecturas e instrumentos de evaluación) que se utilizarán para realizar el proyecto.</p>

<b>Segunda sesión: 50 min</b>		
<b>El proceso de escritura</b>		
<b>Apertura (5 min)</b>	<b>Desarrollo (35 min)</b>	<b>Cierre (10 min)</b>
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:</p> <p><b>Fecha:</b> miércoles 24 de marzo de 2021</p> <p><b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia</p> <p><b>Tema:</b> El proceso de la escritura</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el proceso de la escritura para poder escribir un texto.</li> <li>• Reflexionar en torno a la forma de enfrentarse y concebir a la escritura.</li> </ul> <p><b>Forma de trabajo:</b> en equipo</p>	<p><b>a) La docente</b> formará equipos de cuatro integrantes en salas de <i>Zoom</i> o en el aula presencial (según sea el caso).</p> <p><b>b) Los equipos</b> intercambiarán ideas acerca del proceso de escritura y realizarán un esquema en su cuadernillo digital o impreso a partir de las siguientes preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es un proceso?</li> <li>• ¿Qué te pasa o sientes cuando debes escribir un texto?</li> <li>• ¿Tienes un proceso de escritura? Explícalo</li> </ul> <p><b>c)</b> En plenaria se comentarán las respuestas de los equipos.</p> <p><b>d)</b> La docente presentará el esquema del proceso de la escritura y explicará cada una de las fases o pasos.</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo si se lograron los objetivos de la clase y resolverá posibles dudas.</p> <p><b>b) La docente</b> explicará la actividad extraclase.</p> <p style="text-align: center;"><b>Actividad extraclase (1 hora)</b></p> <p><b>a) El alumnado</b> revisará la presentación “El ensayo literario y sus características” del aula virtual y escribirá un reporte del tema, este reporte debe ser de 250 palabras en su cuaderno digital (sesión en línea) o impreso (sesión presencial).</p>

<b>Tercera sesión (50 min)</b> <b>El ensayo literario y sus características</b>		
<b>Apertura (10 min)</b>	<b>Desarrollo (30 min)</b>	<b>Cierre (10 min)</b>
<p>a) La docente colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  Fecha: jueves 25 de marzo de 2021  Unidad 5. El compromiso social y la denuncia  Tema: El ensayo literario y sus características  Objetivo: Conocer el género del ensayo literario y sus características  Forma de trabajo: Exposición en plenaria</p> <p>b) De manera voluntaria, los estudiantes comentarán o leerán su reporte de 250 palabras que escribieron en la actividad extraclase con la intención de entrar al tema.</p>	<p>a) La docente explicará la presentación “El ensayo literario y sus características”</p>	<p>a) La docente preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.</p>

Cuarta sesión: 50 min Lectura de ensayos literarios		
Apertura (5 min)	Desarrollo (40 min)	Cierre (5 min)
<p>a) La docente colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase: Fecha: martes 30 de marzo de 2021 Unidad 5. El compromiso social y la denuncia Tema: Lectura de ensayos literarios Objetivo: Leer, comprender y analizar la estructura y las características del ensayo literario “Y las madres, ¿qué opinan?” de Rosario Castellanos. Forma de trabajo: en plenaria</p> <p>Actividad detonadora</p> <p>b) La docente planteará al alumnado las siguientes preguntas detonadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién es Rosario Castellanos?</li> <li>• ¿Qué obras de Rosario Castellanos has leído?</li> </ul> <p>c) A partir de las respuestas de los estudiantes la docente complementará y compartirá información acerca de la vida y obra de la autora (obras, difusión cultural, su papel como feminista).</p>	<p>a) El alumnado y la docente (en plenaria) leerán a partir del <a href="#">Proceso de Lectura el ensayo “Y las madres, ¿qué opinan?” de Rosario Castellanos.</a></p> <p>b) El alumnado y la docente (en plenaria) revisarán el siguiente <a href="#">esquema</a> de “Y las madres, ¿qué opinan?” con la intención de apreciar el texto, su estructura y las características que tiene.</p>	<p>a) La docente preguntará al grupo: ¿Se logró el objetivo de la clase? y resolverá posibles dudas.</p> <p>b) La docente explicará la actividad extraclase.</p> <p>Actividad extraclase (1 hora)</p> <p>a) El alumnado leerá el siguiente ensayo para comentarlo en la siguiente clase e identificará su estructura, la tesis y sus características particulares. <a href="#">“Contra el gimnasio”, de Saúl Hernández.</a></p>

Quinta sesión: 50 min Lectura de ensayos literarios		
Apertura (5 min)	Desarrollo (40 min)	Cierre (5 min)
<p>a) La docente colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  Fecha: miércoles 31 de marzo de 2021  Unidad 5. El compromiso social y la denuncia  Tema: Lectura de ensayos literarios  Objetivo: Leer y analizar el ensayo "Temas muertos" de José Alvarado.  Forma de trabajo: en plenaria</p>	<p>a) El alumnado y la docente (en plenaria) leerán a partir del <a href="#">Proceso de Lectura el ensayo "Temas muertos", ensayo literario de José Alvarado.</a></p> <p>b) El alumnado y la docente (en plenaria) revisarán el siguiente <a href="#">análisis del ensayo "Temas muertos"</a> con la intención de apreciar el texto, su estructura y las características que tiene.</p>	<p>a) La docente preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.  b) La docente explicará la actividad extraclase.</p> <p>Actividad extraclase (1 hora)</p> <p>a) El alumnado leerá los siguientes ensayos para comentarlos en la siguiente clase:  <a href="#">"Fragmentos del desierto", de Guadalupe Nettel.</a>  <a href="#">"Hacer canciones", de Julieta Venegas.</a>  b) El alumnado llevará a la clase el <a href="#">cuadernillo del proceso de escritura</a> (virtual o impreso) que se encuentra en el aula virtual.</p>

<b>Sexta sesión: 50 min</b> <b>Preescritura del ensayo literario</b> <b>Esquematación (contextualización del texto y planteamiento del ensayo)</b> <b>Investigación</b>		
<b>Apertura (10 min)</b>	<b>Desarrollo (35 min)</b>	<b>Cierre (5 min)</b>
<p>a) La docente colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  Fecha: miércoles 31 de marzo de 2021  Unidad 5. El compromiso social y la denuncia  Tema: Preescritura del ensayo literario  Objetivo: El alumnado realizará la preescritura de su ensayo literario con base en el <a href="#">cuadernillo del proceso de escritura</a> en el apartado de preescritura.</p> <p>Actividad detonadora:  b) En plenaria el alumnado comentará las lecturas de los ensayos de Julieta Venegas y Guadalupe Nettel que leyeron en la actividad extraclase.</p>	<p>a) La docente solicitará al alumnado que abra el <a href="#">cuadernillo del proceso de escritura</a> en el apartado de preescritura para que planifique la escritura de su ensayo literario.  b) La docente explicará el apartado de preescritura al alumnado y resolverá dudas.  c) El alumnado llenará el apartado de preescritura siguiendo las indicaciones de la docente.  d) La docente asesorará al alumnado en este proceso durante toda la sesión.</p>	<p>a) La docente preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.  b) La docente explicará la actividad extraclase.</p> <p>Actividad extraclase (1 hora)</p> <p>a) El alumnado terminará la preescritura de su ensayo literario.</p>

<b>Séptima sesión: 50 min</b> <b>Preescritura del ensayo literario</b> <b>Esquematación (contextualización del texto, planteamiento del ensayo y esbozo)</b> <b>Investigación</b>		
<b>Apertura (10 min)</b>	<b>Desarrollo (35 min)</b>	<b>Cierre (5 min)</b>
a) La docente colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase: Fecha: miércoles 31 de marzo de 2021 Unidad 5. El compromiso social y la denuncia Tema: Preescritura del ensayo literario Objetivo: El alumnado continuará con la preescritura de su ensayo literario (esquema de esbozo).	a) La docente solicitará al alumnado que abra el <a href="#">cuadernillo del proceso de escritura</a> en el apartado de preescritura para que planifique la escritura de su ensayo literario (esquema de esbozo). b) La docente explicará el apartado de preescritura al alumnado y resolverá dudas. c) El alumnado llenará el apartado de preescritura (esquema de esbozo) siguiendo las indicaciones de la docente. d) La docente asesorará al alumnado en este proceso durante toda la sesión.	a) La docente preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas. b) La docente explicará la actividad extraclase.  Actividad extraclase (1 hora)  a) El alumnado realizará una breve investigación en dos fuentes acerca del tema de su ensayo para conocer un poco más de su tema. Para ello deberá redactar dos fichas de trabajo guiándose con el “Paso 3. Investigación” que se encuentra en el <a href="#">cuadernillo del proceso de escritura</a> .

<b>Octava sesión: 50 min</b> <b>Escritura del ensayo literario</b> <b>Escribir-crear- Reposo del texto</b>		
<b>Apertura (5 min)</b>	<b>Desarrollo (40 min)</b>	<b>Cierre (5 min)</b>
a) La docente colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase: Fecha: miércoles 31 de marzo de 2021 Unidad 5. El compromiso social y la denuncia Tema: Escritura del ensayo literario Objetivo: El alumnado comenzará a escribir su ensayo literario.	a) La docente solicitará al alumnado que abra su cuadernillo de escritura en el apartado de escritura “Paso 4. Desarrolla tus ideas” para comenzar a escribir el ensayo literario. b) La docente explicará al alumnado el paso 4 y su esquema. c) La docente asesorará al alumnado en este proceso durante toda la sesión.	a) La docente preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas. b) La docente explicará al grupo la actividad extraclase.  Actividad extraclase  a) El alumnado podrá seguir desarrollando sus ideas del paso cuatro.

<b>Novena sesión: 50 min</b> <b>Escritura del ensayo literario</b>		
<b>Escribir-crear</b> <b>Reposo del texto</b>		
<b>Apertura (10 min)</b>	<b>Desarrollo (35 min)</b>	<b>Cierre (5 min)</b>
<p><b>a) La docente</b> colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:</p> <p><b>Fecha:</b> miércoles 31 de marzo de 2021</p> <p><b>Unidad 5.</b> El compromiso social y la denuncia</p> <p><b>Tema:</b> Escritura del ensayo literario</p> <p><b>Objetivo:</b> El alumnado continuará con la escritura de su ensayo literario.</p>	<p><b>a) La docente</b> solicitará al alumnado que siga escribiendo su ensayo literario en el cuadernillo del proceso de escritura en el “Paso 5. escritura continua” y les explicará el proceso.</p> <p><b>b) La docente</b> asesorará al alumnado en este proceso durante toda la sesión.</p>	<p><b>a) La docente</b> preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.</p> <p><b>b) La docente</b> explicará la actividad extraclase.</p> <p><b>Actividad extraclase</b></p> <p><b>a) El alumnado</b> dejará reposar su ensayo literario una semana.</p> <p><b>b) Para la sesión presencial, el alumnado</b> deberá pasar su texto a formato Word tal como lo escribió, sin corregir nada y llevarlo impreso la siguiente clase.</p>

<b>Sesión 10: 50 min</b> <b>Reescritura del ensayo literario</b> <b>Revisión y marcaje del texto</b>		
<b>Apertura (10 min)</b>	<b>Desarrollo (35 min)</b>	<b>Cierre (5 min)</b>
<p>a) La docente colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase: Fecha: miércoles 31 de marzo de 2021 Unidad 5. El compromiso social y la denuncia Tema: Revisión y corrección del texto Objetivo: Conocer los elementos que se deben revisar y corregir en un texto para obtener la mejor versión</p> <p>Actividad detonadora (Lluvia de ideas) b) El alumnado contestará las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué se debe revisar y corregir un texto antes de entregarlo o publicarlo?</li> <li>• ¿Qué elementos se deben revisar y corregir en un texto?</li> </ul> <p>c) A partir de estas preguntas la docente explicará la infografía con las propiedades textuales que el alumnado debe revisar en el ensayo literario.</p> <p>d) Asimismo, explicará las dos listas de cotejo con las que el alumnado también revisará su texto.</p>	<p>a) El alumnado intercambiará sus ensayos literarios para que sus compañeras y compañeros lo revisen a partir de la siguiente infografía y lista de cotejo (coevaluación) A partir de estos instrumentos, el alumnado marcará los posibles errores y anotarán posibles sugerencias.</p> <p>b) Después de este proceso, el alumnado devolverá el ensayo a su autora o autor y realizará el proceso de revisión (autoevaluación) con los mismos instrumentos.</p> <p>c) La docente asesorará al alumnado en este proceso durante toda la sesión.</p>	<p>a) La docente preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas. b) La docente explicará la actividad extraclase.</p> <p>Actividad extraclase</p> <p>a) Para la sesión presencial, el alumnado pegará su ensayo con las revisiones en su cuadernillo del proceso de escritura en el apartado de reescritura. b) El alumnado corregirá su ensayo en un documento de Word de acuerdo con la revisión y sugerencias que ellos mismos hicieron, así como las realizadas por sus compañeros. c) Subirán esta versión en una carpeta Drive que la docente les compartirá. d) La docente revisará cada uno de los ensayos literarios y hará las observaciones que se requieran a partir de la siguiente lista de cotejo (heteroevaluación).</p> <p>e) El alumnado revisará la revisión de la docente y las posibles observaciones a su texto y con base en esto realizará una última corrección del texto para obtener su versión final.</p> <p>f) El alumnado entregará en otra carpeta Drive (compartida por la docente), la versión final de su ensayo literario y también lo imprimirá para llevarlo a la siguiente clase y leerlo.</p>

<b>Sesión 11 (50 min)</b>		
<b>Presentación final: lectura de los ensayos literarios</b>		
<b>Apertura (10 min)</b>	<b>Desarrollo (35 min)</b>	<b>Cierre (5 min)</b>
<p>a) La docente colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  Fecha: miércoles 31 de marzo de 2021  Unidad 5. El compromiso social y la denuncia  Tema: Presentación final lectura de los ensayos literarios  Objetivo: Leer en voz alta los ensayos literarios para reflexionar en torno a los temas que presentan</p>	<p>a) La docente solicitará al alumnado que de manera voluntaria explique brevemente el tema de su ensayo y lo lea en voz alta.  b) Al término de la lectura de cada ensayo, los estudiantes podrán comentar los textos.</p>	<p>a) La docente preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.</p> <p>Actividad extraclase  a) La docente calificará (en la carpeta Drive) cada uno de los ensayos literarios con la siguiente <a href="#">rúbrica</a> (heteroevaluación).</p>

<b>Sesión 12 (50 min)</b>		
<b>Retroalimentación del proyecto de la escritura del ensayo literario</b>		
<b>Apertura (10 min)</b>	<b>Desarrollo (35 min)</b>	<b>Cierre (5 min)</b>
<p>a) La docente colocará los siguientes datos en el pizarrón y explicará el objetivo de la clase:  Fecha: miércoles 31 de marzo de 2021  Unidad 5. El compromiso social y la denuncia  Tema: Retroalimentación del proyecto de escritura del ensayo literario basado en el proceso  Objetivo: Comentar y retroalimentar el proyecto de la escritura del ensayo literario basada en el proceso  Forma de trabajo: plenaria</p>	<p>a) La docente formará equipos de cuatro integrantes para que intercambien sus comentarios en torno al proyecto de la escritura del ensayo literario a partir de las siguientes preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué te pareció el proceso de la escritura para escribir tu ensayo literario?</li> <li>• ¿Cuál fue el proceso de escritura que más disfrutaste?</li> <li>• ¿Qué te pareció el proceso de revisar los textos de tus compañeras o compañeros?</li> <li>• ¿Qué elementos que se cotejan en el proceso de revisión te hacen falta afinar?</li> <li>• ¿Crees que este proceso de escritura te ayudará a escribir otros tipos de textos?, ¿por qué?</li> </ul> <p>b) Después de que los equipos intercambien sus comentarios y reflexiones, de manera voluntaria los equipos compartirán sus reflexiones a todo el grupo.</p> <p>c) La docente hará comentarios en torno a las reflexiones de los equipos para complementar algún aspecto si lo considera necesario.</p>	<p>a) La docente dará una retroalimentación general al grupo por su proyecto y los felicitará por la escritura de sus ensayos literarios, por seguir el proceso de escritura, por el empeño y constancia que mostraron.</p> <p>b) La docente preguntará al grupo si se logró el objetivo de la clase y resolverá posibles dudas.</p>

## Esquemas de lectura

## Y las madres, ¿qué opinan?

Título

Rosario Castellanos

I  
n  
t  
r  
o  
d  
u  
c  
c  
i  
ó  
n

En los últimos años se ha debatido con pasión, con violencia y hasta con razonamientos, el problema del control de la natalidad. Desde el punto de vista religioso, es un delicadísimo asunto que pone en crisis las concepciones ancestrales acerca del respeto incondicional a la vida humana en potencia y que obligaría a la revisión de muchos dogmas morales que rigen nuestra conducta. Los economistas, por su parte, se atienen a las cifras y éstas indican lo que se llama en términos técnicos una explosión demográfica que seguirá una curva ascendente hasta el momento en que ya no haya sitio para nadie más en el planeta ni alimentos suficientes para el exceso de la población. Esta sombría perspectiva no tenemos que imaginarla para darnos cuenta de su gravedad sino que basta con que amplíemos nuestra visión actual de los países en los que la miseria es regla y la opulencia la excepción de la que gozan hasta reventar, unos cuantos; en los que el hambre es el estado crónico de la mayoría; en los que la educación es un privilegio; en los que, en fin, la salud es la lotería con la que resultan agraciados unos cuantos pero que ninguna de las condiciones propician, ninguna institución preserva y ninguna ley asegura.

Los sociólogos ponen el grito en el cielo clamando por un remedio, tanto para lo que ya sucede como para evitar que la catástrofe prevista se consume. Los psicólogos estudian los inconvenientes y las ventajas de las familias numerosas y de las constituidas por los padres y un hijo único. Los políticos calculan de qué manera pesará, en las asambleas mundiales, la voluntad de un país cuando cuenta (o no cuenta) con el brazo ejecutor de una multitud que sobrepasa cuantitativamente, como decía la Biblia, las estrellas de los cielos y a las arenas del mar.

Entre tantos factores que intervienen para hacer de este problema uno de los más complejos y arduos con los que se enfrenta el hombre moderno, se olvida uno, que acaso no deja de tener importancia y que es el siguiente: ¿quién tiene los hijos? Porque un niño no es sólo un dato que modifica las estadísticas ni un consumidor para el que no hay satisfactores suficientes ni la ocasión de conflictos emocionales ni el instrumento para acrecentar el poderío o para defender las posiciones de una nación. Un niño es, antes que todo eso (que no negamos, pero que posponemos), una criatura concreta, un ser de carne y hueso que ha nacido de otra criatura concreta, de otro ser de carne y hueso también y con el que mantiene –por lo menos durante

una época—, una relación de intimidad entrañable. Esta segunda criatura a la que nos hemos referido es la madre.

Al pronunciar la palabra “madre” los señores se ponen en pie, se quitan el sombrero y aplauden, con discreción o con entusiasmo, pero siempre con sinceridad. Los festivales de homenaje se organizan y los artistas consagrados acuden a hacer alarde gratuito de sus habilidades mientras el auditorio llora conmovido por este acto de generosidad que es apenas débil reflejo de la generosidad en que se consumió su vida la cabecita blanca que casi no alcanza ya a darse cuenta de lo que sucede a su alrededor, por lo avanzado de su edad, lo que la hace doblemente venerable.

Pues bien, aunque nos cueste trabajo reconstruir el pasado, esa anciana que suscita paroxismos de gratitud fue, en su hora, la protagonista del drama sublime de la maternidad. Durante los consabidos nueve meses, sirvió de asilo corporal a un germen que se desarrolló a expensas suyas, que hizo uso y abuso de todos los órganos en su propio provecho y que cuando fue apto para soportar otras condiciones rompió con los obstáculos que le impedían el acceso al mundo exterior.

Después vienen la lactancia o sus equivalentes y las noches en vela y los cuidados especiales que deben prodigarse a quien no se aclimata con facilidad en la tierra, que es frágil, que es precioso.

Las responsabilidades se multiplican con los años. Ya no es únicamente la atención al bienestar físico sino la vigilancia de la evolución intelectual y del equilibrio de los sentimientos. Y la preocupación por equipar, lo mejor posible, a quien pronto ha de apartarse del seno materno para su viaje y su aventura, para la lucha y el éxito.

Si la tarea de ser madre consume tantas energías, tanto tiempo y tanta capacidad, si es tan absorbente que no se encuentra raro que sea exclusiva, lo menos que podían hacer quienes deliberan en torno al asunto del control de la natalidad, es **qué opinan de él las madres.**

**Porque tanto si se mantienen los tabús que hasta ahora han tenido vigencia como si se destruyen; tanto si la natalidad continúa asumiéndose como una de las fatalidades con que la Naturaleza nos agobia como si se extendiese hasta allí el campo del dominio del hombre, vale la pena plantearse, como si nunca se hubiera hecho (y a propósito, ¿se hizo alguna vez?...¿cuándo?, ¿con qué resultados?), un cuestionamiento acerca de lo que la maternidad significa no como proceso biológico sino como experiencia humana.**

D  
e  
s  
a  
r  
r  
o  
l  
l  
o

A  
r  
g  
u  
m  
e  
n  
t  
o  
s

Tesis

D  
e  
s  
a  
r  
r  
o  
l  
l  
o

Porque a ratos se dicta, como un axioma, la sentencia de que la maternidad es un instinto que marcha con absoluta regularidad tanto en la mujer como en las hembras de las especies animales superiores. Si esto es verdad (lo que habría que probar primero porque luego nos salen los investigadores con el domingo siete de que el instinto maternal en los animales es esporádico, se extingue una vez cumplido cierto plazo con una absoluta indiferencia de la suerte que corran las crías, aumenta, disminuye o desaparece por variaciones de la dieta, de las hormonas, etc. –por lo que, como fatalidad es bastante deficiente–), sería un atentado contra ese instinto impedir que se ejercite con plenitud y sacrificarlo a otros intereses.

Súbitamente se recuerda entonces que en el nivel de la conciencia los instintos se supeditan a otros valores. Y que la maternidad, en el mundo occidental, ha sido uno de los valores supremos al que se inmolan diariamente muchas vidas, muchas honras, muchas felicidades.

Pero es un valor que, según demuestran la historia y la antropología, no estiman por igual todas las culturas y aun se da el caso de que en algunas sea lo contrario de un valor. Así que no puede tener pretensiones absolutistas y si las tiene debe renunciar a ellas.

La consecuencia es que resulta un atentado contra la libre determinación individual imponer obligatoriamente la maternidad a mujeres que la rechazan porque carecen de vocación, que la evitan porque es un estorbo para la forma de vida que eligieron o de la que se alejan como de un peligro para su integridad física.

Mas para proceder de esta manera se necesitaría, previamente, considerar a las mujeres no como lo que se les considera hoy: meros objetos, aparatos (por desgracia, insustituibles) de reproducción o criaturas subordinadas a sus funciones y no personas en el completo uso de sus facultades, de sus potencialidades y de sus derechos.

A  
r  
g  
u  
m  
e  
n  
t  
o  
s

C  
o  
n  
c  
l  
u  
s  
i  
ó  
n

6 de noviembre, 1965

#### Características

Voluntad de estilo intertextualidad

carácter dialogal Persuasivo

Tema actual

Polémico-subversivo

## Título

### LOS TEMAS MUERTOS

El tema y se sugiere la tesis.

José Alvarado

I  
n  
t  
r  
o  
d  
u  
c  
c  
i  
ó  
n

Suele suceder: la mañana tiene color rubio y todo objeto se ofrece a los ojos con alegría: el fragmento de un cartel sobre un muro, trémula cortina en el balcón, almena solitaria encima de casa vieja... Alguien camina y, de pronto, surge un tema en su mente. Un bello tema para hacer un ensayo, por ejemplo. Durante unos momentos, el tema lo colma todo de claridad y de júbilo; después, suavemente, se repliega y empieza a mostrar algunas de sus aristas; brotan, incluso, las primeras frases.

D  
e  
s  
a  
r  
r  
o  
l  
l  
o

Pocos días después, en tarde sobre la acera, aparece de nuevo; ofrece un rostro inicial, pero con otros rasgos: ha empezado a vivir y volverá en muchas ocasiones. Es un tema joven y lleno de promesas, audaz y fulgurante. Alguna vez caminará en silencio y a oscuras, a través del insomnio; cierto día lanzará un relámpago en medio de la conversación y una noche será la compañía de pasos en calle negra.

El ensayo parece terminado y sólo falta el momento de llevarlo al papel.

Danzan con impaciencia ideas y frases, tiemblan palabras y un pequeño mundo está a punto de nacer.

C  
o  
n  
c  
l  
u  
s  
i  
o  
n  
e  
s

Pero el tema jamás llega a la tinta. Un día es más pequeño. Otro surge como un árbol del invierno con las hojas caídas. Las hojas son las palabras ya marchitas sin llegar a escribirse.

Acude noche de fatiga o madrugada con desesperación; el tema huye o muere; sólo deja su sombra. El ensayo, acaso con innata armonía, queda para siempre inescrito.

¿Cuántos hay de éstos? ¿Cuántos temas han quedado muertos en imaginaciones de malogrados o de triunfadores? Hay, en desconocida urbe, ciudadano sentimental: llora por los muertos.

Algunos fueron suyos y los dejó morir.

A  
r  
g  
u  
m  
e  
n  
t  
a  
c  
i  
ó  
n

Tesis

#### Características:

Voluntad de estilo   Subjetividad   Intimista  
Digresiones   Aforismos   Hibridez

**Cuadernillo del proceso de escritura con instrumentos de evaluación**



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA  
PLANTEL 5 “JOSÉ VASCONCELOS”**



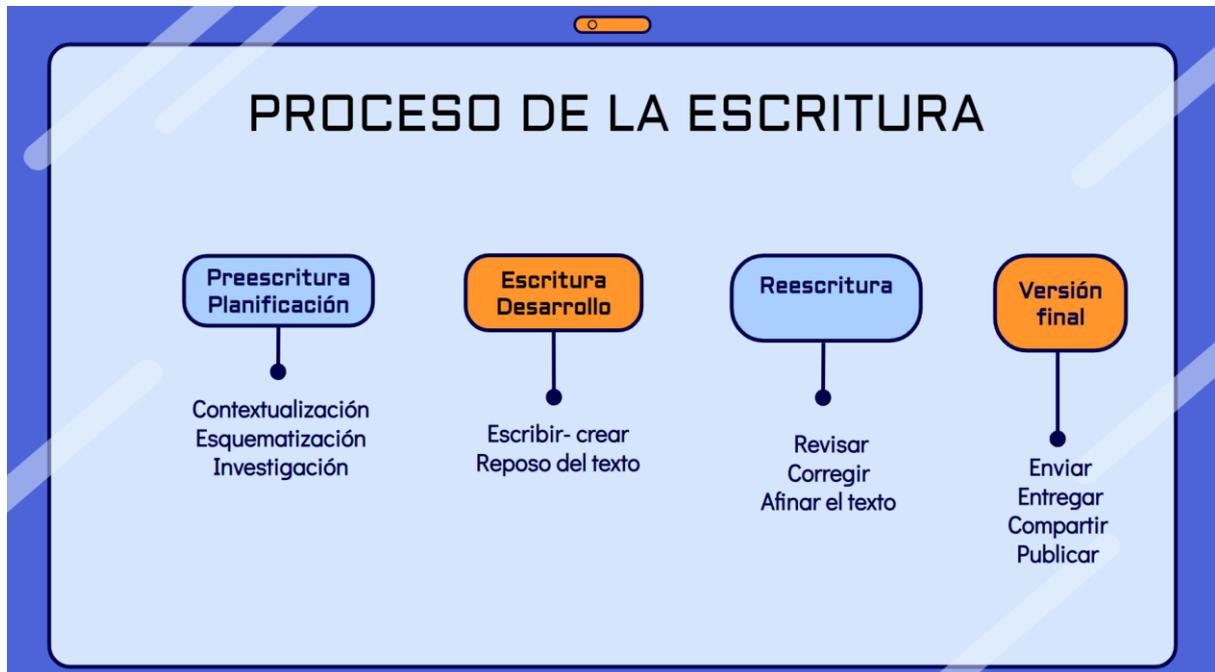
**CUADERNILLO DEL PROCESO DE LA ESCRITURA  
Profa. Erika Hernández Sánchez**



Imagen de Simon en Pixabay

## PROCESO DE LA ESCRITURA

La escritura es un proceso cognitivo arduo y complejo que requiere tiempo y constancia. A través de esta propuesta de escritura podrás afinar tu redacción y seguir un proceso con el cual escribirás cualquier tipo de texto. ¡Mucho éxito!



Esquema del proceso de la escritura

## PROCESO DE LA ESCRITURA

### I. PROCESO DE PREESCRITURA

#### Paso 1. Contextualización del texto

**Instrucciones:** Llena la siguiente tabla con las características del texto que vas a escribir.

<b>Tipo de texto</b>	
<b>Estructura</b>	
<b>Características</b>	
<b>Destinatario</b>	
<b>Finalidad del texto</b>	
<b>Extensión</b>	
<b>Papel de la autora/or</b>	
<b>Criterios de evaluación</b>	
<b>Investigación</b>	
<b>Tiempo estimado</b>	
<b>Fecha de entrega</b>	

## Paso 2. Esquematización (planteamiento y esbozo)

### Planteamiento de mi ensayo literario

**Instrucciones:** Observa el siguiente ejemplo de planteamiento de ensayo y después llena la tabla con el tema que más te interese para abordarlo en tu ensayo literario. Puede ser de carácter social u otro. Asimismo, anota lo que se te pide de acuerdo con las características del texto.

<b>¿Acerca de qué tema te gustaría escribir tu ensayo literario?</b>	De los paraguas
<b>¿Por qué?</b>	Porque me gustan y me parecen bellos e interesantes.
<b>Plantea una tesis</b>	Los paraguas son objetos que poseen una estética bella, elegante y sofisticada.
<b>Escribe dos argumentos para defender tu idea o tesis.</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. El cine ha resaltado la estética de los paraguas como por ejemplo, el cortometraje "Azulado" de Pixar.</li><li>2. En la pintura también aparecen retratados de una manera bella y estética.</li></ol>
<b>Anota dos posibles contraargumentos.</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Los paraguas solo son utensilios simples para protegerse de la lluvia, no son artísticos.</li><li>1. Los paraguas estorban mucho en la calle, pueden ser peligrosos.</li></ol>
<b>Escribe dos posibles conclusiones a las que podrías llegar.</b>	Los paraguas son bellos no solo por los materiales con los que están hechos, sino también por todas las perspectivas visuales que ofrece en el arte y en la vida cotidiana.

## Planteamiento de mi ensayo literario

<b>¿Acerca de qué tema te gustaría escribir tu ensayo literario?</b>	
<b>¿Por qué?</b>	
<b>Plantea una tesis</b>	
<b>Escribe dos argumentos para defender tu idea o tesis.</b>	
<b>Anota dos posibles contraargumentos.</b>	
<b>Escribe dos posibles conclusiones a las que podrías llegar.</b>	

## Esbozo o índice tentativo

**Instrucciones:** Después de haber planteado tu ensayo literario es hora de que diseñes un esbozo o índice tentativo de cómo quedaría tu ensayo. Observa el ejemplo y después llena tu esquema.

**Ejemplo:**

Apartados o estructura	Contenido	Extensión
1. Título	Los paraguas	Una línea
2. Introducción	La importancia de los paraguas en mi vida	Un párrafo
3. Tesis	Los paraguas son objetos que poseen una estética bella, elegante y sofisticada.	Una o dos líneas
4. Desarrollo (argumentos y contraargumentos)	El material de los paraguas	Un párrafo
	Los paraguas en la pintura	Un párrafo
	Los paraguas en el cine	Dos párrafos
5. Conclusiones	Reforzar la tesis	Un párrafo

Llena el siguiente esquema que será tu esbozo o índice tentativo.

<b>Apartados o estructura</b>	<b>Contenido</b>	<b>Extensión</b>
<b>Título</b>		
<b>Introducción</b>		
<b>Tesis</b>		
<b>Desarrollo (argumentos, contraargumentos)</b>		
<b>Conclusiones</b>		

### Paso 3. Investigación

Es hora de investigar acerca de tu tema del cual escribirás tu ensayo literario.

#### Instrucciones:

1. Investiga en dos o tres fuentes acerca de tu tema. Puedes leer un artículo, ver una película, oír un podcast, entre otros.
2. Busca y lee un ensayo literario acerca del tema que abordarás como parte de tu investigación. Esto te ayudará a plantear tu tema desde una postura y perspectiva diferente.
3. Desarrolla dos o tres fichas de trabajo con la información de tu tema. Agrega la fuente de investigación en formato APA. Observa los ejemplos:

**Tipo de ficha:** Textual

**Tema:** Los paraguas

**Recurso:** artículo

“La cultura que inventó este producto fue la Antigua China, teniendo como primeras referencias gráficas algunas situadas en el 2400 a.C a pesar de que su creación fue en el siglo XI a.C. El más antiguo que se conoce es el hallado en la tumba del emperador Qin Shi Huang, donde el carruaje atado a las esculturas de terracota tiene un paraguas.

Realmente, no se sabe con exactitud quién fue el inventor del mismo. Existe un cuento popular chino que afirma que fue Lu Mei, una joven que se había apostado con su hermano mayor quién de los dos construiría un objeto capaz de protegerlos de la lluvia. En una noche, Lu Mei creó un bastón del cual surgían 32 varillas de bambú para terminar en una tela que lo cubría todo. Como ya hemos dicho, es tan solo una leyenda y no un hecho demostrado”.

**Fuente:** Campaign, G. (2021). Historia del paraguas: todo sobre la invención de este regalo publicitario en <https://www.giftcampaign.es/blog/historia-paraguas-invencion/>

**Tipo de ficha:** Comentario

**Tema:** Los paraguas

**Recurso:** ensayo literario

El ensayo de García Márquez acerca de los paraguas habla de cómo este es un accesorio que se necesita mucho en las épocas de lluvia en Colombia y se solicita su importación de forma ilimitada. La tesis del escritor es que el paraguas sirve para muchas cosas menos para su principal función, pues esta se reduce a ser solo un artículo anunciativo y da una serie de argumentos de su uso en la literatura y en la segunda guerra mundial.

**Fuente:** García, M. G. (2009). "Ensayo sobre el paraguas" en

<http://birlibiscopio.blogspot.com/2009/06/ensayo-sobre-el-paraguas-por-gabriel.html>

**Tipo de ficha:**

**Tema:**

**Recurso:**

**Fuente:**

**Tipo de ficha:**

**Tema:**

**Recurso:**

**Fuente:**

## II. PROCESO DE ESCRITURA

### Paso 4. Desarrolla tus ideas

**Instrucciones:** Después de tu proceso de preescritura e investigación, es hora de que escribas tu ensayo literario. Para ello, toma de base tu esquema de esbozo e índice y desarrolla los contenidos. Guíate con los siguientes esquemas y escribe dentro de los cuadros:

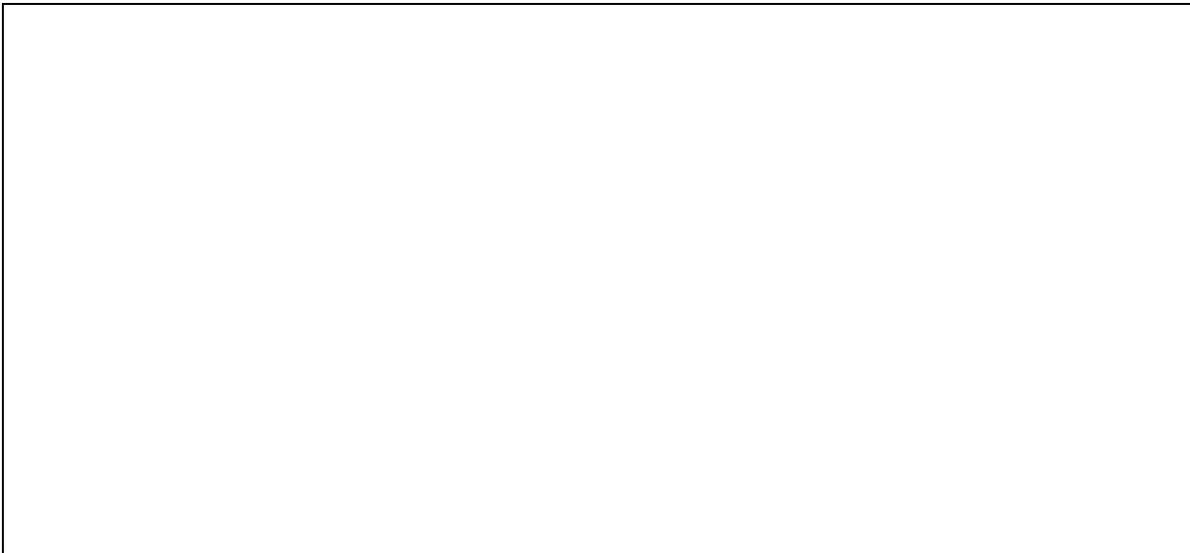
<b>Título</b>
<b>Introducción</b>

**Tesis**

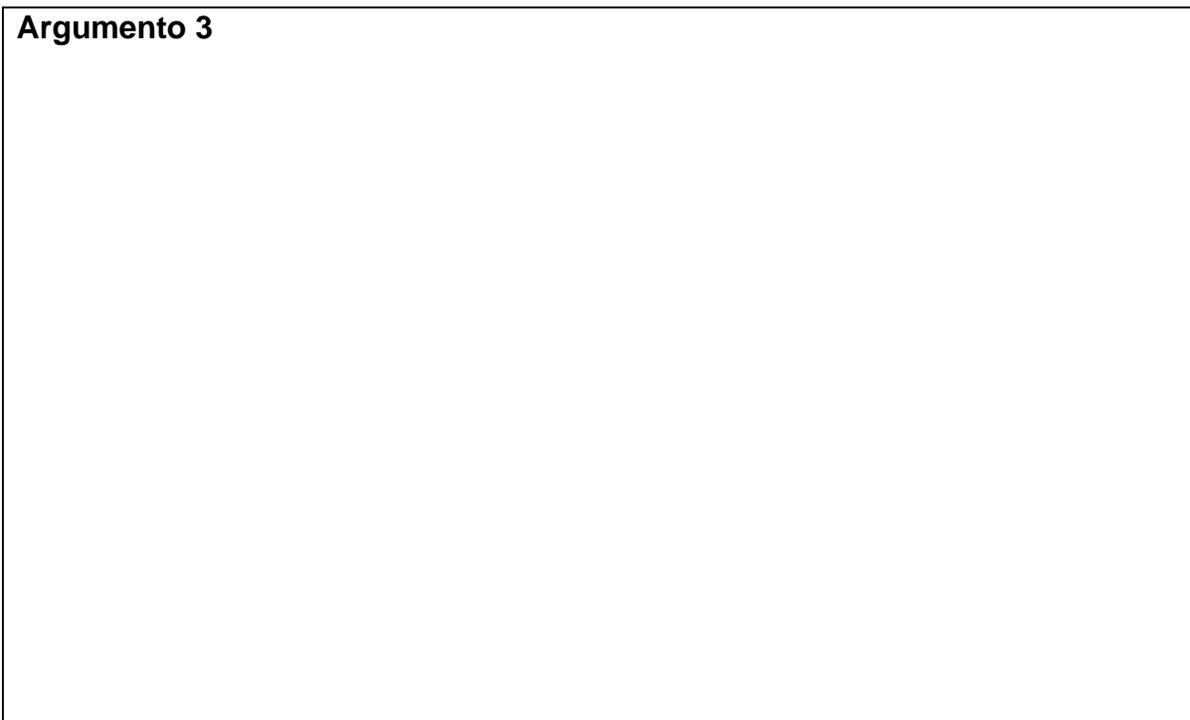
**Desarrollo**

**Argumento 1**

**Argumento 2**

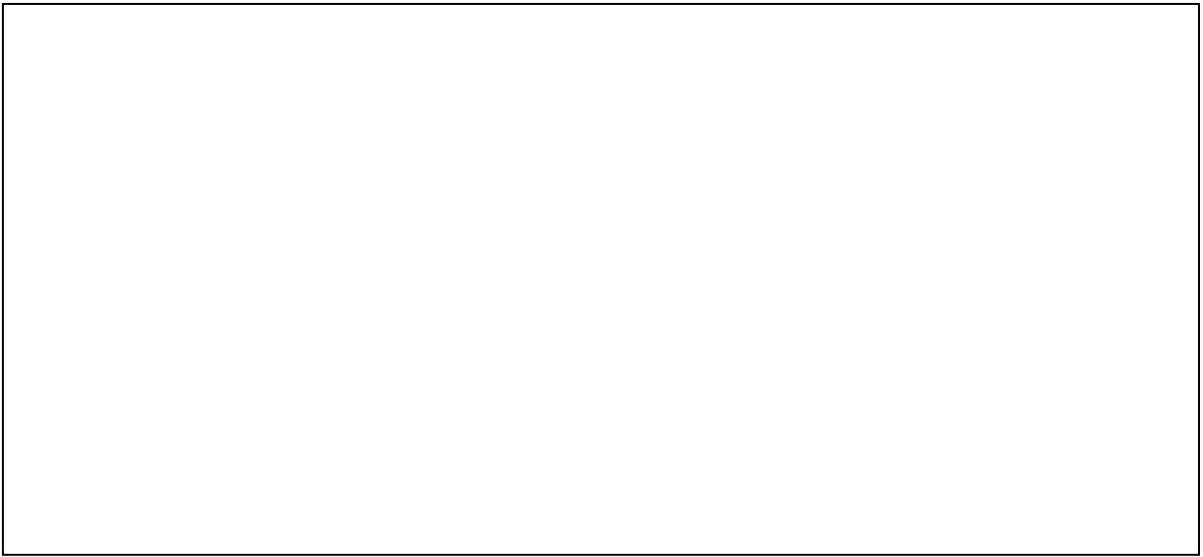


**Argumento 3**



**Argumento 4**





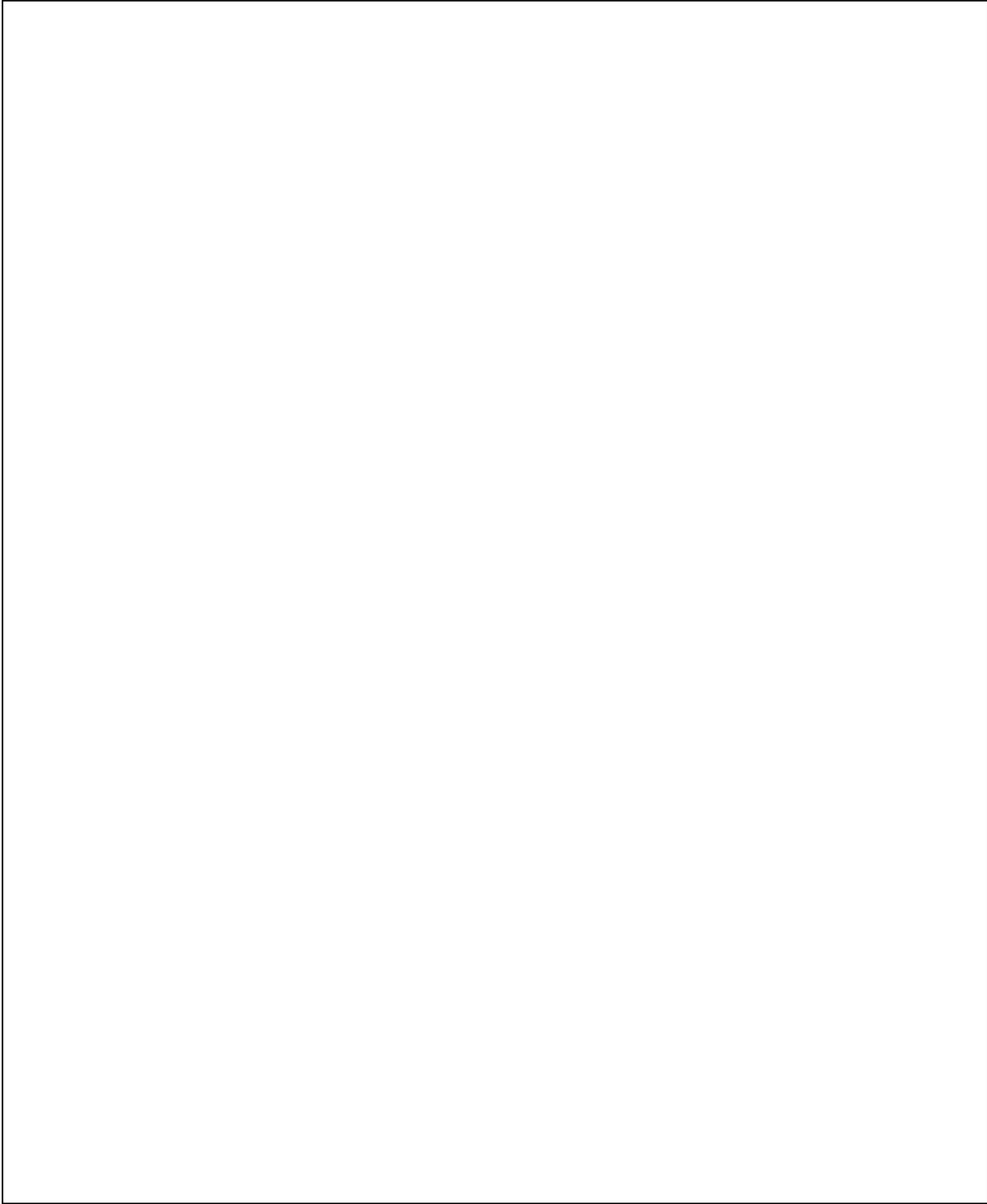
**Conclusiones**



**Paso 5. Escritura continua**

**Instrucciones:** Ahora escribe tu ensayo literario de manera continua, es decir, sin esquemas. Puedes desarrollar más ideas.

**Nota.** Agrega las páginas necesarias.



## Paso 6. El reposo del texto

**Instrucciones:** En este paso no tienes que hacer nada. Solo deja reposar tu mente y tu ensayo literario por una semana para que en el proceso de revisión puedas verlo con otros ojos y afinar los detalles necesarios.



Imagen de nini kvaratskhelia en Pixabay.

### **III. PROCESO DE REESCRITURA**

#### **Paso 7. Revisión del texto**

Después de haber dejado reposar tu ensayo literario es hora de que revisarlo. Marca todos aquellos elementos que se puedan corregir para lograr la mejor versión de tu texto.

#### **Instrucciones:**

**a)** Para la revisión de las propiedades textuales de tu ensayo literario guíate con la infografía de revisión de textos que se anexa en la siguiente página.

- Intercambia tu texto con una compañera o compañero para que revises su texto.
- Lee el ensayo en voz alta para identificar los errores que pueda tener.
- Revisa las propiedades textuales del texto (coherencia, adecuación, cohesión, entre otros).
- Marca con colores los detalles que hay que corregir, por ejemplo, azul-ortografía, naranja-signos de puntuación, amarillo-acentuación, etc.
- Agrega los comentarios o sugerencias que consideres.

**b)** Finalmente, evalúa la estructura y características del ensayo literario con las listas de cotejo (coevaluación) y (autoevaluación) que también están en las siguientes páginas. Si tienes alguna duda en particular, consulta la “Carpeta de redacción” o pregunta a tu docente.

#### **Revisión por parte de la docente (heteroevaluación)**

La profesora también revisará tu ensayo; agregará sus observaciones y sugerencias si el texto lo requiere y evaluará tu ensayo con una rúbrica que aquí se anexa.

## Infografía para la revisión del ensayo literario

### REVISAR Y CORRIGIR LAS PROPIEDADES TEXTUALES

### DE TU ENSAYO LITERARIO

- 1 Adecuación**  
Registro lingüístico que se utiliza en un texto de acuerdo con su intención y público al que va dirigido.
- 2 Coherencia**  
Unidad temática, todo lo que se dice debe ser acerca del tema principal. Revisa también, el uso de concordancias, gerundios y preposiciones.
- 3 Cohesión**  
Enlace de las ideas y párrafos para que tengan continuidad. Para ello, utiliza conectores y marcadores del discurso.
- 4 Construcción de párrafos**  
Debe ser coherente y presentar una idea principal de forma ordenada con oraciones secundarias que expliquen o apoyen la idea principal.
- 5 Signos de puntuación**  
Uso de la coma, el punto y coma, punto final, punto y aparte, comillas, paréntesis, signos de admiración, signos de interrogación, etc.
- 6 Ortografía y acentuación**  
Uso de h, sc, nv, mb, etc. Reglas generales de acentuación en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.
- 7 Disposición espacial**  
Distribución del texto sobre la hoja u otro soporte para mayor legibilidad del y comprensión de lectura: títulos, subtítulos, márgenes, sangrías, interlineado, tipos de letra, paginación, formato.

**Las propiedades textuales son los elementos que todo texto debe tener para que logre dos propósitos fundamentales: sentido e intención comunicativa.**

Profa. Erika Hernández S.

## LISTA DE COTEJO DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL ENSAYO LITERARIO

Profa. Erika Hernández Sánchez

Coloca una √ según sea el caso.

<b>Elementos de estructura y contenido</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
¿Tu ensayo literario tiene un título atractivo e interesante?		
¿Tu ensayo aborda un tema social o íntimo?		
¿Tu ensayo tiene una introducción donde presentas el tema con algún hecho, dato o anécdota?		
¿Tu ensayo plantea una tesis?		
¿Tu ensayo contiene argumentos?		
¿Tu ensayo contiene contraargumentos?		
¿Tus argumentos y contraargumentos (si es el caso) que se plantean apoyan la tesis?		
¿Tus conclusiones destacan las ideas principales y refuerzan la tesis?		
<b>Características del ensayo literario</b>		
¿Tu ensayo aborda un tema de actualidad?		
¿Tu ensayo es íntimo, subjetivo?		
¿Tu ensayo contiene una voluntad de estilo (un lenguaje poético)?		
¿Tu ensayo es dialógico?		
¿Tu ensayo contiene alguna digresión?		
¿Tu ensayo contiene algún aforismo?		
¿Tu ensayo es persuasivo?		
¿Tu ensayo es polémico?		
<b>Sugerencias</b>		

## LISTA DE COTEJO DE COEVALUACIÓN PARA EL ENSAYO LITERARIO

Profa. Erika Hernández Sánchez

Nombre de la evaluadora (or): \_\_\_\_\_

Coloca una √ según sea el caso.

Elementos de estructura y contenido	Sí	No
¿El ensayo literario tiene un título atractivo e interesante?		
¿El ensayo aborda un tema social o íntimo?		
¿El ensayo tiene una introducción donde presenta el tema con algún hecho, dato o anécdota?		
¿El ensayo plantea una tesis?		
¿El ensayo contiene argumentos?		
¿El ensayo contiene contraargumentos?		
¿Los argumentos y contraargumentos (si es el caso) que se plantean apoyan la tesis?		
¿Las conclusiones destacan las ideas principales y refuerzan la tesis?		
Características del ensayo literario		
¿El ensayo aborda un tema de actualidad?		
¿El ensayo es íntimo, subjetivo?		
¿El ensayo contiene una voluntad de estilo (un lenguaje poético)?		
¿El ensayo es dialógico?		
¿El ensayo contiene alguna digresión?		
¿El ensayo contiene algún aforismo?		
¿El ensayo es persuasivo?		
¿El ensayo es polémico?		
<b>Sugerencias</b>		

**PROPUESTA DE RÚBRICA PARA EVALUAR EL ENSAYO LITERARIO**

Profra. Érika Hernández Sánchez

ELEMENTOS	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	DEFICIENTE	PUNTUACIÓN
<b>PRESENTACIÓN</b> 10%	<b>Formato:</b> texto justificado, formato Arial, 12 puntos, doble espacio y páginas numeradas. <b>Extensión:</b> el ensayo consta de 2 a 3 cuartillas de contenido más carátula. <b>Valor: 1 pt</b>	Presenta cuatro o cinco elementos de la presentación solicitada. <b>Valor: 0.75 pt</b>	Presenta tres elementos de los solicitados. <b>Valor: 0.5 pt</b>	Su presentación es diferente a la solicitada. El contenido es menor a dos cuartillas. <b>Valor: 0.25 pt</b>	
<b>INTRODUCCIÓN</b> 15%	El ensayo presenta un título atractivo, una introducción y plantea una tesis clara. <b>Valor: 1.5 pt</b>	El ensayo presenta un título interesante, pero una introducción y tesis confusas. <b>Valor: 1 pt</b>	Presenta un título vago y una introducción ineficaz. No contiene tesis. <b>Valor: 0.75 pt</b>	El ensayo no contiene tesis. <b>Valor: 0.5 pt</b>	
<b>DESARROLLO</b> 50%	El ensayo contiene tres o más argumentos. Es subjetivo (dialógico, polémico, aforístico, etc.). <b>Valor: 5.0 pt</b>	El ensayo contiene argumentos ineficaces. <b>Valor: 3.5 pt</b>	El ensayo contiene solo un argumento. <b>Valor: 2.5</b>	El ensayo no contiene argumentos. <b>Valor: 1 pt</b>	
<b>CONCLUSIÓN</b> 15%	El ensayo contiene conclusiones congruentes, relacionadas con la tesis y los argumentos expuestos. <b>Valor: 1.5 pt</b>	El ensayo contiene conclusiones, pero no son congruentes; se relacionan vagamente con la tesis planteada y con los argumentos expuestos. <b>Valor: 1 pt</b>	El ensayo contiene conclusiones, pero no están relacionadas con la tesis ni con los argumentos expuestos. <b>Valor: 0.75 pt</b>	El ensayo no contiene conclusiones. <b>Valor: 0.5 pt</b>	
<b>REDACCIÓN</b> 10%	Contiene una buena redacción, un buen uso de los signos de puntuación y no hay ninguna falta ortográfica. <b>Valor: 1 pt</b>	Contiene más de dos faltas de redacción, utiliza mal los signos de puntuación y más de dos faltas de ortografía. <b>Valor: 0.75 pt</b>	Contiene más de tres faltas de redacción, utiliza mal los signos de puntuación y más de tres faltas de ortografía. <b>Valor: 0.5 pt</b>	El texto contiene más de cinco faltas de redacción, utiliza mal los signos de puntuación y más de cinco faltas de ortografía. <b>Valor: 0.25 pt</b>	
				<b>TOTAL</b>	

## **Paso 8. Corrección y entrega final del texto**

¡Has llegado a la recta final del proceso de escritura de tu ensayo literario! Muchas felicidades por tu esfuerzo y dedicación.

### **Instrucciones**

- a)** Después de haber revisado y marcado todos los detalles de tu ensayo literario es hora de que lo corrijas basándote en tu archivo de revisión, la de tu compañera o compañero y la de tu docente, es decir, de los tres archivos de revisión. Si tienes alguna duda no olvides consultar a tu docente.
- b)** Abre un archivo nuevo para pasar en limpio tu texto y corrige todas las observaciones del proceso de revisión.
- c)** Guárdalo en formato PDF y súbelo en la tarea asignada del aula virtual.
- d)** Nómbralo de la siguiente manera: Paso 8. Versión final de mi ensayo literario\_\_Nombre y apellido\_Grupo.

**¡Muchas felicidades!**

## Ejemplos de ensayos literarios escritos por el alumnado

### Películas de relleno Por Alonso Barrera Escoto

Para cada gusto habrá un comensal y cada corriente artística tendrá su público. Los intereses y aficiones siempre serán una vía de acceso por la cual conocer a las personas, aspirar a adentrarte dentro de un tema que pensabas conocer o directamente del cual ignorabas. Para mí, el cine puede condensar los pensamientos de una persona en el título de una película que le guste, alguna otra que le haya hecho enojar, cuáles evita a toda costa o cuáles ama con locura. Una conversación que incida en los compuestos del cine, sus movimientos, su historia, sus personajes, sus miradas. Inevitablemente, alguno llega a olvidarse de su cine nacional y parte su crítica desde un espectro muy ambiguo y reducido: *El cine mexicano es de mala calidad.*

Todos aquellos que mencionen que la época de oro del cine mexicano es nuestra mejor referencia dentro de lo que se debe llevar a cabo para hacer *buen cine*, deben repasar sus clases de historia. El movimiento más reconocido en el país derivó de la necesidad de nuestros vecinos norteamericanos de transportar su equipo de producción, tanto cámaras como *staff*, a un lugar seguro durante la Segunda Gran Guerra. Nos enseñaron a *usar los fierros* y a contar historias, para después regresar a su país que ya no corría peligro. Así se dio la época de oro del cine mexicano y así murió.

Las décadas de los 70s, 80s e inicios de los 90s, inmersas en un panorama sumamente político y con índices de explotación comercial, ha sido la etapa más oscura que ha vivido el cine mexicano, al menos antes de las consecuencias de la

pandemia del 2020. Las fracturas que propiciaría el *Margarato*, dictadura en la Dirección General de Radio, Televisión y Cinematografía a cargo de Margarita López Portillo, sabrán con quién se relaciona, el incendio fatídico del archivo de la Cineteca Nacional en 1982, prolongado cerca de las 16 horas, el cine de ficheras y las *sexicomedias* (tampoco olvidemos el sismo que tanto afectó en 1985), el apartado de cinematografía en el TLC que golpearía nuestra producción y el precio libre en las entradas de cine forjaron las bases de lo que ahora conocemos como el cine de gran consumo en nuestro país.

El público suele acomplejarse después de escuchar a alguien hablar sobre comedias románticas, aun cuando dichos acomplejados son los primeros en comprar sus boletos para la nueva proyección del más reciente estreno en dicho género. No quieren descubrir, no quieren esforzarse, solamente debemos limitarnos a criticar lo mismo, en algunos casos, incluso con las mismas palabras.

La exhibición y distribución es otro tema sumamente espinoso y, de cierto modo, fársico para quien busca comercializar su película: pagar asquerosas cifras millonarias por cada copia de tu metraje para ser exhibido durante la mañana de un miércoles o, si bien te va, contar con tu promocional a la entrada de la sala en vez de una hoja arrugada con el título de tu película escrito con rotulador negro a base de agua. La muerte de una película no es ser vista y criticada por muchas personas, es ser exhibida en horarios inaccesibles y ser considerada una película *de relleno* en la cartelera.

Por cada cinta adjetivada como *churro*, *churrazo* o *mediocre* podemos encontrarnos una cinta como lo es *Vuelven*, o en su título en inglés: *Los tigres no*

*tienen miedo*, de Issa López. Una narrativa que parte del crimen en el entorno mexicano para mostrar pinceladas de terror a la mexicana, *coming-of-age* en comunidades marginadas, la tragicomedia a través de un humor ácido y unos cuantos géneros más. Formando un ejercicio de crítica social con tintes fantásticos que pueden pasar por reales. *Vaquero del mediodía* habla desde el abandono, el olvido y el recuerdo a través de la figura de Samuel Noyola. *Hasta los dientes* le da voz a Javier y a Jorge, quienes fueron callados a punta de fusil y casquillo. *Familia de medianoche* humaniza a una familia de paramédicos que recorren la Ciudad de México. *Sueño en Otro Idioma* nos remite al perdón y a la aceptación de uno mismo por medio de la historia de Evaristo e Isauro, a través de los ojos de un lingüista queriendo conservar un dialecto indígena. *Ana y Bruno* retrata la vida de Ana, una niña que convive con las alucinaciones de su madre en un hospital psiquiátrico, desde una perspectiva esperanzadora, pero igualmente madura.

El cine mexicano no es de mala calidad, el público es quien no se arriesga a ver nuevas cosas. Debemos buscarlo, verlo y conversar sobre este. No somos *películas de relleno*.

## **La inclusión en los medios**

### **Por Aurora Angélica González Velázquez**

Cuando el sol está dejando de alumbrar el suelo de mi sala y la oscuridad comienza a ser la protagonista en mi mente, me llaman a ver la televisión y comerme una botana. Comienzo a ver una película y pronto reflexiono acerca de todo aquello que me fue visible desde que tengo memoria, pero que no había visto desde esos ojos, me desconozco y no entiendo mi comportamiento, pero no lo niego y lo dejo seguir reproduciéndose, pronto llego a pronunciar varias afirmaciones que parecen no ser del agrado de mi familia, pero no me importa y sigo, entre mis pensamientos está la afirmación que consiste en que la inclusión en el cine y la televisión en México, son muy convenientes para las productoras. Siempre se manipula todo hacia una dirección que sea rentable, nunca cien por ciento incluyente.

Al elegir ver una serie mexicana en Netflix, nos encontramos con actrices parecidas a la diosa Venus o a aquellas pinturas antiguas donde se presentaba el ideal de belleza femenino con un cuerpo delgado, de vez en cuando también hay morenas y si por fortuna nos encontramos con un perfil indígena, se nos es presentado como la sirvienta o la nana, jamás obtiene un papel protagónico. Incluso recuerdo el día que, como una revelación en mi vida, me enteré por voz de Amaranta Velázquez, una estudiante de Literatura dramática y teatro en la UNAM, que, desde el inicio de la carrera, los profesores les exponen a las y los alumnos que ellos no podrán aspirar a papeles importantes si no son bellas o guapos, lo cual de entrada causa una gran desilusión para todas aquellas personas que entraron con ganas de sobresalir y vivir de lo que aman: actuar.

Al levantarnos por la mañana, muy contentos por haber amanecido un nuevo día, con muchas ganas de tomar aquel café con pan que tenemos preparado para el desayuno, se nos ocurre la maravillosa idea de prender la televisión para enterarnos de las noticias diarias que ocurrieron. ¿Qué nos encontramos? A una presentadora esbelta, con un cabello que cae sobre sus hombros perfectamente arreglado, una sonrisa brillante, con un estilo que está en tendencia, aquella es una mujer fuerte, porque se nota que ha ido al gimnasio los últimos años, sus dientes son blancos, su ropa revela lo fuertes que son sus piernas, su escote, sus voluminosos pechos.

Nada está mal hasta que se le hace un cumplido a esa chica, y nos preguntamos si algún día nos han hecho un cumplido de ese tipo, al darnos cuenta de que no, entramos en un estado de profunda tristeza, una condición de insatisfacción constante con nosotras mismas, y comer nuestro pan se vuelve una decisión de vida o muerte ¿queremos trabajar duro para aspirar a todo lo que no podemos por nuestra condición física? o ¿caeremos en la tentación del exquisito olor a pan caliente? Pensándolo bien esta situación ya no difiere mucho de la condena y culpa que se le atribuye a aquel que peca y cae en tentación en la religión judeocristiana. Pero ¡ya están incluyendo mujeres en el programa! ¿no debería ser una buena noticia? Sí. Pero siguen siendo mujeres que se busca sean del agrado de los hombres, en ningún momento importa la comodidad de ella misma en su ser femenino. Es mal vista si no lleva aquellos instrumentos de tortura que son los tacones, que sólo ocasionan que al finalizar el día los pies se encuentren hinchados y adoloridos, causando al pasar el tiempo lesiones de aquello que la mantiene

erguida: dolores en la espalda. Las mujeres y hombres con obesidad no son incluidos si quiera en posibilidades como actores, y si se les contempla es para convertirse en aquel que sufre *bullying* y tiene problemas psicológicos y de alimentación. Mucho menos hablemos de personas con discapacidad, quienes en muy pocas ocasiones han sido considerados en televisión, excepto para exponer sus vidas y así poder cambiarlas gracias a donaciones.

Por otro lado, una situación muy bien incluida principalmente en el cine es la inclusión a la comunidad LGBT, la cual ahora es muy común en cualquier contenido que se produzca en el país, y no mencionemos los temas feministas que por ejemplo Televisa ha incluido en sus últimas telenovelas. Ahí se debería notar el compromiso social que se tiene, sin embargo, termina resultando lo contrario, los temas se abordan de una manera forzada, y finalmente se deja al descubierto su verdadero objetivo: causar morbo y ganar dinero.

Las televisoras y producciones cinematográficas incluyen a las personas porque está de moda y por lo mismo la gente verá su contenido creyendo ingenuamente que están incluyendo desde la intención de crear una sociedad más consciente.

Si las televisoras se niegan a incluir y restringir la diversidad, sería bueno que al menos a aquellos que sí están frente a cámara, se les permitiera vestir, arreglarse y ser como ellos lo consideraran. Creo que, al haber diversidad, como espectadores aprenderíamos a aceptar esos hechos en la vida cotidiana y la discriminación y autoflagelación, disminuiría.