

DIBUJAR CON LAS PALABRAS

Didáctica de la escritura en el bachillerato

Arcelia Lara y
Benjamín Barajas
Coordinadores



DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA EN EL BACHILLERATO



DIBUJAR CON LAS PALABRAS

*didáctica de la escritura
en el bachillerato*



Arcelia Lara

Benjamín Barajas

coordinadores



EDICIÓN Y FORMACIÓN: ÉDGAR MENA
DISEÑO DE PORTADA: REYNA I. VALENCIA

PROYECTO INFOCAB PB402415

Dibujar con las palabras, didáctica de la escritura en el bachillerato

Primera edición, enero de 2016.

© 2016, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,

C.P. 045010, México, Distrito Federal.

ISBN 978-607-02-7175-5

"Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización escrita de los derechos patrimoniales".

Impreso y hecho en México

DIBUJAR CON LAS PALABRAS

*didáctica de la escritura
en el bachillerato*



DI DÁC TICA de la escritura

Este libro fue publicado con el apoyo INFOCAB PB402415

Índice



Presentación 9

Aproximación a la didáctica de la escritura: los tipos de escritos 13
Mariana Mercenario Ortega

La escritura libre de textos: una puerta que abre otras puertas 43
Miguel Ángel Galván Panzi

El ensayo en el bachillerato 65
Arcelia Lara Covarrubias

Cómo se escribe un ensayo de opinión 89
Netzahualcóyotl Soria Fuentes

Una aproximación didáctica para la escritura de cuentos en el bachillerato 105
Keshava Quintanar Cano

Los textos expositivos. Monografía, reporte, reseña 125
María Martha Acosta y Carrasco

La paráfrasis 157
Olivia Barrera Gutiérrez

La escritura en la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID I-IV) del CCH. El trabajo con el resumen. 171
Benjamín Barajas Sánchez

Evaluación alternativa de la habilidad de la escritura (resumen) para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I 187
María Martha Acosta y Carrasco, Benjamín Barajas Sánchez, María del Carmen Chaparro Esquivel, María Elsa Guerrero Salinas, María Elena Juárez Sánchez y Miguel Miranda Téllez

Presentación



En el proceso de formación académica del nivel de enseñanza media superior, intervienen los profesores, los alumnos y los contenidos o aprendizajes sobre los cuales se asientan las tareas a realizar por estos dos importantes actores. Este famoso triángulo pedagógico cobra sentido en el movimiento de sus componentes, a través de la acción, la reflexión y los resultados medibles que se puedan obtener en lapsos de tiempo razonables.

Los docentes del nivel medio superior deben actuar de manera más viva y visible no sólo sobre su objeto de estudio, la docencia, sino también en los procesos metacognitivos que les permitan reflexionar sobre su ser como profesionales de la enseñanza, en un contexto posmoderno en que las disciplinas ya no son espacios cerrados suficientes para crear situaciones de aprendizaje que satisfagan las necesidades de los estudiantes.

La reflexión de los profesores sobre su quehacer dentro y fuera del aula, la evaluación de los resultados de aprendizaje de sus alumnos, el intercambio de las experiencias propias con las de sus colegas, la problematización de los contenidos curriculares que no se amoldan a las mecánicas simplistas de las transposiciones didácticas, son cuestiones que deben indagarse de una manera más sistemática para encontrar soluciones que enriquezcan nuestra labor docente.

La mayoría de los investigadores, docentes y funcionarios coinciden en que los alumnos del bachillerato deben superar su egreso máximo histórico del 60%, a nivel nacional, pero con mayor calidad en los aprendizajes. Asimismo, también suele haber consenso en que la base de esta formación descansa en el dominio, más o menos aceptable, de los dos lenguajes principales: el matemático y el español; sin embargo, es precisamente en estas dos zonas en

las que se concentra un buen número de problemas que nos impide lograr las metas anheladas.

En este contexto, cobra relevancia la reflexión que nos ocupa en este libro sobre el currículum del bachillerato y, en especial, de los contenidos de lengua que se refieren, de manera inmediata, al dominio, que debieran poseer nuestros jóvenes, de las habilidades lingüísticas (leer, escribir; escuchar, hablar).

Uno de los problemas percibidos al abordar la enseñanza de la escritura es la dispersión de sus aprendizajes en los programas de estudio y, por ende, la variedad de sus prácticas entre los docentes y alumnos, lo cual produce resultados tan diversos que impiden, sobre todo al alumno, tener una cultura básica de esta habilidad lingüística.

Por lo anterior, es importante hacer una aproximación teórica y metodológica a los tipos o géneros de escritos que se solicitan a los estudiantes, como lo hace en su brillante aportación Mariana Mercenario Ortega; y en el mismo tenor se agradece la espléndida delimitación sobre el ensayo, a cargo de Arcelia Lara Covarrubias, pues el llamado “centauro de los géneros” hace gala de su génesis híbrida, seduce a casi todos los académicos quienes, en muchos casos, lo suelen equiparar con una monografía.

¿Y cómo ubicar la enorme cauda luminosa de la escritura libre o lúdica? Durante muchos años, quizá décadas y siglos, se ha dispuesto que los alumnos sean receptores de los textos literarios, que los lean, los comprendan y los disfruten, casi por decreto y con una suerte de furor previo. Pero sólo en tiempos recientes se ha gestado la intención, llevada a la práctica por algunos profesores, de considerar a los jóvenes como seres sensibles, capaces de escribir poemas, cuentos, obras de teatro y otros géneros que les permitan no sólo sentir las bellas letras de una manera superficial, sino también entrañable. Sobre esta cuestión, Miguel Ángel Galván Panzi nos ofrece una lección magistral.

Pero los textos creativos, aquellos en los que los alumnos del bachillerato no sólo se asumen como receptores sino también como escritores potenciales son importantes porque pretenden incrementar la vivencia de la literatura,

desde la perspectiva de los autores. Por eso, en este libro, Keshava Quintanar Cano nos ofrece una importante guía para conducir a los jóvenes adolescentes hacia la composición de relatos y cuentos.

Asimismo, Netzahualacóyotl Soria Fuentes nos da una verdadera lección acerca de la didáctica del ensayo para que pueda ser aplicada por los docentes interesados en fomentar este género discursivo entre los estudiantes.

Hay otros tipos de texto como son la paráfrasis —que desarrolla en su oportunidad, Olivia Barrera—, los resúmenes, las reseñas, los reportes y las monografías que son censadas y reconocidas, por Martha Acoña y Carrasco y Benjamín Barajas Sánchez, como prácticas discursivas muy difundidas entre los profesores que enseñan lengua en el ámbito de nuestros bachilleratos.

En sus aportaciones queda claro que si hay textos que, por su estructura y forma, pudieran ser enormes catedrales, se debe a que disponen de una buena mamposería; por lo tanto en el mundo subterráneo, en que reina la confusión y el caos, podrían suscitarse algunas líneas de luz, a partir del rumbo que supone el uso bien aplicado de la sintaxis, que conforma la oración, el párrafo, el trabajo académico escolar, etcétera.

A esta preocupación por los escritos básicos, que podrían sostener nuestras escrituras más finas, corresponde el artículo nacido de un reporte de investigación sobre el resumen en el Colegio de Ciencias y Humanidades; trabajo realizado por las profesoras y los profesores María Martha Acoña y Carrasco, Benjamín Barajas Sánchez, María del Carmen Chaparro Esquivel, María Elsa Guerrero Salinas, María Elena Juárez Sánchez y Miguel Miranda Téllez, quienes comprobaron, a partir de una muestra de 503 resúmenes sobre un mismo texto base, la diversidad de prácticas en el imaginario colectivo del CCH; en este caso, por desgracia, la variedad no es riqueza, sino dispersión.

En síntesis, este libro tiene el propósito de ahondar en la reflexión sobre nuestras prácticas de escritura, pues en este campo de la docencia no pueden existir caminos unívocos sino varias vías que conduzcan a nuestros alumnos a un dominio fluido e intencional, motivado por sus mensajes escritos. La tarea es tan ardua y compleja que requiere de la participación de todos. ❀

APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA: LOS TIPOS DE ESCRITOS

✿ Mariana Mercenario Ortega

Introducción

El objetivo principal de este escrito es abrir un espacio de discusión que precise diversos conceptos didácticos y disciplinarios que promuevan una enseñanza de la escritura más útil, eficaz y constante entre los alumnos del bachillerato.

Faenas comunes del profesor que enseña escritura son el análisis previo de los tipos de textos que se pretenden enseñar, la determinación de la escasa madurez que poseen los alumnos sobre dicha habilidad, y la gradación de la enseñanza de la escritura propia del nivel en el que se pretende incidir. Por otra parte, se hallan problemas metodológicos que, de alguna manera el docente debe resolver: la relativa convención en conceptos operativos y terminológicos específicos en la didáctica de la escritura, así como el cauce dado a la corrección y evaluación de los escollos estudiantiles durante la adquisición de dicha habilidad.

Verdad de Perogrullo es decir que se aprende a escribir escribiendo; sin embargo no siempre es imperioso escribir *A la recherche du temps perdu* para apropiarse de una redacción con relativo dominio.

Casi siempre se piensa que la habilidad en la escritura se adquiere durante la vida escolar de todo individuo. La legitimidad de esta exigencia es, desde mi punto de vista, incuestionable aunque haya reconocidas excepciones.

Muchos alumnos, e incluso algunos docentes, suelen preguntarse sobre el sentido de la escritura en su vida o en su labor dentro del aula. La duda no es gratuita, el dinero no necesariamente está empatado con la producción escrita ni con su calidad. Para Rivera-Garza la escritura puede concebirse como el acto físico de pensar y por lo tanto no expresa simplemente, sino que produce significados.¹ En este tenor, la escritura es fundamental en la inteligencia de todo individuo pues concreta el pensamiento en un acto físico: la visualización gráfica de las ideas favorece su claridad, organización y corrección. El texto escrito ofrece a su autor la posibilidad del análisis, ya que al escribir producimos sentidos que se transmiten durante la lectura.

Escribir se aprende con práctica, con método y con reflexión, y sirve, nos guste o no, para construir conocimientos y demostrar aprendizajes. Por ello, es necesario que el especialista en didáctica de la escritura en distintas áreas del saber, cree estrategias que incrementen dicha habilidad a fin de que el alumno se sienta más seguro y dueño de su progreso con la escritura académica y genere en sus escritos un medio para expresarse personal y libremente, o formal y críticamente, o creativa y propositivamente, con mayores coincidencias que divergencias con la doxa académica.

En pocas palabras, la didáctica de la escritura tiene que ver con preguntarnos qué se debe enseñar, qué no, cuándo enseñar un tema particular, en qué orden o secuencia, con qué grado de dificultad y para qué. Así, será siempre deseable que las propuestas de trabajo elaboradas por el especialista en didáctica sean el resultado de una labor en equipo, de preferencia dentro de una línea de investigación educativa útil para el nivel medio superior y orientadas hacia el diseño de vías de aprendizaje sobre tipos de escritos pertinentes en la formación de una cultura básica sólida para todo bachiller.

1. Rivera-Garza C. "La escritura solamente", p. 78.

Las tipologías textuales y los géneros discursivos

Un escenario frecuente a todo especialista en didáctica de la escritura, independientemente de su área de formación disciplinaria, es el examen de los tipos de texto en los que formará a sus estudiantes. El análisis que antecede a la puesta en práctica de toda didáctica de la escritura no es vano: existe un sinnúmero de tipos y géneros de discurso que no siempre es fácil organizar con fronteras claras.

Sabemos en principio que los géneros discursivos y los tipos de texto obedecen a dos escenarios distintos: aquellos que se ejercen en la inmediatez de la oralidad, y otros que se configuran en la escritura. En ambos casos operan los conceptos de autoría, destinatario, propósito y contexto o esfera de praxis humana, pero se modifican los medios y sus alcances. Por ello, la tesis del teórico ruso Mijaíl Bajtín se orienta, más que a la divergencia entre oralidad y escritura, a la estructura y función discursiva de los textos.

En su argumentación sobre el concepto de *enunciado* en que el que el uso de la lengua se lleva a cabo en forma concreta y singular, Bajtín señala que “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominaremos géneros discursivos”,² aseveración a partir de la cual se entiende que todo género discursivo puede definirse, en principio, por la esfera de actividad social específica en la que se realiza.

En este sentido, los géneros discursivos serían enunciados relativamente estables derivados de prácticas discursivas sociales o instituciones de habla, casi siempre relacionadas con una función social o comunitaria sobre la que se van construyendo redes entre su temática y estructura. No obstante, tratar de articular las formas o los tipos de producción textual con base en las prácticas sociales posibles, implica un trabajo extenso:

La lista se renueva con las prácticas: una modificación en la finalidad del discurso, del estatuto de los participantes o del tiempo y el lugar de la comu-

2. Bajtín, M. *Estética de la creación verbal*, p. 248.

nicación, del soporte material, de la condiciones de aprendizaje, de las rutinas implementadas por los locutores para realizar sus tareas.³

El sinnúmero de actividades y prácticas en la sociedad explicaría, en consecuencia, la falta de un estudio riguroso y exhaustivo sobre los géneros discursivos de la vida cotidiana frente a aquellos géneros más permanentes y de antigua tradición, como lo son los literarios.

Charaudeau y Maingueneau han sostenido que el procedimiento de análisis en la formación de una tipología de textos o de discursos, no consiste sólo en eliminar toda la superficie textual de los discursos y engarzar las unidades en la linealidad de los enunciados, sino sobre todo en privilegiar las categorías que estabilizan la asociación entre formas de acción, contenidos y maneras de decir.⁴

Los géneros no necesariamente son textos modelo, aunque muchas veces son trabajados así desde el aula, es decir como formas canónicas. Lo cierto es que su verificación al igual que el habla frente a la lengua, sólo puede darse en textos concretos, de una cotidianidad y de una actualidad provisional. Los géneros, como parte de una lengua viva, no pueden evadir su circunstancia histórica que modifica taxonomías o tipologías diversas y cambiantes.

En la Antigüedad griega, por referir sólo una, los géneros se dividían en tres: *deliberativo* para la asamblea, *judicial* para el tribunal y *epidíctico* para las ceremonias. Es decir, respondían a los modos de su participación social; sin embargo, al aparecer nuevos modos de socialización es lógico que también se hayan modificado los géneros del discurso.

En su análisis sobre la literatura fantástica, Todorov defiende el derecho de todo estudioso para discutir sobre un género, incluso sin necesidad de haber examinado (o por lo menos leído) todos los textos que lo constituyen, dado que toda teoría en las ciencias sociales procede por deducción.⁵ Por ende, es

3. Charaudeau, P. y D. Maingueneau. *Diccionario de análisis del discurso*, p. 290.

4. *Ibid.*, p. 291.

5. Todorov, T. *Introducción a la literatura fantástica*, p. 7.

factible para todo estudioso encontrar constantes que marquen rutas o tendencias en las formas textuales, esto es, rasgos comunes que van configurando una especie de formato o estructura vinculante entre textos particulares.

Podemos decir, por lo tanto, que la diferencia entre un texto y un género discursivo es que el primero es único e irrepetible en su contexto de producción y en la especificidad lingüística de concreción oral o escrita, en cambio un género discursivo es la resultante de las constantes que, a partir de una determinada y representativa cantidad de textos, nos llevan a deducir una estructura común arraigada en contextos y mecanismos sociales que los hacen posibles.

Ahora bien, en el terreno de la especificidad y de la generalidad de los rasgos del discurso, también habría que distinguir entre los géneros del discurso y, por ejemplo, los registros de habla que son variantes sociales de expresión comunitaria. Los médicos, los cronistas del fútbol, los abogados, los científicos de una disciplina particular emplean registros de habla al interior de sus sectores de trabajo y que devienen de su práctica social pero que, a diferencia de los géneros, inciden exclusivamente en la semántica y el léxico especializados o técnicos que utilizan: “un determinado registro se suele distinguir de otros por tener unas palabras características, por utilizar palabras o expresiones de una manera particular”.⁶

Así también conviene precisar entre un género y un modo discursivo o incluso contrastar su función frente a una operación textual. Dicha discusión no debe conducirnos a pensar que uno sea más importante que otro, se trata de distintos lentes a partir de los cuales es posible mirar varias capas de formación discursiva en la arquitectónica de los textos. Los modos discursivos pueden explicarse como tendencias dentro de la organización de los discursos y que están ligadas, más que al propósito principal del enunciador en el texto, a las formas en cómo el material lingüístico se dispone para cumplir una función a su interior. En este sentido, los modos discursivos son formas que no siempre se presentan en estado puro o exclusivo dentro de un texto. Indudablemente

6. Richards, *Diccionario de lingüística aplicada...*, p. 366.

un modo discursivo puede predominar dentro de un determinado género, pero incluso dentro de la narrativa literaria o de ficción, es difícil sostener la exclusiva presencia de la narración o del modo narrativo en la composición total de un cuento, por ejemplo.

En su intento por ofrecer una tipología del discurso, Werlich considera que existen cinco principales modos discursivos, vinculados a ciertos elementos del contexto comunicativo:

1. Descriptivo, ligado a la percepción del espacio.
2. Narrativo, ligado a la percepción del tiempo.
3. Explicativo, asociado al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales.
4. Argumentativo, centrado en el juicio y la toma de decisión.
5. Intructivo, ligado a la previsión del comportamiento futuro.⁷

En síntesis, los modos discursivos son posibilidades del discurso mayores a la oración y que afectan el sentido del texto, pero cuya orientación es insuficiente en la caracterización global de un texto y más aún de un género. Dentro del análisis de la lingüística textual, Adam opta por lo que llama la secuencia textual que constituiría la unidad más pequeña, manejable e identificable, que sirve a la composición del sentido del discurso. Así un texto estaría compuesto por una determinada cantidad de secuencias, no necesariamente dentro del mismo orden, que formarían una estructura secuencial o modo discursivo. En consecuencia, una secuencia textual se sitúa entre los párrafos y los textos, de manera semejante a las proposiciones. Adam propone cinco tipos de secuencias textuales:

- ☛ Narrativa
- ☛ Descriptiva

7. Werlich, E. *Typologie der text* en: Bassols, M. y A. Torrent. *Modelos textuales...*, p. 38.

- ☛ Argumentativa
- ☛ Explicativa
- ☛ Dialogico conversacional⁸

En la didáctica del texto, tanto en su lectura como en su escritura, el camino de los modos discursivos ha sido constantemente utilizado en los programas de enseñanza y adquisición de lenguas en el nivel medio básico y medio superior, entre otros dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades. Así, en los programas de Inglés y Francés que, hasta hace unos años, se orientaban a la comprensión lectora, los modos discursivos representaron una veta atractiva y funcional para dar acceso a la complejidad de los textos escritos en otras lenguas distintas a la materna. La identificación de los modos discursivos dentro de la composición de un texto garantizaba, en parte, que el alumno comprendía, además de ciertas dominancias en las categorías gramaticales de las oraciones, la función de partes del texto más amplias, lo que aparentemente favorecía la correcta interpretación del sentido de un texto.

En los programas de Español como lengua materna y que en el Colegio de Ciencias y Humanidades corresponden al Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, las funciones de la lengua (emotiva, referencial, poética, fática y conativa) derivadas de la dominancia de algún elemento de la situación comunicativa del hablante, encontraron una interesante vinculación con los modos discursivos más evidentes: la narración, la descripción y la argumentación. Sin embargo, sus limitaciones en la labor de habilitar y dar acceso a los alumnos en la interpretación y en la producción de discursos cada vez más complejos se mostró rápidamente, pues por ejemplo, los ensayos que corresponderían a la argumentación, no sólo recurren a formas argumentativas, sino también describen situaciones, fenómenos u objetos, o bien narran procesos, anécdotas, cambios o procedimientos particulares. En este mismo tenor se hallan evidencias que la misma literatura aporta y donde

8. Adam, J. M. "Types de séquences textuelles élémentaires", p. 56.

la descripción no es siempre objetiva, la narración no necesariamente es secuencial y monofocalizada, o bien donde la argumentación del narrador o de los personajes opera de manera sutil o tácita.

Para Bassols y Torrent, la competencia discursiva de un hablante no sólo radica en saber identificar en qué medida un texto es correcto, o su pertenencia a cierta tipología, sino en desarrollar vías de interpretación ante diversos géneros discursivos de la vida real,⁹ es decir, su sentido en la didáctica consiste en que el alumno se apropie de estrategias discursivas útiles y aplicables a textos de múltiples campos del conocimiento y con distintos niveles de complejidad: analítico, investigativo, comunicativo, estético, semiológico, reflexivo y crítico.

El estudio del texto dentro del aula

Si bien la presentación visual de las ideas ordena el pensamiento, lo cierto también es que el proceso de escritura no es sólo escribir o pensar gráficamente, también involucra una estructura y un contexto en el cual se escribe. Por ello los discursos se fijan en sus circunstancias enunciativas: el lugar social y el tipo de intervención en que se insertan los escritos no son del todo libres, pues responden a un valor normativo en el que el escritor elige una determinada manera de actuar gráficamente sobre alguien con un propósito, y para lo cual selecciona secuencias, modos y estructuras de una convención social restrictiva, que se ha adquirido durante una particular experiencia lecto-escritora.

En este sentido, el especialista en didáctica de la escritura, a partir de una diversidad de textos reales y actuales, tendría el cometido de crear una estructura mental en el alumno que garantice la adquisición de un género de discurso. La escritura no es un arte, sino una técnica que se puede aprender y dominar; no es sólo transmitir una idea con corrección, sino incidir en el destinatario con precisión estratégica. Por ello, será necesario que los alumnos conozcan, identifiquen y analicen múltiples textos que obedezcan a géneros discursivos similares y diversos, a fin de crear un paradigma estructural que facilite el proceso deductivo con respecto a los textos posibles leídos y escritos.

9. Bassols, M. y A. Torrent. *Modelos textuales...*, pp. 104 y ss.

Conocer, identificar o analizar un solo tipo de texto o de discurso por única vez, no habilita al alumno para la adquisición de una estructura textual sólida, únicamente lo introduce a su existencia, sin que llegue a la configuración de un aprendizaje significativo para su vida académica o adulta. Aprender es practicar, por lo que todo especialista en didáctica de la escritura es un incansable indagador de estructuras constantes, de marcas comunes, de rutas similares en textos distintos y diversos que faciliten a sus estudiantes la producción de textos propios con un armazón probado.

Práctica y consecución, dominio y nuevos desafíos, resumen probablemente la verdadera educación. Los especialistas en didáctica de la escritura están convencidos de que difícilmente podrá tenerse acceso a un paso complejo, sin antes haber dominado un peldaño más simple, pues si bien es posible adquirir estrategias complejas de la lengua antes de apropiarse de otras de menor rango de incidencia en el sentido global de un texto, lo cierto es que tarde o temprano dichas deficiencias afloran e incapacitan al texto y a su autor para concretar un dominio en la escritura. Por ello, vale la pena preguntarse sobre los niveles de complejidad de los géneros del discurso a los que el especialista en didáctica de la escritura dará acceso durante su curso.

Los escritos académicos

Como hemos visto, la jerarquía en los géneros discursivos no es una tarea nada fácil. Centrémonos, por el momento, en los géneros académicos: no representa el mismo nivel de complejidad escribir un resumen de un libro, que elaborar un artículo académico en una revista especializada o científica. Existen distintos tipos de escritos que los estudiantes de nivel medio superior revisan y producen a lo largo de su vida académica.

Con base en los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (PEA, 2003) puede identificarse al menos una veintena de textos que el alumno deberá ya conocer para demostrar su dominio cognitivo en distintas áreas disciplinarias. La diversidad de textos académicos es de lo más controvertido, ya que existen desde textos orales a los que sirve de apoyo la

escritura, hasta escritos literarios, periodísticos y académicos profesionales. Una revisión pedagógica que sustente la pertinencia en la producción escrita de los estudiantes pocas veces se evidencia en el examen de qué textos pueden ser exigidos o no en cada nivel académico. Por ello, como se muestra en el cuadro 1, conviene realizar un análisis de los tipos de escritos que se pretenden en diversas asignaturas de los cuatro primeros semestres del bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades, frente a aquellos productos que pudieran justificarse como accesibles a los estudiantes.

Este primer cuadro explica cómo los docentes de distintas áreas disciplinarias suelen considerar, en forma inadecuada al nivel y grado de dominio en sus alumnos, las habilidades de producción escrita que les exigen. Es común que el profesor de Historia, Química o Biología contemple como prueba de un determinado conocimiento, la redacción de cierto tipo de producto, sin atender al grado de complejidad formal del texto en cuestión. Éste, como hemos dicho, es un asunto que exige una mirada pedagógica –más allá de las teorías–, sobre las posibilidades y evidencias de dominio lingüístico de todo escritor en formación: convendría que el tipo de escritos que se pide a los alumnos en distintas áreas, materias y asignaturas fueran revisados de acuerdo con su pertinencia en el semestre o nivel. No es posible exigir, ni mucho menos evaluar a un alumno con base en un tipo de producto a cuyo dominio formal no se ha dado acceso. Las evidencias de aprendizaje se forman en fondo y forma, en contenido y en estructura. Sobra decir, por lo tanto, que la exigencia de un ensayo durante los primeros dos semestres del bachillerato se verá frustrada mientras no se asegure que los estudiantes dominan la argumentación como modo discursivo predominante en un escrito, o bien mientras no se haya mostrado el suficiente número de modelos de análisis a partir de los cuales se puede elaborar un escrito de dicho alcance.

Evidentemente, no existe una sola doxa académica aplicable a todos escritos provenientes de distintos niveles de escolaridad. En esto, como en muchos otros asuntos, existe un currículo oculto de saberes y de exigencias, donde además la heterogeneidad de los grupos escolares complica el logro de aprendizajes. Sin

embargo, aunque pudiera pensarse que un escrito académico no es más que un texto de probanza escolar, la escritura es una de las herramientas más eficaces en la formación de un pensamiento ágil y propositivo. Por ello, la enseñanza de los escritos académicos se cimienta en la práctica constante de las llamadas *operaciones textuales*: el resumen, la paráfrasis y el comentario, así como en el hábito de la *textualización*.

Dentro de las operaciones textuales, la elaboración de resúmenes manifiesta que el pensamiento es capaz de una actividad de síntesis frente a un fenómeno complejo; las paráfrasis forman la capacidad de analogía sintética, es decir, dan cuenta de que el individuo además de discernir elementos esenciales en un fenómeno puede traducirlos a registros con mayor o menor rango de especialización léxica; la redacción de comentarios ejercita al alumno en la exposición de motivos que respaldan una opinión y lo introducen a la argumentación propiamente dicha. Por otra parte, la búsqueda y selección de fuentes representa una operación textual o investigativa de nivel básico, que el profesor puede y debe enseñar con más certezas que las de la libre intuición.

Aquí merece acotarse que la mayoría de los profesores exigen una información que puede responderse en principio con fuentes básicas de consulta como diccionarios o enciclopedias, ya impresas ya en línea, o bien con páginas que presentan una aproximación general al tema, pero pocas veces es claro cuáles son los pasos siguientes en la búsqueda de fuentes y su alcance. Por ello tal vez, no es extraño que el alumno sienta como un recurso válido el plagio a través del denominado *copy-paste*. La labor del profesor es sustancial para lograr que el alumno se allegue de fuentes confiables y progrese en ellas.

Ahora bien, los textos académicos como los ensayos sobre un tema específico, demuestran que el escritor ha logrado además de un dominio en la comprensión de fuentes primarias, una inquietud propia por profundizar en enfoques de fuentes secundarias que aporten ideas para argumentar una propuesta innovadora; los reportes de investigación obligan a la asunción del papel que el individuo juega en la ciencia, señalan el rigor de procedimiento que debe observarse ante la emisión de un juicio a diferencia de una vacua

opinión, exigen un método que reconoce la herencia del pensamiento de otros estudiosos y ofrecen una aproximación hipotética sobre nuevos fenómenos no previstos.

Por otra parte, la escritura también da cuenta de un proceso no siempre lineal, sino recursivo. Difícilmente un texto podrá quedar bien escrito a la primera, la lectura y la relectura nos van indicando segmentos del texto que no quedaron suficientemente explicados, que merecen una redacción más sencilla, o en los que se nos han pasado algunas teclas. He aquí la importancia de afianzar en el estudiante el hábito de la *textualización*, es decir, el apego a una serie de pasos comunes a todo proceso de escritura: el primero de ellos consiste en una planeación previa, también conocida como preescritura (la selección de un tema, su delimitación, algunas preguntas o cuestionamientos de guía para el desarrollo, la búsqueda de fuentes de apoyo, la precisión de un título); una segunda fase comprende el desarrollo escrito, la escritura propiamente dicha (la agilidad para desarrollar problemas novedosos sobre temas o subtemas, la utilización de citas y notas al pie de página, la capacidad de concluir sobre el tema problematizado); y un tercer momento es la presentación del escrito, también conocido como posescritura (la elaboración de una portada, un *abstract*, una introducción, la revisión cuidadosa en cuanto a las propiedades textuales, la incorporación y pertinencia de apéndices, glosarios, bibliografías y anexos).

Un procedimiento útil, aunque incompleto, de pasos para iniciarse en la textualización escrita pudiera describirse como:

1. Leer habitualmente para adquirir formatos y modelos de escritura sobre diversos temas.
2. Elegir un tema que resulte apasionante tanto para el escritor como para el lector posible.
3. Elaborar mentalmente una estructura general del escrito: la idea principal y su instrumental teórico.
4. Precisar y explicar el tema en el primer párrafo.
5. Armar el desarrollo de ideas en cada párrafo con una estructura lógica.
6. Verificar la redacción con base en la intención de transmitir ideas claras.

7. Cuidar la sintaxis y la ortografía del escrito.
8. Revisar y afinar el texto en forma inmediata o, si se puede, dejarlo descansar.
9. Respetar y defender el texto final.

En este sentido, un problema que amerita una sana reflexión interdisciplinaria es definir qué tanto y bajo qué calidad escriben nuestros alumnos del nivel medio superior, y más particularmente dentro de sus estudios en el CCH. Los ensayos, por referir un solo ejemplo, que para las materias de lengua representan la culminación de la capacidad de comprensión lectora, de análisis textual, de argumentación original y fundamentada en fuentes de relativo nivel de especialización con un aparato crítico, así como la creatividad expresada en una propuesta novedosa sobre un fenómeno de las ciencias experimentales o humanísticas, es exigido en otras materias, tanto en los primeros semestres como en los últimos. Lo anterior acusa una desvirtuada interpretación sobre cómo las áreas académicas del Colegio comprenden las capacidades y destrezas que en materia escrita dominan los alumnos.

A este respecto, considero que un primer acercamiento a la didáctica de la escritura en el Colegio, podría ser la decantación y la delimitación de los tipos de textos con los que el alumno deberá interactuar durante su vida académica, en la que existen: a) escritos que el alumno debe producir y cuya función es meramente instrumental en la organización de datos (elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, trípticos, líneas de tiempo), b) escritos que el alumno produce y cuyo alcance es la ejercitación de ciertas operaciones o destrezas de la escritura en tanto que proceso articulado (redacción de resúmenes, descripciones, hipótesis, conclusiones argumentadas); c) escritos que el alumno lee durante su vida académica y cuyo objetivo es la comprensión de ideas con base en el análisis de su estructura y contenido (lectura de materiales didácticos, imágenes, noticias, encuestas, artículos); d) escritos académicos que el alumno produce como la culminación de un proceso complejo de escritura autónoma (ensayos, reportes experimentales, reseñas críticas, informes

de investigación); y e) escritos creativos que el alumno produce y en los que se incorporan conocimientos y destrezas provenientes de otros campos de su vida emocional y axiológica (carteles, historietas, periódicos murales, diversas expresiones artísticas) (Véase cuadro 2).

En conclusión es imposible pensar en la escritura como un fenómeno monolítico, hay escritos que se enseñan para leer, y otros que sirven para escribir en la escuela; hay estructuras, metodologías o teorías que enseñan a leer críticamente, y otras que son útiles para escribir eficazmente; hay escritos que asisten la verificación del aprendizaje, y otros que forman a profesionales de la academia.

En todo caso, lo que se esperaba de un especialista en didáctica de la escritura es un compromiso irrenunciable por dosificar y jerarquizar el tipo de producto escrito que se le puede pedir a la mayoría de sus alumnos, en concordancia con los textos a partir de los cuales se pretende la apropiación de determinada habilidad escrita.

La escritura más allá del aula

Sabemos que la escritura excede a la práctica escolar: es suficiente leer alguna sección de un periódico, de una revista o de un blog para advertir la funcionalidad de la escritura en los medios masivos de comunicación.

La escritura forma parte de nuestra vida en sociedad por lo que es lícito contrastar la validez de los acercamientos didácticos en la escritura académica con aquellos que perciben los escritores reales que, por necesidad u oficio, se han dedicado a la redacción pública. Así por ejemplo, para el articulista en economía Isaac Katz, un escritor debe su labor no sólo a la mera transmisión de una idea, sino a la formación de seres críticos y bien informados, por lo que uno de los primeros pasos en la escritura es la elección de un tema que provoque en el autor una pasión tal, que despierte al mismo tiempo interés en sus lectores, para lo cual es necesario leer siempre y sobre diferentes tópicos que nos permitan aprender sobre otras formas de escribir y ver el mundo. Un segundo momento lo conforma la estructura general del escrito: tener clara

la idea que se desea transmitir y el instrumental teórico que la sustenta. La precisión, la claridad y la creación de interés se tornan fundamentales en un primer párrafo. Por último, conviene cuidar la lógica estructural: la sintaxis y la ortografía son irrenunciables para todo escritor que insiste en la afinación de su texto, como otro yo.¹⁰

Como puede verse, el análisis utilitario de las estrategias empleadas por otros escritores puede resultar una ruta productiva en la enseñanza de la escritura. Es sumamente cuestionable pensar que el alumno aprende a escribir sin que antes pase por el ejercicio de una serie de operaciones textuales, y por la elección razonada de qué modo discursivo o estructura del discurso utilizar para la situación que le exige el acto de escribir. La escritura bien lograda se forma gracias a un hábito, es decir, con práctica y con conocimiento reflexivo, con creatividad y con apego a la norma, busca ser original sin mostrar ingenuidad; es una cuidadosa libertad que se ejerce ante la hoja en blanco.

Desde la experiencia de un buen número de profesores, puede decirse que los alumnos del Colegio muestran disposición para la escritura, sobre todo cuando se sienten involucrados con un tema que los identifica; sin embargo esta tendencia empática, que favorece la actividad de la escritura, decae cuando se perciben ajenos para abordar temas distintos a sus gustos o inquietudes juveniles. En este sentido, fomentar estrategias de vinculación entre el alumno y el tema a desarrollar en un escrito puede ser muy productivo, por ejemplo a través de una exploración temática, la delimitación personal del tema, la investigación en fuentes documentales de relativo pero paulatino rigor académico, o bien la utilización de conocimientos académicos adquiridos previos al aparato crítico, la demostración a través de la ejemplificación anecdótica antes que la científica, o aceptar la recurrencia a la primera y segunda personas gramaticales, antes que a la tercera.

Por ende, antes de escribir es necesario asegurar que se tiene información suficiente para cumplir el propósito que se persigue en el texto escrito bajo

10. Katz, I. "Un economista escribiendo", pp. 76-78.

el tema decidido por el alumno, por lo que en el proceso de la preescritura es esencial para crear el hábito de la búsqueda, discriminación y selección de fuentes documentales, ya que sirvan como modelo de escritura, ya como apoyo a la información misma sobre el tema (es decir, en forma y en contenido). La primera habilidad que habría que arraigar en nuestros alumnos es, por lo tanto, más que la escritura libre, la escritura informada, esto es, no se trata tanto de lograr una relativa desinhibición en los alumnos —que sería válida para los casos particulares detectados, aunque no para la generalidad—, sino de formar un criterio para la búsqueda de información.

El alumno que quiere consolidar su escritura comprende que no sólo escribe porque el profesor en turno se lo pida o para obtener una calificación satisfactoria; tampoco lo hace por vocación (pocos son los alumnos en el nivel medio superior que se dedicarán a escribir), sino por la apremiante necesidad de orientar el pensamiento propio y ajeno.

En consecuencia, para quienes nos dedicamos a la didáctica de la escritura es labor innegociable acompañar al alumno en su proceso de escritura con pasos explícitos, modelos gradados y textos reales, a fin de determinar el número prácticas de escritura dosificando su complejidad y mirando siempre hacia la pertinencia de su recursividad.

Nuestros alumnos requieren práctica en las convenciones textuales y conciencia de su uso. La ortografía, la puntuación, la disposición espacial o formato, la adecuación, la coherencia, la cohesión, deben ejercitarse tantas veces como sea necesario para un escritor en formación. En este sentido, el cuadro 3 resume algunos elementos esenciales para lograr el desarrollo de hábitos y destrezas en la escritura, útiles para cualquier asignatura en la que se pretenda que el alumno escriba: los modos discursivos, el proceso de textualización, los hábitos de revisión y corrección textual así como el análisis de textos.

La lectura analítica y la escritura en el TLRID

La formación de una capacidad analítica en la lecto-escritura es esencial. Presentar varios textos para su análisis, o dar la oportunidad de que los alumnos

busquen textos ejemplo que sirvan para inferir estructuras de discurso, orienta la enseñanza hacia habilidades y promueve la apropiación de procesos de deducción y de inferencia en estructuras básicas de la escritura con menos dependencia al profesor o a la atmósfera del aula.

Cualquiera puede opinar o hacer lo que le venga en gana con cualquier texto, hasta copiarlo, pero lo importante para un especialista en didáctica de la escritura es que el alumno comprenda que hay opiniones más válidas, más precisas, más claras o más atractivas que otras sobre el mismo tema, pues tanto las estrategias del escritor como el tipo de información allegada, marcan la diferencia entre un escritura desinteresada a otra con alcance crítico.

En este sentido, la escritura puede impulsar la lectura de calidad o interesada, al tratarse de un incentivo real del lector que quiere ser escritor, y no de un alumno que reporta una lectura para el profesor que lo evalúa. Los modelos dosificados, o bien que el alumno se haga llegar, sirven para la construcción de un marco de referencia discursiva que rebasa el aula y que vincula al alumno con la realidad de la escritura social en su contexto actual.

Muy poco, en este sentido, se ha hecho con respecto a las posibilidades y niveles de complejidad de la lectura, a la que suele enseñarse como un objeto totalizador. Más allá de la complejidad estructural, léxica o de registro lingüístico, precariamente se ha abundado en cómo enseñar a leer a los alumnos, ya no gráficas o estadísticas —que también sería válido, aunque no sé qué tanto para el TLRIID—, sino cómo leer una paráfrasis, como decodificar una ironía, cómo entender una cita textual, cuándo una cita o una paráfrasis es oportuna, con qué reserva leer una introducción y aceptar sus argumentos, o cómo verificar la cabalidad de una conclusión. Todo parece estar integrado sin dosificación alguna en el estudio del discurso o del texto, que debe tener al menos “una introducción, un desarrollo y una conclusión”. Esto nos lleva a pensar que un problema inicial en la redacción y por lo tanto de la didáctica de la escritura, es la falta de certezas no tanto sobre el lenguaje y sus regulaciones normativas —que también deben tener su espacio—, sino el cómo asegurar que el desarrollo del lenguaje vaya de la mano con el desarrollo del pensamiento.

En el TLRIID existe una reunión de saberes de distinta índole y alcance: a) el saber que explica cómo se organiza una lengua, b) el saber que enseña a leer y escribir en una lengua, c) el saber que permite degustar los escritos literarios, y d) el saber que explica cómo se escribe literariamente. Cada uno de estos saberes tiene su propia especificidad y sus propios métodos, técnicas y grados de complejidad, que a su vez implican distintos niveles de madurez y de razonamiento. Algunos se adquieren con disciplina y con ejercicio, otros dependen un poco más del talento, y otros del acceso a un determinado método y a su aplicación.

Ahora bien, más que explicar una lengua, sabemos que la orientación del profesor de TLRIID es la de enseñar a redactar, es decir, la inducción hacia el incremento de habilidades en la expresión escrita. Como se ha visto en el cuadro 3, la escritura implica riqueza de vocabulario, dominio de estructuras semánticas, madurez sintáctica, ortografía, puntuación, coherencia, cohesión, adecuación y cierto conocimiento de convenciones propias de un texto como lo son la distribución espacial, el aparato crítico, el tipo de modo predominante y la estructura convencional o social del texto a redactar.

Lograr la autorreflexión y la conciencia sobre el impacto de un escrito original es uno de los propósitos elementales del nivel medio superior. Se puede escribir sobre cualquier asunto, pero no de cualquier manera. Distintos trabajos al respecto muestran cómo la escuela, y particularmente el bachillerato, debe asegurar a los alumnos un dominio en el universo léxico, en las estructuras gramaticales y en el discurso.¹¹

Indudablemente, en el plano docente, se requiere formar profesores que planifiquen la redacción de sus alumnos, es decir, que concreten en su práctica una competencia tanto disciplinaria en la lengua y como en su didáctica. Por ello será fundamental, antes de evaluar la escritura de un estudiante, conocer los tipos de escritos antecedentes al grado de complejidad textual que se presentarán como novedosos. Lo anterior es de suma importancia, ya que

11. Báez Pinal, G. (coord.). *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*.

permitiría a los docentes conformar un perfil de estudiante más adecuado al grado de dominio de textos que conoce a su ingreso, frente al tipo de escritos que producirá al egresar.

El proceso de evaluación de la escritura dentro del aula

Como sabemos, el manejo deficiente de la lengua materna incide en el desempeño académico del estudiante. Por ello, en principio es necesario diagnosticar las destrezas y los alcances en la redacción de nuestros alumnos. A este respecto, aunque todos los profesores de TLRIID tienen una idea general de ello, por desgracia no se ha publicado un estudio que defina y delimite el nivel de escritura del que se parte en el Colegio. Por supuesto, esto implica una generalización de las habilidades y del dominio de conocimiento en todas las materias, que no es siempre homogéneo, y que opera tanto para el CCH como para todos los niveles previos y posteriores.

Las dificultades de textualización en la escritura no debieran reducirse a respuestas simplistas como el mero desconocimiento de aspectos gramaticales y textuales de la lengua por parte de los alumnos, es decir, que éstos *escriben mal* porque no conocen los requisitos lingüístico-discursivos o no los aplican. Como lo ha sustentado Desinano, la aparición de dificultades en los escritos de los alumnos no es del todo sistemática, porque los errores pueden estar presentes en un texto y en otro no de un mismo autor, o bien pueden ser más frecuentes en unas partes del escrito que en otras.¹²

Uno de los escenarios recurrentes en la escritura de los alumnos es que no haya una clara inserción contextual o que las enunciaciones creen ambigüedad y hasta contradicción, incluso buena parte de la escritura juvenil muestra una configuración fragmentaria en bloques aislados; además, el uso de los conectores, de ciertas preposiciones y conjunciones tiende a realizarse de manera accidental y con escasa precisión de sentido. En consecuencia, los profesores de TLRIID suelen sentirse desalentados porque lo revisado en clase no asegura

12. Desinano, N. *Los alumnos universitarios...*, p. 102 y ss.

que los textos que los alumnos escriben darán cuenta de los saberes logrados en un campo disciplinar distinto.

Por ello habría que cuestionar el hecho de que los escritos de los alumnos sean siempre considerados como “textos prueba” es decir, como aquellos que tienen como propósito exclusivo la evaluación de saberes sobre Química, Biología, Historia o Lengua; mucho más productivo para la didáctica de la escritura sería considerar los escritos escolares como documentos que muestran un proceso de relación con un discurso específico, y en los que la escritura no sea vista solamente como un medio para demostrar qué tanto se sabe sobre algo, sino como una manifestación de que hay un sujeto que está accediendo a un discurso nuevo para él.

En este sentido, un especialista en didáctica de la escritura no lee los textos de sus alumnos porque deba evaluarlos o corregirlos o porque crea que el discurso del alumno deba ser semejante al suyo, sino porque se asume como un auxiliar en el proceso de escritura y de adquisición de un determinado género discursivo, que el mismo profesor regula durante su docencia y la serie de actividades que diseña para sus sesiones de clase.

... el docente desatiende al valor de conjunto e intenta reparar puntualmente el texto, transformándolo, pero sin advertir que ese saber en última instancia debería estar inscrito en un funcionamiento discursivo necesariamente diferente al suyo propio y en el que debería buscar las marcas del otro (el alumno) para descubrir en qué medida el texto se materializa o no como un texto diferente, al mismo tiempo que se inscribe dentro del campo científico de referencia. Las correcciones del docente, por el contrario, tienden a que el discurso del alumno sea una réplica del suyo propio.¹³

Las palabras de Desinano señalan que los escritos de los alumnos merecen ser comprendidos como un discurso ajeno que desea ser formado, pero también respetado en su individualidad de estilo: llenar con tachones, signos de interrogación, ironías o descalificaciones, suele crear más desaliento e indi-

13. *Ibid.*, p. 52.

ferencia en la mayoría de los alumnos, que el deseo auténtico por avanzar en la calidad de sus escritos. El alumno percibe que quien lo lee es un juez inflexible que simplemente “quiere que escriban como él” y por ello, prefieren ignorar sus “observaciones”.

La madurez de la escritura no radica en el cumplimiento de los textos académicos que un alumno redacta, sino en la progresión que el individuo realiza sobre su propio discurso, por lo que la atención personalizada que el profesor dé a la escritura de sus alumnos es, sin duda, un camino de mayor eficacia que la descalificación esnobista. Muchas veces, los profesores solemos emitir una nota drástica ante el plagio, bajo la premisa de que toda idea o fragmento de texto ajeno merece ser respetado, pero pocas veces tenemos presente que como todo escritor, el alumno también tiene derechos sobre su texto, que amerita al menos cortesía de quien lo corrige.

Cada alumno aprende y aplica lo aprendido con ritmos distintos y parece por lo menos injusto evaluar a todos con el mismo rasero. El alumno está formando su aprendizaje, como hemos dicho tanto en forma como en contenido, y a cada criterio debe corresponder un porcentaje de su desempeño en el escrito. Hay quien sabe sobre los conceptos a evaluar, pero tiene poca habilidad para expresarlos; asimismo, hay otros que han adquirido cierta facilidad en la escritura, con la que tratan de disfrazar contenidos que no dominan. Sin embargo, lo anterior no es exclusivo del bachillerato, ni de la escuela, todo escritor tiene sus talentos y sus bemoles. Por ello, también existen los derechos del lector, de los que el autor debe ser consciente, y es sólo a través de la interacción entre lectores y escritores, que puede consolidarse un escrito útil, sólido en su construcción al mismo tiempo que grato en su recepción.

Como hemos visto, la diversidad de géneros discursivos académicos aunada a la idea que cada profesor tiene sobre las características de los formatos, conduce más hacia la confusión que a la certidumbre entre los estudiantes que quieren acreditar con éxito sus asignaturas en el CCH. Como todo individuo, el alumno no desea ser tratado como un número más, sino orientado en sus necesidades particulares de aprendizaje con la escritura. Por ello valdría la pena

preguntarnos sobre el sentido del escrito escolar en la evaluación, que no sólo debe interpretarse como un objeto de calificación, sino como un instrumento útil para diagnosticar y evaluar el progreso formativo del estudiante en su acceso a un nuevo discurso tanto en el dominio del formato académico, como en la apropiación de saberes disciplinarios.

En consecuencia, un especialista en didáctica de la escritura es sensible ante la situación de exigencia interdisciplinaria por la que atraviesan sus alumnos en los textos académicos a través de los cuales comprueba su aprendizaje, y, por lo tanto, contribuye con sus propios recursos a ofrecer modelos, blogs, estrategias, manuales, protocolos, rúbricas y otros instrumentos que faciliten la adquisición de los géneros propios de la academia.¹⁴ Sería muy fructífero para todos los profesores recordar cómo accedieron a un determinado discurso, para entender que no hay un proceso natural en el que la lectura conlleve que por el solo hecho de leer, el alumno podrá funcionar en el discurso académico exigido por el docente.

La creación y difusión tanto de diversos manuales de redacción propios de los programas estudio de nuestro Colegio en los que se muestre la composición de las estructuras gramaticales y discursivas, y los recursos lingüísticos y retóricos pertinentes para la composición de diversos géneros discursivos académicos, como de líneas de investigación educativa útiles a la comunidad universitaria, deberían ser considerados como prioridades institucionales que fomentaran en los seminarios o grupos de trabajo docente, la creación y socialización de bancos diversos de instrumentos que propicien la práctica y el uso consciente de la corrección y la autocorrección de escritos escolares.

La investigación educativa sobre la escritura escolar

El estudio de los textos escolares tradicionalmente se ha orientado más hacia la preceptiva y la propuesta de actividades generales en el aula, que a la investigación

14. Ejemplos útiles para este cometido pueden revisarse en: Rojas, M. y V. Vázquez (coord.). *Paquete didáctico para evaluación de la habilidad de la escritura TLRHID III y IV*, y Vázquez, V. et al. *Paquete didáctico para la evaluación de la habilidad de la escritura TLRHID I y II*.

sobre la eficacia en el tipo de procesos y productos que se implementan para lograr la adquisición de niveles significativos en el aprendizaje de la escritura, la lectura o la expresión oral. Aunque existen trabajos con rigor metodológico que muestran resultados con evidencias representativas bajo hipótesis precisas, éstos son pocos y en la mayoría de los casos se trata de estudios sobre el habla infantil en años escolares de nivel básico.¹⁵ Se necesita, por lo tanto, un mayor número de investigaciones destinadas a describir lo que ocurre en el proceso de adquisición y acceso a formas discursivas complejas durante niveles posteriores.

Casi año con año, el Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura lanza su convocatoria para participar en mesas de trabajo en las que se logra un intercambio de novedosas estrategias de implementación en el aula;¹⁶ sin embargo, es triste observar la poca participación que existe en el terreno de la escritura, particularmente en el nivel medio superior. Los rangos preferenciales en la producción que se destina a la mera elaboración de materiales exclusivos para cada institución, pudieran explicar parte de la falta de interés por desarrollar proyectos interinstitucionales de impacto mayor.

Los profesores producen mucho, ya antologías, cuadernos de trabajo, paquetes didácticos y estrategias; sin embargo, pocas veces dichos materiales pueden ser consistentes con una línea de trabajo en la investigación de una habilidad lingüística particular o de una metodología propositiva y de vanguardia. La falta de observancia institucional a este respecto es lamentable. Mientras no se logren consolidar líneas de investigación educativa en el nivel medio básico, ni se destinen recursos orientados hacia este fin, es cuestionable asegurar una producción de alto impacto en los estándares de calidad para el nivel medio superior.

15. Véase los trabajos de Barriga Villanueva, R. *El habla infantil en cuatro dimensiones y Estudios sobre el habla infantil en los años escolares*, así como la investigación de Hess Zimmermann, K. *Saber lengua. Lengua y metalenguaje en los años escolares*.

16. *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*.

La esperanza por crear y mantener líneas precisas de investigación educativa, con resultados representativos y con una metodología lo mismo actual que oportuna para el nivel que se destina, es un resquicio que muchos profesores aún defienden en sus seminarios de formación y producción didáctica, donde el docente elige vías para presentar los resultados de sus análisis y propuestas con materiales didácticos que han demostrado su éxito dentro del aula. Indudablemente, la didáctica de la escritura se vería beneficiada en la producción de materiales colegiados y arbitrados, para incidir con mayor trascendencia en la formación de una vía consistente en la didáctica de la escritura.

Conclusiones

El dominio en la escritura académica requiere un programa de estudios que ofrezca a los alumnos constantes y significativas oportunidades para practicar la escritura sobre contextos y temas tanto diversos como específicos, y de docentes que además de un amplio conocimiento sobre la lengua, cuenten con atractivas estrategias sobre el discurso y los tipos textuales. En particular, nuestro Colegio necesita crear vías didácticas eficaces que favorezcan la enseñanza de la escritura, profesores que muestren el proceso de escritura y demuestren su utilidad, así como espacios académicos y culturales para hablar sobre la escritura, tanto para profesores como para alumnos.

En pocas palabras, la escuela y sus docentes tienen el compromiso de brindar a sus estudiantes oportunidades integrales para saber escribir sobre cualquier inquietud, asunto o disciplina, en múltiples momentos y con procesos dosificados. Es urgente que los profesores de cualquier área hagan explícitas las instrucciones sobre las técnicas de la escritura que tienen en mente, presenten diversos modelos que puedan fungir como ejemplos útiles para los alumnos, enriquezcan la retroalimentación interdisciplinaria y formen con reflexión crítica y respetuosa los alcances de los escritos de sus estudiantes.

La idea de género discursivo, que es en gran parte el eje de los programas actuales del TLRID, debe entenderse como un constructo deductivo con base en un corpus de textos reales, y consciente de su falta de exhaustividad. En la medida en que éstos se definen de acuerdo a la esfera de actividad social y a un tiempo, época

o contexto determinado, los géneros discursivos, como la lengua, son sistemas vivos capaces de modificarse y renovarse, por lo que no hay géneros discursivos atemporales, ni universales. Como hablante, el alumno asciende en la adquisición de nuevos géneros de discurso académico con exigencias tanto en forma como en contenido; sin embargo, es obligación del profesor facilitar su acceso y acompañar su práctica, antes que exigir su dominio.

La competencia discursiva y escrita de un alumno se mejora si el profesor contribuye en el análisis tanto de las marcas de superficie como en la función discursiva o el formato de un texto, es decir, si facilita su acceso a aquellos rasgos caracterizadores de su estructura global o de su organización general y atiende el progreso individualizado que cada alumno realiza durante su adquisición discursiva.

Las tipologías, los modos y las secuencias discursivas facilitan el camino de los alumnos a las convenciones de la escritura profesional y académica, ya que ayudan a ordenar una idea que debe desarrollarse en un tipo de género y contribuyen a explicar cómo armar un texto, pero son insuficientes para enseñar a redactar un párrafo y no siempre son útiles para mostrar la calidad y el alcance de un escrito.

Por ello, el especialista en didáctica de la escritura se apoya en la tipología, el predominio del modo y la frecuencia de las secuencias discursivas para caracterizar un escrito real, que modela a sus alumnos: puede recurrir a la tipología, el modo y la secuencia para explicar algunas estrategias de composición de un escrito, pero al mismo tiempo sopesa la importancia de las doxas genéricas, frente a la organización lógica o de sentido común de los textos que persigue en sus alumnos.

En este sentido, el especialista en didáctica de la escritura promueve la conciencia, comprensión y vinculación de los géneros discursivos que los alumnos conocen frente a aquellos que requieren dominar, y explica el sentido de los requerimientos de los géneros discursivos académicos. Por ello, la importancia de dosificar de manera atractiva y motivadora la relación entre los géneros discursivos de la oralidad con aquellos que exigen formalidad académica. Es urgente, por último, incentivar al profesor en la producción de materiales didácticos y de líneas de investigación que tengan como propósito ayudar al alumno a comprender y elaborar diversos escritos académicos para las asignaturas que cursa durante su bachillerato. 🐼

FUENTES CONSULTADAS

ADAM, Jean Michel. "Types de séquences textuelles élémentaires" en *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, No. 56, 1987, pp. 54-79.

BÁEZ PINAL, Gloria (coord.). *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México, UNAM, 2007.

BAJTÍN, Mijaíl. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo Veintiuno, 1982.

BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. *El habla infantil en cuatro dimensiones*. México, El Colegio de México, 2003.

—. *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares*. México, El Colegio de México, 2002.

BASSOLS, Margarida y Ana M. Torrent. *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick y Dominique Maingueneau. *Diccionario de análisis del discurso*. Madrid, Amorrortu editores, 2005.

DESINANO, Norma B. *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 2009.

HESS ZIMMERMANN, Karina. *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México, El Colegio de México, 2010.

KATZ, Isaac. "Un economista escribiendo" en Claudia Albarrán (comp.), *Cómo escriben los que escriben. La cocina del escritor*. México, ITAM-FCE, 2011.

LERNER, D., P. Stella y M. Torres. *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires, Paidós, 2009.

Memorias del VII Congreso Latinoamericano sobre la Lectura y la Escritura. Puebla, SEP, 2002.

RICHARDS, J. C., J. Platt y H. Platt. *Diccionario de Lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona, Ariel, 1997.

RIVERA-GARZA, Cristina. “La escritura solamente” en Mario Bellatin (coord.), *El arte de enseñar a escribir*. México, Escuela Dinámica de Escritores—FCE, 2006.

ROJAS VASABILBASO, Mario y Violeta Vázquez Castro (coords.). *Paquete para la evaluación de la habilidad de la escritura en el TLRIID III y IV*. México, UNAM CCH, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *Introducción a la literatura fantástica*. México, Ediciones Coyoacán, 1994.

VÁZQUEZ CASTRO, Violeta *et al.* *Paquete didáctico para la evaluación de la habilidad de la escritura en el TLRIID I y II*. México, UNAM CCH, 2005.

ANEXOS

1. Tipos de escritos en la vida académica

<i>Textos orales a los que sirve de apoyo la escritura</i>	<i>Escritos periodísticos profesionales</i>	<i>Escritos periodísticos de acceso a la escritura de los alumnos</i>	<i>Escritos académicos profesionales</i>	<i>Escritos académicos de acceso a la escritura de los alumnos</i>	<i>Escritos literarios</i>	<i>Escritos de creación literaria de acceso a la escritura de los alumnos</i>
-Exposición -Entrevista -Mesa redonda -Panel de discusión -Debate	-Entrevista -Reseña -Reportaje -Nota informativa -Columna -Artículo de opinión -Editorial	-Entrevista -Reseña -Reportaje	-Ensayo -Tratado -Artículo de divulgación científica -Libro de divulgación científica	-Reseña de libros -Reporte de investigación -Monografía -Ensayo	-Cuento -Minificción -Novela -Obra dramática -Poema -Prosas poética -Ensayo literario	-Cuento -Poema

2. Escritos en las materias del CCH

<i>Escritos instrumentales</i>	<i>Escritos de ejercitación procesual</i>	<i>Escritos para la comprensión y el análisis</i>	<i>Escritos académicos</i>	<i>Escritos creativos</i>
-Tabla -Triptico -Cuadro sinóptico -Mapa conceptual -Línea de tiempo -Cuadro comparativo -Cronología -Periódico mural -Encuesta -Cuestionario	-Descripción -Definición -Resumen -Exposición de tema -Mesa redonda -Hipótesis -Conclusión argumentada -Debate -Presentación oral de un informe	-Lectura didáctica -Noticias -Encuesta -Artículo -Imagen -Fotografía -Expresión artística -Película -Documental	-Reporte (reseña de diversos tipos textuales) -Proyecto de investigación -Informe de investigación -Comentario de opinión libre -Comentario argumentado -Ensayo	-Expresión artística -Guión de video -Representación gráfica -Cartel -Anuncio -Video -Collage -Sociodrama -Historieta -Periódico -Cuento futurista

3. Hábitos y destrezas en la escritura

<i>Desarrollo en los modos discursivos</i>	<i>Desarrollo en el proceso de textualización</i>	<i>Desarrollo de hábitos de revisión textual</i>	<i>Desarrollo de hábitos de corrección</i>	<i>Desarrollo en el análisis de textos</i>
-Descripción -Narración -Exposición -Instrucción -Explicación -Argumentación	-Planeación del escrito -Búsqueda de información -Selección de información -Desarrollo de ideas -Redacción del escrito -Integración del aparato crítico -Corrección del escrito -Revisión del escrito	-Cohesión -Coherencia -Precisión -Adecuación -Disposición espacial o formato	-Gramatical -Ortográfica -Puntuación	-Propósito -Caracterización del enunciador -Caracterización del enunciatario -Estructura o ideas principales -Calidad del desarrollo lógico -Exhaustividad temática -Respaldos de autoridad -Adecuación del lenguaje al propósito -Precisión del lenguaje -Conclusiones

LA ESCRITURA LIBRE DE TEXTOS: UNA PUERTA QUE ABRE OTRAS PUERTAS

✍ *Miguel Ángel Galván Panzi*

Vivir es escribir con todo el cuerpo.
Vicente Quirarte

Los puntos sobre las íes

Quizá la zona más problemática dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua le corresponde a la escritura. Tal y como la concebimos, la escritura es una habilidad; supone, asimismo, un dominio. Desde mi punto de vista, los procesos de escritura, dentro de nuestro contexto escolar, representan una práctica condicionada, por lo menos, por dos situaciones extremas: la primera de ellas, la más común, ha implicado, por decirlo de manera eufemística, un *descuido* generalizado. Se aprende a leer y a escribir, cierto, pero no se crean hábitos de lectura y mucho menos de escritura. A pesar de que en algunas escuelas, tanto privadas como públicas, han existido propuestas articuladas en torno a la creación de talleres de escritura, el entorno dominante ha sido otro. El círculo perverso que rodea al proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura comienza en los primeros grados escolares, continúa en la Secundaria, atraviesa el Bachillerato y se mantiene como presencia incómoda en los ciclos de Licenciatura y aun en los de Posgrado. Práctica mecanizada, impuesta, autoritaria y desdeñada, no por la importan-

cia que supone sino por las dificultades que representa, la escritura, además y lejos de las buenas intenciones, flota en el vacío, a la deriva de la lectura y de la imposibilidad de crear hábitos en torno a ella.

La segunda situación encierra una contradicción que se vuelve cada vez más compleja. La sobrevaloración de la escritura, aunque no se corresponde del todo con el universo escolar, sí aparece como un criterio generalizador en relación con el papel que se le asigna dentro de la vida social. El valor de la escritura ha desplazado en el orden del imaginario al valor de la oralidad. Las palabras, comúnmente, adquieren otro valor en forma escrita. Desde documentos civiles: contratos matrimoniales, actas de nacimiento o defunción, oficios burocráticos; pasando por diversos registros que avalan el conocimiento en diferentes áreas (exámenes, trabajos escolares, tesis) hasta acuerdos políticos, declaraciones de guerra o de paz, etcétera. Todo o casi todo funda su valor en la palabra escrita.

Sin embargo, este estatuto formal se desvanece en el momento de confrontarnos con la realidad de las nuevas formas de escritura que han irrumpido en nuestras vidas: el *mail* (que ya parece un ancla que se oxida), las redes sociales y, por supuesto, los mensajes por celular. La sustitución, vía emoticones (que proponen una *nueva* escritura pictográfica) de palabras o estados de ánimo, forma parte también de esta situación. Podemos sentirnos o no horrorizados por ella, pero es claro que este *estilo* de escritura ha hecho más que evidente la contradicción. Podría pensarse que a nadie se le ocurriría redactar un contrato de compra venta de una casa como si se tratase de un mensaje enviado por celular, pero lo que resulta evidente son las dificultades, cada vez mayores, que tienen nuestros estudiantes, para escribir textos con cierto grado de formalidad académica.

Nuestros alumnos, en su inmensa mayoría, están muy alejados de una práctica sistemática de su escritura, lo que no quiere decir que no escriban y que no realicen las actividades que la implican. Salvo los intercambios sociales que los obligan a escribir, bajo sus propias reglas y bajo su propio código, escribir les resulta tortuoso o, por lo menos, irrelevante. Volveré sobre esto más adelante.

La letra con sangre entra o todo está permitido

Las prácticas represivas frente al aprendizaje y su imposición dentro del desarrollo de la habilidad que representa la escritura, se dice, son cosa del pasado. Las planas del cuaderno que se llenaban con enunciados que fungían como correctores de conducta o de ortografía, se quedaron en el olvido; la enseñanza de la Gramática se fue dejando de lado. Estos huecos, se supone, han ido cubriéndose con concepciones y tendencias más racionales o más acordes con las perspectivas modernas de la educación.

La escritura descansa en el rigor de una praxis que se asume conscientemente, así como en la apropiación de un discurso que logre adecuarse al tipo de texto que se quiere redactar. Estos dos elementos sintetizan el dominio del que nuestros alumnos carecen. Sumemos sus lagunas culturales, su pobreza léxica/semántica y la poca o nula significatividad que implica la redacción de la mayor parte de los textos que exigimos que escriban. El coctel resulta indigesto, y podríamos agregarle otros ingredientes: nuestra incapacidad para trazar y seguir rutas novedosas, nuestras propias carencias en relación con la escritura, la graciosa explicación de que se trata de un problema *exclusivo* de los profesores de lengua y otros más. Nuestros estudiantes desconocen la necesidad de reflexionar sobre sus actos de escritura: es un proceso que no han interiorizado y que no hemos sabido cómo impulsar.

La otra actitud es, esa sí, la interiorización que han ido perfeccionando nuestros alumnos a lo largo de su vida académica: al poner el énfasis sobre la eficacia comunicativa y soslayar procedimientos de corrección y autocorrección, al condenar a los más elementales conocimientos gramaticales a la hoguera, hemos creado un Frankenstein de miles de rostros quienes creen que sus textos son coherentes, cohesionados y adecuados. Ignoran qué significación tiene cada una de estas propiedades y cómo deben de aparecer en sus escritos. Simplifico: nuestros alumnos se han habituado a creer que aquello que escriben es inteligible, porque para ellos lo es. ¿Piensan cómo escriben? No, escriben como piensan. Todo está permitido entonces, al parecer. En relación con esta problemática anotan Bain y Scheuwly:

El lugar social donde se desarrollan los intercambios comunicativos es la institución escolar, ese lugar protegido donde las tareas son raramente inmediatas y reales, donde los errores no comportan ninguna otra consecuencia que la estrictamente escolar, donde el alumno dispone de un estatuto privilegiado de aprendiz con un cierto derecho al error, donde el enseñante se centra de manera primordial en los problemas de la gestión didáctica e ignora a veces los criterios de validez de un texto (salvo excepción el enseñante escribe poco ‘verdaderos’ textos extraescolares).¹⁷

La observación apunta en varias direcciones: la primera de ellas sitúa al estudiante como actor de un papel que no es sancionable en términos reales. La Institución escolar es percibida bajo su condición de simulacro, entendido este en sentido posmoderno. Las sanciones son simbólicas pero adquieren distintos valores y conllevan diferentes consecuencias, de acuerdo con la normatividad propia de cada institución, a sus principios y a su modelo educativo. Finalmente, y en concordancia con el comportamiento escolar de cada individuo, lo reconocerán como parte de la institución o lo excluirán de ella.

La segunda de estas direcciones pone el dedo en una llaga común. ¿Escribimos? ¿Qué escribimos además de prosa burocrático/oficiosa? ¿Cómo asumimos nuestros actos de escritura? Estas preguntas no son ociosas, ni pretenden forzar respuestas que nos reprueben o nos enaltezcan. Pretenden conducirnos a una reflexión personal sobre nuestras propias actitudes ante la manera en que asumimos nuestros actos de escritura. Pienso, y estoy convencido de ello, que si enseñamos cómo escribir, debemos no sólo saber cómo hacerlo sino hacerlo. La afirmación parte de una evidencia: debemos hacer todo aquello que les pedimos a nuestros alumnos que hagan. Escribir bajo nuestras posibilidades, nuestras condiciones particulares y de acuerdo a las intenciones que nos fijemos. ¿Es mucho pedir?

17. Bain D. y Scheuwly B. “Hacia una pedagogía del texto”, p.46.

La siguiente propuesta es una vía que marca algunas alternativas, que abre una puerta que nos puede llevar a abrir otras. Intentemos que escribir *no sea una mala tarea*, y que me perdone José Carlos Becerra por parafrasear uno de los versos de “El tema de la zorra”.

Juegos de palabras o palabras en juego

Vivimos, como dijo Octavio Paz, entre *una maleza de signos*. El lenguaje es una de las invenciones humanas que nos conduce a la verdad que perseguimos y que a veces alcanzamos. El lenguaje, y las palabras que lo integran, nos acercan o nos alejan, nos alientan o nos destruyen. Somos hombres y mujeres de palabras. Las palabras nombran la realidad, pero también la ocultan. Crean mundos y criaturas, se graban en la memoria y, para bien o para mal, también se olvidan. Aunque por momentos pareciera que las palabras se han agotado, que no queda nada más que decir, poseemos la fortuna de recobrar, quizá cuando ya no lo esperamos, el asombro y la magia que las habitan.

Permítaseme contar una historia personal: una mañana, durante el siglo pasado, cuando viajaba en un camión iba, como de costumbre, leyendo los letreros de diversos anuncios. No me detendré para enumerarlos o para describirlos, pero recuerdo que como parte indispensable de esa costumbre, que aún conservo, solía leer los textos al revés. Me asombré al descubrir que lámina es animal, que atlas es salta, que amoral es la Roma y oído, odio. Palabras con las que se pueden construir palíndromas (eso lo sabría años después), y que para mí, escolar aburrido que intentaba no dormirse durante el trayecto hacia la escuela, contribuyeron a fundamentar un gusto personal que aprendería a compartir con otros al paso del tiempo. Descubrí, pues, que jugar con las palabras me permitía mantenerme despierto y que, además, me divertía. Jugamos con las palabras: albur, doble sentido, calambur, adivinanzas, frases trucas que completamos. Juegos de ingenio y representaciones de un humor nacional que le debe mucho, precisamente, a las palabras. Pensemos por un momento en nuestra herencia cinematográfica. El éxito de un personaje como *Cantinflas* se funda, principalmente, en el lenguaje: ese discurso sin sentido que dio origen al verbo

cantinflear, no decir nada. Otra referencia es *Tin Tan* y el ofendido pudor de sus críticos quienes se escandalizaban frente a la corrupción de la lengua. Los dos ejemplos se corresponden, obviamente, con registros orales de carácter popular, pero confirman una de las dimensiones lúdicas del uso del lenguaje.

Sabemos bien que uno de los aspectos esenciales de la condición humana es el juego y que, aunque algunos animales lo hagan, el juego adquiere en nuestras formaciones sociales condiciones únicas. La categoría, acuñada por Johan Huizinga, sobre *homo ludens*, nos puede aportar claridad al respecto. Huizinga concibe el juego como una acción cultural y encuentra que “entre (sus) características formales más importantes (está) la abstracción especial de la acción de la vida corriente. Se demarca, material o idealmente, un espacio cerrado, separado del ambiente cotidiano. En ese espacio se desarrolla el juego y en él se valen las reglas.”¹⁸

Valga la cita anterior para establecer un punto de partida. La posibilidad que representa el juego dentro del contexto escolar propicia, inicialmente, otro ambiente y con él, de manera simultánea, otra actitud. Jugar no significa someterse al frenesí del relajo como representación de una asunción del ser del mexicano (Jorge Portilla *dixit*), ni convertir el salón de clase en un circo de tres pistas donde el maestro actúa como *clown*, malabariista y domador. Jugar, y vuelvo a Huizinga, delimita un espacio *diferente* en el que las acciones realizadas deberán adquirir otro sentido o, al menos, *sentido*. Remitámonos a nuestra propia experiencia y a los momentos casi idílicos en que lo hemos logrado.

Condiciones esenciales para jugar son que al juego en cuestión podamos conferirle interés, que tenga una finalidad y que, además, quienes lo jueguen se comprometan a seguir las reglas establecidas. Los juegos de imaginación, pensemos en los *cadáveres exquisitos* de los surrealistas, son un ejemplo que ilustra lo anterior. ¿Pueden nuestros alumnos jugarlo? Sí, por supuesto. De pronto podremos encontrarnos con la presencia socarrona de Breton y alguno de sus secuaces rondando nuestros salones.

18. Huizinga, J. *Homo Ludens*, p. 35

La creatividad, la imaginación y la escritura

“La creatividad no es un rasgo de personalidad, ni una habilidad general, sino que puede verse como la conducta resultante de una constelación particular de características personales, habilidades cognitivas e influencias ambientales. Esta conducta, que se pone de manifiesto en productos o respuestas, sólo se puede explicar de una forma completa mediante un modelo que abarque estos tres conjuntos de factores”.¹⁹

La concepción de Amabile resulta particularmente interesante al trasladarla al ámbito escolar y al territorio de la escritura libre de textos. Es evidente que podemos incidir en las dos primeras zonas; por lo general desconocemos quiénes son nuestros alumnos, cuáles son sus historias personales, sus capacidades creativas, así como sus habilidades cognitivas. La escritura libre, vista como un modelo pertinente que nos concede claridad para adecuar formas de intervención académica, nos debe conducir también a la reafirmación de los lazos de afectividad establecidos con ellas y ellos. Asimismo, busca el placer como el medio ideal para alcanzar significatividad en el aprendizaje. Por último, como ya se ha dicho líneas arriba, la construcción de un espacio especial, la consolidación de un ambiente que propicie la realización del juego y la creación, alienta otras actitudes, otras formas de actuar y de relacionarse con los que nos rodean. Ataquemos desde la imaginación el consabido cliché de que las nuevas generaciones carecen de ella, es una afirmación emitida con la mala fe de la que suelen rodearse la ignorancia y la incomprensión. *Esa loca de la casa*, como la nombraba Santa Teresa, está ahí, sólo hace falta echarla a andar. Pensemos, por un momento en las posibilidades que abre la creación de metáforas dentro de un texto literario. Desdoblamiento del sentido y también del referente. Operación en la que la inteligencia lleva sus recursos hasta el límite.

No deseo, después de todo lo dicho, que pueda pensarse que este tipo de escritura es fácil, que persigue una especie de automatización de la creatividad o que se convierta en paliativo para las horas muertas. Todo lo contrario:

19. Amabile, T. “Pensamiento creativo”, p. 23.

nuestros alumnos van a *hacer literatura* y hacerla, sea cual sea la perspectiva de la que se parte, suele encontrar obstáculos de distinta naturaleza. Escribir, en este caso, adquiere varios sentidos: búsqueda de identidad, reafirmación del yo, descubrimiento y confrontación del otro, encuentro de la memoria, confirmación o renuncia del deseo y, esencialmente, la adquisición de un lenguaje y de la manera en que nos representamos el mundo. El ejercicio de imaginación que se realiza puede o no culminar en el texto, pero está sujeto a convenciones temáticas y formales precisas, así como a procedimientos de corrección y autocorrección, de reflexión crítica. Si bien no es posible suponer que todos los textos producidos tendrán una calidad sobresaliente, nos encontraremos, sin duda, con sorpresas.

Las propuestas creativas de escritura dentro del marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua no son nuevas. Dentro de la tradición anglosajona, por ejemplo, se distingue entre una forma de escritura de lo literario —*creative writing*— y otra que se dirige a la exposición de argumentos —*expository writing*—. Son célebres también las aportaciones de Rodari, de Freire y, en otra dimensión, las del grupo Grafein y de Daniel Samoilovich. En nuestra lengua son conocidas, desde la década de los ochenta, las dinámicas integradoras desarrolladas por los españoles F. Rincón y Sánchez. Los talleres literarios, producto del trabajo impulsado por Benigno Delmiro Coto, en épocas más recientes, dan cuenta también de esta posibilidad. Estos autores coinciden en la necesidad de que los talleres de creación literaria no sean excluidos del currículum, sino integrados a él. Propuesta que es posible considerar de acuerdo a la estructura de nuestras asignaturas, a nuestras dinámicas específicas dentro del salón de clase y a los objetivos que nos tracemos en nuestros programas. Suscribo lo escrito por Delmiro Coto:

La composición escrita, donde resalten las funciones expresivas y poética, no sólo es el paso primero y obligado para iniciar y consolidar actitudes positivas de nuestros alumnos como escritores -cada uno a su ritmo-, sino que deviene fundamental también para potenciar la motivación y afecto

por la lectura. He aquí otra de las cuestiones cruciales para la enseñanza de nuestra disciplina y de percepción enmarañada y desigual por parte de los docentes. No habrá mejora sustancial en la forma de escribir de los alumnos si éstos no leen, y no hay lectura eficaz para conseguir este fin si no leen placenteramente (al respecto, parece obligado remitir en la actualidad al libro de Daniel Pennac, *Como una novela*).

Pero no está sólo Pennac. Desde otras perspectivas se insiste en lo mismo: la lectura es clave para cimentar el nivel profundo de la lengua que nos permite automatizar las reglas básicas de la ortografía, morfología, sintaxis y léxico y nos da alas como lectores y escritores para fijarnos en el contenido y la comprensión de los textos, evitando perder demasiado tiempo en los aspectos formales. Se deduce fácilmente que estamos faltos de una metodología que programe contenidos (desde la perspectiva histórica, temática o por géneros), lectura y escritura de manera integradora (al respecto conviene no perder de vista la extraordinaria aportación de Esperanza Ortega, *El baúl volador -un taller de Literatura en el Bachillerato*).²⁰

En nuestro contexto, no es sino hasta que el Programa y los Planes de Estudio de 1996 incluyeran, desde una perspectiva más bien pragmática, algunos contenidos temáticos vinculados con la escritura creativa, que fue posible considerarla dentro del currículum. Se perseguía asociar las funciones de la lengua con la producción textual que determinada función supone: la autobiografía, el diario o cierto tipo de cartas se correspondían con la función expresiva. La posibilidad de emplear algunos juegos de reescritura (en textos narrativos, sobre todo) se relacionaba con la función poética. Esto no quiere decir que no se hubiera intentado seguir algunas líneas de esta propuesta en programas anteriores (sobre todo en los talleres de Redacción I y II del viejo plan), pero no es sino hasta la modificación realizada en el 2003 que se articularon, con mayor claridad, algunos de estos aspectos.

20. Delmiro Coto, B. *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*, p. 24.

Por supuesto, es innegable que esta preocupación ha sido motivo de reflexión y que ha dado paso a la elaboración de diversos materiales didácticos de Seminarios, Grupos de trabajo institucionales, así como de esfuerzos individuales de los profesores de nuestras asignaturas. Tampoco puede omitirse que estos esfuerzos han sido relevantes y que en muchos casos han dado fruto, pero sabemos que no ha sido suficiente. Es necesario reconocer estas rutas trazadas a las que debemos recuperar y ampliar. Creo, sin embargo, que esta tarea se ha mantenido al margen, es decir, sigue siendo una actividad que, cuando se realiza, no se le concede la trascendencia que merece, o que carece de relevancia. Asumir esta experiencia y sumarla a la propuesta aquí presentada, implica precisar algunos puntos:

- ☛ No se pretende que nuestros alumnos se conviertan en profesionales de la escritura.
- ☛ Es conveniente reorientar estas actividades a través de la elaboración y el diseño de estrategias adecuadas a los aprendizajes correspondientes.
- ☛ La escritura de textos libres no debe concebirse como una actividad de relleno, desfasada de otras actividades de escritura con mayor peso académico, sino que debe contribuir tanto a la formación integral de los estudiantes de nuestras asignaturas como a la definición del perfil del egresado.
- ☛ Sistematizar este tipo de escritura implica considerar formas e instrumentos de evaluación adecuados.
- ☛ La escritura de textos libres es una puerta que puede abrir otras puertas, pero no es el ábrete Sésamo que nos conduzca al paraíso que deseamos y que, por desgracia, no existe.

LOS GÉNEROS

Autobiografía

Acercarse a la posibilidad de escribir una autobiografía requiere, necesariamente, una reflexión sobre algunas de las dificultades que supone su caracterización. El aspecto central del debate sobre el género pasa por la discusión acerca de su

dimensión ficcional y factual. Pozuelo Yvancos, en su libro *De la autobiografía: teoría y estilos*, reivindica la situación fronteriza que permitiría ubicarla: "...no podemos dejar de advertir que el adjetivo de fronterizo [...] es consustancial a su tratamiento teórico, en gran medida porque es un género que desde su aparición en las *Confesiones* de San Agustín hasta sus formulaciones más recientes nunca ha dejado de jugar con su propio estatuto dual, que tiene mucho de invención, y la relación de unos hechos que se presentan y se testimonian como reales".²¹

El mismo Pozuelo alude a la necesidad de definir un género pragmáticamente, definición que debe tomar en cuenta los horizontes normativos de naturaleza histórica y cultural en los que se inscriben textos que en algún momento fueron sancionados como testimoniales y en otros como ficcionales.²²

En otra dirección, el trabajo de Sánchez Zapatero hace un recorrido histórico dentro de la tradición hispánica, y retoma las clasificaciones hechas tanto por Ana Caballé como por José Romera-Castilla. Caballé considera cinco categorías de textos autobiográficos: autobiografías, autorretratos, memorias, diarios íntimos y epistolarios. Por su parte, Romera-Castilla incluye, debido a su carácter *mayor*, a las autobiografías, las memorias y los diarios. Es la observación hecha por este último, la que ofrece una distinción que vale mencionar, ya que aporta claridad con respecto al tipo de textos que pueden escribir nuestros alumnos y que debiera ser contemplada en la elaboración de nuestras estrategias:

Las distinciones entre los dos primeros tipos textuales citados se basan en el hecho de que en la autobiografía el énfasis se pone en la intimidad, mientras que en las memorias es importante sobre todo el aspecto social: la relación de una persona con los acontecimientos de relevancia histórica que ha presenciado o con la gente a la que ha conocido.²³

21. Pozuelo Yvancos, J. M. *De la autobiografía: teoría y estilos*, p. 15.

22. *Ibid.*, p. 21.

23. Sánchez Zapatero, J. "Autobiografía y pacto autobiográfico" ..., p. 4.

Asimismo, resulta fundamental para la comprensión del género la explicación sobre la función que cumple el pacto autobiográfico en la recepción del texto. Dicho pacto se opone al pacto narrativo, a través de éste el lector suspen- de su estado de incredulidad, acepta leer bajo las condiciones establecidas por la ficción que enfrenta, la cual no requiere verificación, y se sitúa dentro del estatuto de una poética determinada. El pacto autobiográfico implica, sobre todo, una declaración unilateral, acepta la veracidad de aquello que le es contado. Al lector se le escapa la posibilidad de una verificación exhaustiva, podrá cotejar el contexto de producción con el propuesto por el texto en cuestión, pero será una tarea imposible saber cuáles son las omisiones, las fantasías, los actos *inconfesables* del autor que tiene entre las manos.

Sánchez Zapatero sostiene que: “los elementos que orientan —sin llegar jamás a determinar— el pacto de veracidad oscilan entre lo formal —representado por el uso de la primera persona, la identidad de la tríada autor, narrador y personaje, la linealidad temporal ligada al desarrollo de una vida, los compromisos explícitos de veracidad del narrador en el texto, etc.— y lo paratextual —título de la obra, coincidencia del nombre del autor expresado en la cubierta con el del personaje que narra los acontecimientos, forma de promocionar el libro por parte de la industria editorial o declaraciones públicas del autor asegurando la veracidad de lo relatado—.”²⁴ Por último, hay que precisar que el criterio de valoración no descansa en la verosimilitud sino en la veracidad; al leer una autobiografía la leemos convencidos de que aquello que se nos cuenta es cierto.

Al trasladar las posibilidades de escritura de textos autobiográficos a nuestras aulas, deberemos explicitar las diversas opciones que pueden ser abordadas por nuestros alumnos. Elegir modelos textuales que propongan, de acuerdo al carácter asumido por ellos, las vías en las que desarrollarán su escritura. Los textos autobiográficos están atravesados, de una manera más visible que otros, por un filtro afectivo. Es ésa su mayor virtud y al mismo tiempo su mayor obs-

24. *Ibid.*, pp. 8-9.

táculo. Suelen ser textos que oscilan entre la confesión expiatoria y la negación a compartir la intimidad. Por otro lado, es claro que su escritura emprende la búsqueda o la afirmación de identidad, aspecto nodal de la adolescencia. La empresa, hay que insistir en ello, no tiene por qué ser tortuosa. Más que un ejercicio promotor del egotismo, la autobiografía (y sus modalidades) se sustenta en la necesidad de la auto reflexión, la interiorización y el encuentro con el otro quien es capaz de escucharme y tal vez de comprenderme.

Reescritura

Gerard Genette, gracias a su obsesión taxonómica, ha precisado las distintas vertientes por las que corre, o puede correr, la reescritura de textos. No es ocioso mencionar, antes de entrar a este territorio, las dimensiones que ha alcanzado en la literatura contemporánea este proceso, así como los múltiples trabajos de diversos estudiosos que han teorizado al respecto. Ya Julia Kristeva, siguiendo a Bajtín, había escrito en el primer volumen de su *Semiótica* que “todo texto se constituye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto.”²⁵ Es claro, pues, que este proceso ha atravesado la creación literaria en todo momento y que sus alcances, así como las aportaciones de algunos de sus productos, han propiciado la evolución de distintos géneros.

La reescritura se ha considerado como una modalidad de la intertextualidad “caracterizada por la forma en que el modelo se hace presente y la actitud que se adopta ante el mismo.”²⁶ Genette establece dos caminos a través de los cuales un hipotexto puede derivar en un hipertexto: la transformación directa (se cambian los elementos constitutivos de la obra original dentro del hipertexto) y la imitación o transformación indirecta (conlleva una labor de abstracción de las propiedades del hipotexto para poder reproducirlas infinitamente en versiones miméticas de ese mismo texto). Hay tres tipos en los que se subdivide esta clasificación: lúdico, satírico y serio. La parodia (transformación directa)

25. Kristeva, J. *Semiótica* 1, p. 190.

26. Pardo García, P.J. “Teoría y práctica de la escritura filmoliteraria ...”, p. 95.

y el pastiche (imitación) pertenecen al tipo lúdico; la transposición (transformación directa), al serio. Son estas tres modalidades las que creemos más pertinentes para el trabajo con nuestros alumnos aunque habrá que recalcar el especial cuidado con relación a la elección de los modelos (hipotextos) y la gradación de las actividades de escritura que podrán proponerse.

Transposición

La transposición es una modalidad con la que en distintos momentos hemos trabajado. La clasificación hecha por Genette es vasta y contempla algunas opciones que están lejos del alcance de nuestros alumnos. Sin embargo, como lo he mencionado, varias de ellas han sido desarrolladas con éxito. La prosificación, más que la versificación, a través de paráfrasis, ha sido un ejercicio más o menos común; lo mismo ha sucedido, aunque con menos frecuencia con la transposición formal (transmodalización), que implica un cambio en el modo de escritura: es intermodal, cuando se pasa de un texto dramático a uno narrativo o viceversa; intramodal, al producirse un cambio que afecta el modo narrativo: la modificación de voz narrativa, de velocidad del relato, la transformación del diálogo en estilo directo a estilo indirecto son, de acuerdo con mi experiencia, formas que se han abordado con nuestros alumnos.

Asimismo, puede hablarse de transposiciones de mayor complejidad, a las que Genette clasifica como transposiciones temáticas, las cuales afectan el contenido de la narración. Las diegéticas producen un cambio en el espacio temporal en el que se desarrolla la historia (un buen ejemplo cinematográfico basado en un texto literario, es la versión de Baz Lurhmann sobre *Romeo y Julieta*); las transposiciones pragmáticas conllevan la modificación de acontecimientos y de conductas constitutivas de la acción. Esta última supone intervenciones más sofisticadas que pueden no concretarse cabalmente.

Pastiche

El pastiche de estilo sería la modalidad indicada para continuar con las acciones de reescritura. El pastiche de estilo suele ser un texto corto en el que la

situación que se narra debe ser nueva y el contenido debe resultar plausible, es decir, cercano a los temas y el autor imitado. Modificar la situación inicial de un cuento o su desenlace, o bien elaborar la descripción de una persona o de un objeto son opciones adecuadas que se corresponden con las propiedades de este tipo de textos. Estos ejercicios pueden dar pie a reescrituras con un mayor grado de dificultad: intercalación de otra historia en el relato, aparición de algún nuevo personaje, etcétera. Intervenciones más complejas (pastiche de género) requieren un dominio más amplio tanto de conocimientos (sobre el autor y su obra) como de niveles de escritura.

Parodia

Esta modalidad de reescritura remite, por un lado, a una oferta cultural que ha promovido diversos productos con los que los adolescentes están familiarizados. Los productos provienen, en su inmensa mayoría, de la televisión y el cine, y responden, salvo algunas excepciones, a estrategias de mercado orientadas a su consumo. No solo son exitosos sino también han impulsado la reiteración de estereotipos, la misoginia, el machismo y la asunción de un humor empobrecido por el abuso de fórmulas (personajes, lenguaje, situaciones) que se agotan rápidamente, pero que se mantienen de manera oportunista. Por otro lado, la parodia como una forma de reescritura ha sido objeto de crítica y análisis constantes; su irrupción, por decirlo de algún modo, dentro de las concepciones posmodernas sobre la creación artística, particularmente en la literatura, fundamenta la reflexión en torno a los dos aspectos mencionados.

La parodia, tal y como lo aclara Linda Hutcheon, no es un tropo como la ironía (definida en el campo intratextual), sino una modalidad dentro del canon de la intertextualidad de tal modo que la ironía, en su uso retórico, pasa por natural en el texto paródico; dicha modalidad efectúa “una superposición de textos, en el nivel de su estructura formal, un texto paródico es la articulación de una síntesis [...], un engarce de lo viejo con lo nuevo.” Su etimología deriva de la raíz *odos*, que significa canto, lo cual implica su intención estética. Si bien, el prefijo *para* tiene dos significados contradictorios: *para* como frente

a o contra; y *para* como al lado de.²⁷ Los dos sentidos explican, en términos generales, los atributos que seguimos otorgándole.

Las variantes paródicas han sido sistematizadas por Bajtín, quien clasifica tres tipos: la primera ataca al hipotexto, lo transforma en otro texto que revertirá el sentido original del modelo; la romántica, como segunda vía, es evidentemente más compleja ya que las dos voces que coexisten en su interior establecen una relación armónica; y la tercera, la mixta, permite la convivencia de las dos formas anteriores. La parodia tiende a confundirse con otros subgéneros, especialmente con la sátira o con el pastiche. El género satírico, dice Linda Hutcheon, “está investido de una intención de corregir, que debe centrarse sobre una evaluación negativa para que se asegure la eficacia de su ataque.”²⁸ La diferencia entre parodia y pastiche, según Genette, estriba en que la primera es resultado de la transformación entre hipo e hipertexto, mientras que el pastiche exige una imitación. La parodia requiere acotar las intenciones y los mecanismos que orientan su escritura.

La parodia, en la primera de sus versiones, permite una apropiación inicial del hipotexto, lograda a través de la comprensión de las convenciones estilísticas y temáticas con las que fue construido para, en un segundo momento, subvertir estas convenciones. Desde mi punto de vista, esta vertiente es la más adecuada para que nuestros alumnos desarrollen sus habilidades de reescritura. Pienso en textos de aparente sencillez como “Instrucciones para llorar” o “Instrucciones para subir una escalera”, de Julio Cortázar los cuales, como sabemos, parodian los Manuales convencionales, conducen al lector al asombro inmediato a través de la subversión del sentido (que se pretende más que común dentro de este tipo de Instructivos), y ofrecen un soporte a la imaginación y al juego. Las Instrucciones cortazarianas han sido probadas y aprobadas por nuestros alumnos del primer semestre de TLRID. Lo mismo ha sucedido con las reescrituras paródicas de cuentos de hadas, que han sido

27. Hutcheon, L. “Ironía, sátira, parodia...”, pp. 176-177.

28. *Ibíd.*, p. 178.

propuestas por Roald Dahl, y que han propiciado nuevas miradas a partir de diversos textos escritos por nuestros alumnos.

Textos creativos (lírica)

Que nuestros alumnos lean poesía y les resulte significativa es un gran logro; que la escriban es extraordinario. La escritura de un poema parte de una serie de condicionantes que nos parecen demoledoras. Se requiere oído, dominio de la lengua, conocimientos técnicos, sensibilidad y estados emocionales que nos lo permitan. Por lo menos. Más que una habilidad que fomentar, parece una invitación al infierno de los imposibles. ¿Será para tanto?

Me interesa partir desde otro lugar. La escritura de poemas es posible siempre y cuando logremos que nuestros estudiantes *descubran* que pueden realizarla. Este descubrimiento pasa por la actitud que asumimos frente a la poesía quienes somos sus maestros. Nuestras capacidades lectoras del género se remiten a la asiduidad con que lo frecuentamos pero, fundamentalmente, al placer que encontramos al leerlo. No quiero simplificar un proceso que idealmente culmina en la concreción de un hábito que nos concede el ingreso al Olimpo de la fruición poética. El proceso se vuelve más complejo en relación con nuestras propias intenciones y la manera en que pretendemos lograrlas, podemos asumirnos como diletantes, lectores complacientes, ocasionales, fervorosos, críticos autorizados, académicos gozosos, y también, por supuesto, poetas.

La escritura de poemas, al igual que todos los intentos por hacer literatura, se inicia por la imitación de modelos, por su transformación o su destrucción. La dinámica de los talleres de creación poética está atravesada por esas etapas. Al considerar la escritura de poemas como una actividad inserta dentro de un marco académico que le confiere características específicas, que la distinguen de las que se dan en espacios definidos como meramente *creativos*, es conveniente retomar propuestas que han mostrado su vigencia.

En esta dirección, es pertinente citar a Nicolás Bratosevich, autor del libro *Taller literario*. Bratosevich recupera los procedimientos desarrollados

desde los años setenta por Daniel Samoilovich, iniciador del Grupo argentino Grafein:

Trabajar con consignas —además de hacerlo de manera ‘libre’— activa una florescencia de posibilidades que sólo de ese modo es dable hacer emerger del estado larval. Si el taller es un lugar de experimentación, entonces lo ideal, a la corta o a la larga, es que cada uno se adiestre para ser capaz de imponerse sus propias consignas. Mientras tanto está ahí el coordinador para descubrir surcos nuevos [...]. Enunciar una consigna puede no resolverse en el dictado de una fórmula escrita; basta a menudo con enumerar datos pertinentes. Y en seguida, comentarlos, glosarlos, para clarificar las cosas. Si se la enuncia formalmente de todas maneras, sería deseable evitar un par de cosas. La primera, que la consigna no planee por arriba ni por abajo del nivel de posibilidades del grupo (y hay posibilidades término medio para cualquier grupo, porque a nadie se le ocurre pedir a todos que compongan un soneto y que sea por favor con estrambote) [...]. Toda consigna es una apuesta, ya que el juego consiste en provocar desentumecimientos, incursionar por lo hasta ahora no sólito, probarse con paletas antes desatendidas por uno.²⁹

La propuesta de Brasotevich es, evidentemente, una de las rutas posibles para consolidar el camino. La escritura de poemas debe corresponderse con los aprendizajes presentes en nuestros programas. Ejemplifico con algunas de las consignas diseñadas por Grafein, como podrá verse existe una gradación que contempla la dificultad que supone su realización:

1. Completar el poema con principio y final dados.
2. Escribir un poema de amor de cuatro versos con rima consonante abrazada (en octosílabos).
3. Traducción imaginaria de un poema en lengua extranjera.
4. Escribir un poema en verso libre a partir de un epígrafe.

29. Bratosevich, N. *Taller literario. Metodología, dinámica grupal, bases teóricas*, p. 97.

5. Escribir un poema de 6 versos en el que haya una metáfora en cada uno de ellos.
6. Escribir un poema en verso libre en el que haya un calambur.
7. Completar un soneto con final dado (sin métrica).
8. Completar un soneto con final dado (con métrica).

Estas consignas pueden combinarse con otras propuestas: la escritura de un poema a partir de una pintura, una obra musical, una foto; la elección de varios poemas de un mismo autor para *armar* un poema a través de distintos versos que formen parte de ellos; la elaboración de un pequeño diccionario poético en el que se definan las palabras otorgándoles significados insólitos. Imaginemos: lleguemos, como dijo Baudelaire, *¡al fondo de lo desconocido, para encontrar lo nuevo!* 🐼

FUENTES CONSULTADAS

AMÁBILE, Teresa. “Pensamiento creativo” en *Psicología de la creatividad*. Manuela Romo, Barcelona, Paidós, 1997.

BAIN D. y B. Scheuwly “Hacia una pedagogía del texto” en *Signos*. Núm. 20, Madrid, junio de 2001, p.46.

BRASTOSEVICH, Nicolás. *Taller literario. Metodología, dinámica grupal, bases teóricas*. Buenos Aires, Edicial, 2001.

DELMIRO COTO, Benigno. *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Barcelona, Grao, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Madrid. Alianza Editorial, 2007.

HUTCHEON, Linda. “Ironía, sátira, parodia. Una aproximación pragmática a la ironía” en *De la ironía a lo grotesco*, México, UAM Iztapalapa, 1981, consultable en <http://tallerletras.files.wordpress.com/2013/02/ironc3ada-sc3aitira-y-parodia.pdf> (10 de septiembre, 2013).

GIL ROJAS, John Saúl. “Lectura creativa y reescritura de textos” en Universidad del Valle, recuperado de <http://200.69.103.48/comunidad/grupos/leniden-cultura/revista/revista%20enunciacion%20I-13%20osc/ENUNCIACI%D3N.8%20%28TERM%29/ARTICULOS/GIL%20ROJAS%20JOHN%20SAUL.pdf>, 10 pp. el 14 de febrero, 2012.

KRISTEVA, Julia. *Semiótica I*. Madrid, Fundamentos, 1978.

PARDO GARCÍA, Pedro Javier. “Teoría y práctica de la escritura filmoliteraria (A propósito de las reescrituras de *The Turn of the Screw*)” en *Reescrituras filmicas: nuevos territorios de la adaptación*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2010, pp. 45-101.

POZUELO YVANCOS, José María. *De la autobiografía: teoría y estilos*. Barcelona, Crítica, 2007.

SÁNCHEZ ZAPATERO, Javier. “Autobiografía y pacto autobiográfico: revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica”, en *Revista de la Universidad de Salamanca*, núm. 7, Salamanca, abril de 2010, pp.5-17.

SOLÁ PARERA, Dafne. “Modalidades de la reescritura” en *En busca de un discurso identitario y canónico: la reescritura de Rhys y Coetzee en Wide Sargasso Sea y Foe*, recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7431/tds%20pide1.pdf;jsessionid=EC8CE7263F0956E5AA066186E04ED40D.tdx2?sequence=1>, pp.94-113 el 5 de marzo de 2013.

EL ENSAYO EN EL BACHILLERATO

 *Arcelia Lara Covarrubias*

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los trabajos escritos más solicitados a los alumnos en el bachillerato y en la licenciatura es el ensayo. Quizá por ser un género que navega entre aguas de la disciplina y las de la opinión, el ensayo es asumido como el trabajo escrito por excelencia. La prolijidad con la que se producen estos escritos podría hacernos suponer que es, también, el texto más conocido en todas las áreas; sin embargo, más allá de encontrar las notas comunes que tiene un ensayo emanado de la biología, uno de la historia y uno del taller de lectura y redacción para caracterizarlo con más precisión, el ensayo se va desdibujando entre lo que unos profesores y otros pensamos.

Cierto que ensayar un tema es, por definición, una tarea que acepta métodos elásticos y alternativas que no se limitan a un esquema (argumental, retórico, discursivo, etc.); lo mismo sucede con otros textos, la diferencia radica en que en el caso del ensayo, su misma ductilidad y variedad lo arrojan al mar de la indefinición. Cada maestro que solicita que sus alumnos escriban un ensayo tiene en mente textos y autores particulares que pertenecen a repúblicas distintas, y a veces hasta distantes, del campo del saber.

Habitante de un mundo textual fecundo, el ensayo convive con los reportes, los comentarios, los trabajos académicos, por un lado, y con los poemas, los cuentos, las novelas y las obras dramáticas, por otro. El ensayo comparte con unos y otros la actuación; dicho en otras palabras, bien puede tener una carga disciplinaria académica específica, bien puede mostrar sus rasgos literarios y subjetivos.

En las líneas que siguen, se presenta una caracterización del género, una clasificación de los ensayos más comunes en el bachillerato y una descripción somera de los rasgos de contenido y de forma más comunes.

2. CARACTERIZACIÓN

Alfonso Reyes llamó al ensayo “centauro de los géneros”³⁰ y lo ubica entre las artes modernas, junto con el cine, la radio, etc. La definición clásica que caracteriza al ensayo como literatura de ideas le otorga su lugar “a medio camino entre la pura literatura y la pura filosofía”.³¹ La ubicuidad e hibridez del ensayo resulta problemática para la teoría, como puede verse en los trabajos de Adorno, Lukács y Nicol, entre otros. Empero, precisamente por su naturaleza mestiza, el ensayo abre múltiples posibilidades para su estudio y para la enseñanza de su producción en la escuela.

En el ensayo, como dice Nicol, “no cabe desarrollar ningún proyecto majestuoso”,³² se trata de una tarea más modesta en la que el ensayista, libremente, diserta sobre un tema. Disertar, según la definición de la Academia, consiste en “razonar, discurrir detenida y metódicamente sobre alguna materia, bien para exponerla, bien para refutar opiniones ajenas”.³³ Así, el ensayista pone a consideración del lector un asunto que le resulta de interés particular. Es, precisamente, esa carga subjetiva la que le da su carácter ligero, de “travesura intelectual”.³⁴ A diferencia de los tratados cuya enunciación se caracteriza por afirmaciones asertóricas, positivas y fijas, el ensayo ensaya, “pone a prueba” y examina los accesos pensables de un tema. Tal vez el ensayo, asumido como literatura, sea el tipo textual reflexivo que más exhibe su carácter de *tecné*, de elaboración; más que mostrar los productos de una reflexividad ya concluida,

30. Reyes, A. *Los trabajos y los días*, p. 58.

31. Nicol, E. “Ensayo sobre el ensayo”, p. 211.

32. *Ibid.*, p. 265.

33. Real Academia Española, *Diccionario...*, sv. disertar.

34. Percio, M. *El ensayo como clínica de la subjetividad*, p. 10.

el ensayo es, él mismo, reflexión. Se discurre sobre un tema a medida que va tomando forma el discurso.

Quizás la antípoda más exacta del ensayo sea el tratado científico; mientras éste trabaja sobre planteamientos validados por su disciplina, aquél parte de la subjetividad del autor. La ciencia trabaja sobre el significado; los conceptos fijan, por generalización o por abstracción, la posible movilidad sémica de la palabra; en un tratado no caben las ambigüedades, la expresión lingüística se depura de tal manera que pareciera que el lenguaje se vuelve transparente y deja ver el mundo desde un orden epistemológico cerrado, con el que conforma su carácter unitario. El ensayo, en cambio, acepta la ambigüedad de las palabras, ambigüedad que se da, sin embargo, en el significado, no en el sentido. Si alguna unidad tiene el ensayo, es la ganada en la intimidad de la frase, de la forma trabajada. Las palabras no sólo tienen significado, tienen también color, afectividad, y es ahí donde se establece la coherencia emotiva del ensayo. El tratado alude a una formación endógena, esto es, se instala en un fondo de significación validado previamente por una ciencia. El ensayo traza un horizonte de sentido mediante la expresión lingüística, la subjetividad imanta las palabras que tienen el mismo tono, el mismo color: el lenguaje tiene conciencia de ser lenguaje. Para Jean Terrasse, el ensayista trabaja sobre la fecundidad semántica de la palabra; “no rechaza la función poética del lenguaje, busca sobre todo afirmarla”³⁵

Para Greimas el sentido del discurso no es solamente la suma de significados semánticamente determinados; la semiótica del objeto, la arquitectura de los semas con un solo referente, se ve interferida por la semiótica del sujeto, en la que la cultura, la emotividad, incluso las pasiones, dan una configuración específica al objeto. La construcción de objetos tiene dos niveles diferenciados: la percepción y la transformación del mundo. Al figurar y refigurar un objeto en el discurso, el sujeto lo virtualiza (lo configura), deposita en él no sólo rasgos distintivos identificables en la misma denominación, sino, además, contenidos

35. Terrasse, J. *Rhétorique des l'essai littéraire*, p. 127.

afectivos generados subjetivamente; de manera tal, que crea un objeto nuevo. En el discurso el sujeto proyecta un valor modalizado que busca un hacer-ser de los objetos. Pero también funciona en sentido inverso: en el juego de virtualización, tras diversas figuraciones del objeto, se va construyendo, gracias a su participación activa del sujeto.³⁶

Para el ensayo vale la idea de que la configuración discursiva de un tema crea objetos nuevos que, por supuesto, no son los mismos que trata la ciencia, pues, aunque la denominación coincidiera, el referente es para el texto científico un ente de la realidad; para el ensayista, en cambio, es un ente discursivo, hecho de palabras. La relación que, sin embargo, guarda el ensayo con el significado no es de disenso, con mucha frecuencia el mundo conceptual es el inicio de la reflexión; de ahí que, para Walter Benjamin, la materia prima ensayística sea lo culturalmente preformado. Un ensayo científico como los escritos por Stephen Jay Gould, por ejemplo, no marca su diferencia con el conocimiento previamente elaborado por la paleontología; el ensayo arranca ahí donde ya no es posible que el discurso científico sostenga una disertación; por eso, en la mayoría de los textos de Gould, la nota cultural, la opinión subjetiva, la crítica a las limitaciones de la formación científica actual y la interpretación epistemológica se sobreponen al dato biológico.

Tampoco es raro que el ensayista discuta el conocimiento generado por las disciplinas; el carácter crítico es, precisamente, uno de los rasgos constitutivos más importantes, al grado de que Lukács hace de la crítica el sinónimo del ensayo.³⁷ El pensamiento crítico concibe la posibilidad de que las cosas pueden explicarse de otro modo: criticar, desde esta perspectiva, es sacar el conocimiento del lugar que le corresponde y reinsertarlo en uno nuevo; el crítico dota de sentidos personales lo “ya conocido”; así, la carga subjetiva humaniza el mundo, porque lo puebla de sentidos humanos, que es la única posibilidad del sentido. El ensayista o crítico —aceptamos con Lukács la sinonimia—, al

36. *Vid.*, Greimas, A.J. *Del sentido II*, pp. 47-52.

37. *Vid.* Lukács, G. “Sobre la esencia y forma del ensayo,” p. 16.

someter el asunto a un proceso de resemiologización, asume que el sentido es una empresa privada y que el conocimiento puede someterse a nuevas lecturas emanadas de un horizonte propio.

Si los textos constituidos desde el significado tienen una declarada pretensión de verdad, del ensayo no puede decirse lo mismo. El significado busca consensos sociales, y trabajado científicamente o filosóficamente, tiene una amplitud que intenta establecer leyes de alcance universal o, por lo menos, conceptos reconocidos y aceptados por los especialistas y por la comunidad académica en general. El sentido, en cambio, es verdadero desde otra perspectiva. En su renuncia a la pretensión de verdad el ensayo no resulta mentiroso; sino que plantea otro modo de ser de la verdad: como toda obra literaria, la ensayística presenta, por un lado, una visión de mundo y, por otro, los estados interiores del autor. La verdad poética es subjetiva y universal sin que esto entrañe un contrasentido; el creador hace de un tema una verdad que tiene resonancia en la intimidad del lector, experiencia vicaria que reproduce y completa una afectividad. No es casual que Reyes haya llamado a la literatura “la verdad sospechosa”.³⁸

Dado que la gama ensayística es muy dilatada; tampoco puede afirmarse que no haya ensayos que trabajen con el significado y que no tengan una pretensión de verdad al estilo de las obras generadas por la ciencia o la filosofía. Estos ensayos se encuentran más cercanos a la disciplina de la que emanan que los propiamente personales o los poéticos. Entre significado y sentido o *thesei* y *physei*, siguiendo a Adorno, lo que se establece es una relación gradual. De la mayor a la menor participación del significado, hay una amplia gama de ensayos: desde los deliberadamente ficticios, como algunos de Julio Torri, de Alfonso Reyes o de Hugo Hiriart, hasta aquéllos en los que la información, más que un conocimiento previamente elaborado, es algo que comienza a gestarse. Entre estos últimos se encuentran algunos ensayos principalmente los escritos desde las humanidades; se trata, entonces, de un ejercicio preconceptual con

38. Reyes, A. *La experiencia literaria*, p. 82.

cierta pretensión de establecer los márgenes objetivos de un referente, como el cultivado en México por Antonio Caso, José Vasconcelos, Samuel Ramos, Jorge Portilla y Octavio Paz, entre muchos otros. Sin embargo, de los dos extremos ensayísticos —ficticio y referencial— puede decirse igualmente que, sobre la semiótica del objeto, en el ensayo se sobrepone la semiótica del sujeto.

De la intención específica de un ensayo se deriva el estilo expresivo que orienta las decisiones sobre el modo discursivo, la presencia o ausencia de ciertas figuras retóricas, la estructura textual, el registro lingüístico, etc. Aunque tradicionalmente se considera que el ensayo pertenece a los textos argumentativos, su espectro textual en cuanto que lo fundamental es la disertación de un tema no se limita a argumentar, puede considerar la narración, la explicación y la descripción; de ahí que sea considerable que “ciertos ensayos son ‘ensayísticos’, mientras que otros son narrativos, dramáticos o poéticos”.³⁹ En el ensayo, el razonamiento sigue cauces más libres que los tratados o textos propiamente disuasivos; no es raro que “el ensayista, simulando razonar, en realidad lo que hace es emplear simulacros de razonamientos, en lugar de aplicar procedimientos lógicos, *hace como si los aplicara*”.⁴⁰

2. TIPOLOGÍA ENSAYÍSTICA

Siguiendo la tradición anglosajona, es deseable que los estudiantes de bachillerato escriban ensayos o, dicho de otro modo, ensayen ciertos temas. En México, a los niños de primaria se les piden composiciones sobre los símbolos patrios; en la actividad se intuye un intento ensayístico, aunque éste se da de manera aislada para un concurso y no como un aprendizaje que hay que fomentar. Siguiendo la ruta del ensayo personal, el alumno ha de familiarizarse con personalizar cualquier asunto. Para abordar las posibilidades de escritura del ensayo hay que pensar en una tipología sencilla que pueda centrar los propósitos textuales y los aprendizajes que se relacionan con ellos.

39. Sholes, R. y Klaus, C. *Elementos del ensayo*, p. 5.

40. Escalante, E. “Acerca de la supuesta hibridez del ensayo”, p. 20.

Con intención meramente operativa, puede intentarse una clasificación de los tipos de ensayo para ubicar la inclusión de alguno de éstos en la formación del bachiller. El ensayo, al disertar sobre un asunto, demarca su relación con el tema; así, intención y referente adquieren un peso específico dependiendo del tipo ensayístico, rasgos que han de dejar su huella en la configuración textual y estilística, así como en las preferencias de los modos discursivos utilizados. La tipología que se presenta a continuación procura ser económica y, ante todo, focaliza las necesidades pedagógicas del bachillerato.

<i>Tipo</i>	<i>Intención</i>	<i>Referente</i>	<i>Modos discursivos</i>	<i>Recursos textuales o estilísticos</i>
Escolar (<i>Paper</i>)	Reflexiona: pone a consideración del emisor un tema de sentido personal.	Temas de la realidad factual del enunciador.	Narrar. Explicar. Argumentar.	Ejemplos, figuras retóricas, imagen, etc.
Disciplinario (Filosófico o científico)	Reelabora el contenido de una disciplina específica (historia, biología, ética, etc.) y presenta una perspectiva personal sobre el asunto.	Trata de temas disciplinariamente ya conocidos. De todos los ensayos, éste es el que guarda una relación más cercana con la pretensión de verdad (propia de la disciplina en la que se desarrolle).	Explicar. Argumentar.	Conceptos, figuras retóricas, esquema argumentativo, ejemplos, etc.
Estético	Presenta un juicio estético sobre una obra de arte. Como parte de éste se encuentran los ensayos de crítica literaria.	Obras de arte: Cuadros, películas, esculturas, textos literarios, obras musicales, etc.	Explicar. Argumentar. Narrar.	Categorías analíticas, transposición, figuras retóricas (recreación), esquemas argumentativos, ejemplos, etc.
Poético	Elabora expresiva y formalmente un tema; así, pretende generar una emoción estética.	Pone a consideración del lector un asunto ficticio, o bien, un tema cualquiera con un tratamiento ficticio.	Explicar. Argumentar. Narrar.	Figuras retóricas, conceptos ficticios, esquemas argumentativos (ficticios), ejemplos, etc.

2.1. La escritura del ensayo personal

Puede caracterizarse el ensayo escolar o *paper* como una reflexión singular del alumno. Cuando se le pide que escriba sobre un asunto personal, se enfatizan dos características: la presencia subjetiva y la libertad de la exposición. Un tema ensayado ha de pasar por el fulcro del enunciador; por esta razón el ensayo fomenta que el estudiante reflexione sobre algún tópico a partir de cómo se involucra en su vida y, a la vez que discurre sobre el asunto en cuestión, va delimitando los márgenes personalísimos en los que planta su texto. Puede decirse que, en la medida en que el ensayista reflexiona sobre un tema, autorreflexiona; el enunciador deja sus marcas personales en el texto, se somete a la construcción de su propio yo; de ahí que para Marcelo Percio, el ensayo sea una “clínica de la subjetividad”.⁴¹

Dos cualidades ensayísticas que convierten al ensayo en un texto con amplias posibilidades didácticas son la carga subjetiva y el libre tratamiento del asunto. El acceso más evidente a la escritura del ensayo en el bachillerato es escribir sobre lo que más saben los estudiantes: ellos mismos. El ensayo personal es un envío directo al mundo del sentido: no es difícil que los alumnos reflexionen sobre lo que representa alguna experiencia propia; el plano de la información objetiva, por otro lado, es ampliamente conocido, pues ellos mismos son el centro que organiza los datos.

En última instancia, el referente de todo ensayo es el *yo* del ensayista; el tema puede o no formar parte del mundo personal enunciativo; puede aparecer en el discurso mediante pronombres o referencias explícitas o implícitas a la experiencia del emisor o puede disimularse bajo formas impersonales. De cualquier modo, en el ensayo se sobreentiende que el objeto puesto a consideración parte de una subjetividad axiológica. En el ensayo personal la presencia yoica se deja al descubierto; no es necesario trabajarla, pues, constituye, desde el planteamiento mismo, la forma discursiva natural de este tipo de redacciones.

41. Percio, M. *op. cit.*, p. 11.

Dado que en el ensayo personal el orden del significado es apenas un pretexto, los datos específicos han de tomarse como índice de vida sobre los cuales los estudiantes trabajarán el sentido. Los ejercicios y las estrategias se orientarán a desplegar la semiótica del sujeto. De nada sirve la investigación documental o la lectura de textos con una carga referencial evidente; es preferible demorarse en elaborar el marco de afectividad que rodea al tema. Este tipo de ejercicios se instala, antes que en la textualidad, en la reflexión de cómo se constituye un objeto de los sentidos en un objeto del sentimiento. Un segundo momento del ejercicio consistiría en evaluar la efectividad de la expresión lingüística, de los modos discursivos usados, de la presencia de ejemplos o figuras retóricas.

El profesor ha de crear las condiciones en las que un tema adquiere sentido personal. Si se emplean textos para “entrar en materia”, éstos han de tener un carácter emotivo evidente; pueden usarse obras literarias, canciones, películas, pinturas o cualquier tipo de apoyo que detone la libre reflexión. La inmersión es, así, la mejor manera de poner al alumno en el escenario mismo en el que opera el asunto a tratar.

2.2. El ensayo disciplinario

El ensayo disciplinario parte de temas atendidos en alguna de sus materias (historia, biología, química, física, etc.) y tiene una carga referencial importante. El primer nivel, el del significado, ha de vigilar la corrección conceptual; luego, en un segundo momento, el de expansión, ha de trabajarse sobre el sentido que tal o cual conocimiento ha tenido para una comunidad o para una época, con una perspectiva personal. Algunos ensayos científicos plantean el orden histórico en el que se produce cierto conocimiento e interpretan el papel que tiene la cultura en el universo cognitivo de la disciplina aludida.

En este tipo de ensayos se recomienda el uso de aparato crítico y acepta formas textuales cuya modalización indica una estructura cerrada del tipo hipótesis, argumentos, tesis; o bien, planteamiento de un problema, desarrollo estratificado y conclusión. La diferencia del ensayo científico con el tratado se encuentra en la mayor presencia subjetiva y el trabajo formal de la expresión lingüística en el primero.

Se recomienda que la escritura de ensayos disciplinarios no se aborde de manera instrumental, es decir, que el propósito del aprendizaje no sea evaluar las capacidades ensayísticas, sino la fidelidad con la que se trabaja el significado. Puesto que las virtudes ensayísticas indican un desarrollo de competencias lingüísticas y de habilidades de pensamiento, este texto debería ser, en sí mismo, un motivo pedagógico. La verificación del uso pertinente de conceptos ha de revisarse previamente; podría planearse la escritura de un ensayo, luego de haber trabajado en el análisis, el resumen o la exposición del contenido disciplinario.

2.3 El ensayo estético

Otro ensayo potencialmente atendible en el bachillerato es el estético. Un ensayo tiene un alcance mayor al del comentario analítico o de la reseña crítica, aunque lo logrado por éstos, podría estar supuesto en aquél. El análisis se detiene en la construcción lingüística o estructural del texto a comentar (como en el comentario analítico y, frecuentemente, la reseña crítica); los resultados de éste pueden o no ser tomados en cuenta para un ensayo; si el análisis es un paso previo al ensayo, será muy posible que se aludan a categorías analíticas; ahora bien, éstas pueden emanar de la crítica artística, o bien, a manera de transposición, de alguna otra disciplina como la psicología, la historia, etc.

El ensayo estético tiene, fundamentalmente, dos vertientes: la interpretación y el juicio. Jugando con las oposiciones, podría decirse que el análisis explica o comprende, esto es, repone la configuración del texto; mientras que la interpretación conjuga las posibilidades significativas de un texto con el placer que brota de las sugerencias de sentido; el lector, sujeto a los cambios de comprensión y explicación, interpreta en tanto que va descubriendo cómo la lectura lo ha transformado en relación con lo que inicialmente parecía comprender. Las diferentes refiguraciones que sufre el texto en la lectura indican la posibilidad abierta de la interpretación; una de la cuales será motivo del ensayo estético interpretativo.

La más alta pretensión de este tipo de ensayos es llegar a elaborar un juicio estético, pues, tiene carácter de evaluación sumaria y busca influir en el

gusto del lector. Las preguntas que orientan la facultad judicativa aplicada a textos literarios pueden referirse a la conjunción de expresión y contenido, a la relación de los propósitos secundarios con la intención estética, al sentido global, a la naturaleza literaria de la obra, a su inserción en el mundo artístico, cultural o textual y a la contribución de ésta en la fundación o enriquecimiento del imaginario social.

En este tipo ensayístico debe evitarse la tentación de darle carácter instrumental al ensayo escrito por los alumnos: la pertinencia del análisis, en caso de que lo haya, ha de ser un momento previo. Las habilidades interpretativa y judicativa han de trabajarse de manera estrecha con la factura lingüística y textual del ensayo. Algunos ensayos estéticos emulan la obra que comentan; otros, incluso, pretenden superarla.

2.4. El ensayo poético

El poético es el ensayo más depurado de la clasificación. Dada la alta exigencia formal para que el texto pueda considerarse ciudadano del mundo de la literatura, es recomendable trabajarlo a manera de juego. Una posibilidad es elegir modelos fácilmente imitables y dar instrucciones para que los alumnos escriban pastiches. Otra manera es planear actividades que den como resultado, más que un ensayo poético pleno, redacciones breves que destaquen alguna virtud ensayística. Aunque la escritura de ensayos poéticos no constituya un contenido a atender en el bachillerato, los ejercicios lúdicos promueven destrezas deseables en las redacciones de los alumnos. Ciertos recursos privilegiados por los ensayistas son el sentido del humor, el singular cuidado en la expresión lingüística y la perspectiva crítica que, atendidos con esmero y continuidad, fomentan en el alumno cierta voluntad de estilo.

Más que para escribir, las categorías de análisis despliegan su utilidad en la comprensión del ensayo. La instrucción que el profesor ha de dar a los estudiantes no puede tener su punto de inflexión en los requerimientos técnicos; es más operativo y más motivador apoyarse en el plano afectivo o en la opinión que suscitan ciertos conocimientos aparentemente deslindados de la vida del alumno.

En el caso del ensayo poético, el más rico en recursos emotivos, puede promoverse a manera de juego, la escritura de figuras retóricas, de microensayos a base de conceptos figurados o ensayos breves con analogías o metáforas adormecidas. La idea es promover no propiamente las características académicas —aunque tampoco pueden dejarse de lado— sino las cualidades estéticas del uso de la lengua. Éste es un camino posible para valorar la afectividad de los usos lingüísticos y para promover la voluntad de estilo.

3. DOS LÍNEAS ANALÍTICAS: EXPRESIÓN Y CONTENIDO

3.1. Ensayables

Por conveniencia metodológica suele hablarse del plano del contenido y del plano de la expresión como dos órdenes diferenciados; en los textos, sin embargo, y especialmente en los poéticos, tanto el asunto como el tratamiento están íntimamente imbricados. Una de las características de la literatura es el “nominalismo eficiente”, esto es, la expresión lingüística se encuentra en completo ajuste con el tema; en una obra lograda, no hay nada gratuito o casual; la forma alude y, lo que es más, determina el contenido.

En el ensayo no pueden señalarse temas que le sean propios; cualquier asunto tratado desde una perspectiva personal, instalado en el sentido y con una orientación crítica es un ensayable. Cuando se habla del contenido del ensayo, suele exponerse la oposición imagen-concepto, el instrumento favorecido por las disciplinas, como paralela a la oposición ensayo-tratado. El concepto surge de una larga reflexión y busca fijar las cualidades del objeto, que, tras el proceso intelectual al que ha sido sometido, queda paralizado en las notas semánticas indicadas conceptualmente. Una imagen, en cambio, es origen absoluto de una conciencia, es el germen de un universo imaginado. El concepto concibe o da forma al pensamiento, mientras que la imagen unifica lo desemejante y es un principio de ensoñación. El concepto busca fijar la representación de los objetos; la imagen mantiene la simultaneidad de cualidades: la imagen es variable; el concepto, constitutivo, en tanto que especifica la cosa representada en las notas que la singularizan. Desde el punto de vista del pensamiento

conceptual se pensaría que la imagen no nos permite apresar los rasgos distintivos del objeto; pero la imagen no lo representa, en todo caso lo presenta. Lo ensayable es lo móvil, lo que deviene, no busca la fijeza del concepto, tampoco su universalidad; es lo efímero, lo íntimo, porque hay un “exceso de intención”, que busca “eternizar lo pasajero”.⁴²

No es que el ensayo exilie totalmente los conceptos, su relación con éstos implica, como dice Terrasse, “un paso metafísico” porque “no puede prescindir del concepto ni satisfacerse con él”;⁴³ así que, cuando los considera, no sigue el ritual de abstracción de la ciencia o de la filosofía; los introduce en el discurso con el mismo tratamiento que las imágenes. Concepto e imagen no suelen convivir, salvo en determinados momentos, como en el ensayo, en que se poetiza el concepto y se le coloca al lado de los metamorfismos. La simbiosis que pueden experimentar dos realidades gracias a la imaginación 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. No hay definiciones estrictas, sino ficciones de definición; se define una palabra con lenguaje figurado. El ensayo representa un enigma: finge ser producto del pensamiento; usa, aparentemente, los mismos recursos de los textos reflexivos (filosóficos o científicos), pero éstos se encuentran en segunda instancia, lo que sobresale, entonces, es la forma. La manera de exponer es “metódicamente ametódica”.⁴⁴

Los ensayistas suelen tener ciertas preferencias temáticas; algunos teóricos hablan de *coup d'esai* o golpes de ingenio que adoptan forma textual, porque en el creador el pensamiento se da como inspiración. El ensayo poético favorece los temas ficticios, como “Los unicornios” de Julio Torri; el personal, los asuntos que derivan de la interioridad del sujeto. Uno de los ensayables más socorrido es la reflexión sobre la lengua; por ejemplo, los parentescos escondi-

42. Adorno, T. W. “El ensayo como forma,” p. 20.

43. Terrasse, J. *Op. cit.*, p. 128.

44. Adorno, T. W. *Op. cit.*, p. 23.

dos en las etimologías de las palabras que juegan a un nominalismo primitivo, el carácter circunstancial del sentido en el uso de frases o términos; la crítica a determinados usos lingüísticos o la exaltación de otros, etc.

3.2. Ensayemas

Quizás el principal ensayema —rasgo ensayístico textualmente detectable por elementos lingüísticos, retóricos, estructurales— sea la presencia de imágenes, conceptos y conceptos ficticios, que, pese a encontrarse en el lado de la expresión, involucran una manera de constituir el ensayable. Los rasgos retóricos del ensayo tendrán que ver, pues, con estas dos formas denominativas.

Destinador, destinatario y referente son los elementos principales de todo texto, la *inventio* que precede al texto mismo y que puede ser detectable; en el ensayo suele haber una dialéctica de presencia-ausencia de los actores de la comunicación. Los ensayos deliberadamente demostrativos —entre los que, con cierta frecuencia, se encuentran los disciplinarios y los estéticos— suelen favorecer la función conativa de la lengua; los personales, en cambio, suelen dejar marcas enunciativas emotivas. Las apelaciones al lector son un “llamado de auxilio”,⁴⁵ una invitación a apoyar las disquisiciones presentes en el ensayo; éstas, sin embargo, no implican la existencia real de un tipo de receptor; son retóricas. Terrasse denomina la presencia lingüística de ambos agentes como anaforización discursiva y, además de manifestarse en la pronominalización, se encuentra en frases como “nos damos cuenta de que”, “se ha visto que”, “como bien se sabe”, “podemos estar de acuerdo en”, etc. El enunciador y el enunciatario del ensayo delimitan las circunstancias de constitución del objeto: hay una asunción implícita de que “tú y yo sabemos que esto —el asunto ensayado— es así”; a estas presencias se les llama “isotopía positiva”.⁴⁶ No siempre, sin embargo, es explícita; entre menos disuasivo es el ensayo, los agentes de la comunicación tienden a borrarse del discurso, aquí estamos ante

45. Burke, K. *A Rethoric of Movitives*, p. 41.

46. Terrasse, J. *Op. cit.*, p. 136.

una isotopía negativa. Perelman señala como una de las diferencias principales entre persuasión y demostración, precisamente, la mayor determinación y presencia del público al que se dirige, en los textos persuasivos, y el carácter borrado del receptor, en los demostrativos.⁴⁷ Una pieza persuasiva tiene perfectamente identificado a su público: las mujeres, los jóvenes, la clase trabajadora, etc.; un texto científico o filosófico está pretendidamente dirigido a un auditorio universal. A mayor literariedad, el ensayo va perdiendo pretensión suasoria y la adhesión que busca del lector se encuentra en el campo del arte; lo que pide es, en primer lugar, un pacto de participación y, en segundo lugar, la reproducción vicaria de una emoción estética.

En cuanto al referente interno, el ensayo se presta a un juego entre lo real y lo imaginario: el asunto a tratar no tiene qué ver con las cosas del mundo práctico, se trata de un objeto discursivo creado con palabras (*inventio*), al que, no obstante, se le da el tratamiento que podría tener un concepto científico o filosófico, aunque con lenguaje figurado. El desarrollo del tema en el cuerpo del ensayo se relaciona con lo que antiguamente se llamaba *dispositio* y que ahora se conoce como estructura.

Estructuralmente el ensayo se caracteriza por estar compuesto de segmentos, unidades ensayísticas semejantes a las secuencias de la narrativa; no hay marcas gramaticales o textuales para detectar dónde termina un segmento y dónde comienza otro; en todo caso, los criterios que suelen determinarlo son el tópico (momento del asunto) y la función: hay segmentos que describen, otros que narran, otros que desarrollan un argumento, etc. “La segmentación —dice Terrasse— manifiesta la capacidad del ensayista de alcanzar el referente; se produce todas las veces que él quiere someterse a las exigencias del discurso científico, que es compacto, sin tensiones ni lagunas”.⁴⁸ La segmentación puede ser de tres tipos: a) por sucesión, cuando el tema va cobrando forma a lo largo del ensayo, sin alusiones al conocimiento exterior,

47. Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado de la argumentación*..., p. 65.

48. Terrasse, J. *Op. cit.*, p. 139.

“lo real” es creado en el seno mismo del discurso (uso de isotopía negativa) y no se disimula la presencia del enunciador y el enunciatario; b) por adjunción, cuando el ensayista alude con frecuencia a una visión global de la realidad, que da por hecho en el receptor, pero no aparece totalmente explícita sino esporádicamente referida, no se hace llamados al enunciatario y el enunciador se enmascara desde una aparente impersonalidad; c) por ruptura, cuando el ensayo más que hacer crecer el tema en el seno del discurso (sucesión) o lanzarlo al exterior (adjunción), lo presenta en un momento mediante una imagen o un concepto ficticio o, incluso, mediante un concepto; a este tipo pertenecen los microensayos, los aforismos o las obras que aparecen en proposiciones como los *Pensamientos* de Pascal o muchas de las obras de Wittgenstein. Una forma canónica de la segmentación por adjunción es el uso de esquemas argumentativos (hipótesis, argumentos, tesis) y suele atribuírsele al ensayo disciplinario; existen muchos ensayos científicos que no siguen este esquema y que, lejos de ser adjuntivos, ostentan una franca emotividad.

Semánticamente es importante que en el ensayo la denominación pertenezca más a una misma línea afectiva (semiótica del sujeto) que a un campo semántico (semiótica del objeto): así, por ejemplo, la familia ensayística de *zapatilla* sería *soneto*, *cisne* y *sonata* antes que *bota*, *huarache* y *tenis*. La elección sustantiva está atravesada por una modalización, llena de implicaturas. En un campo semántico la nota unificadora es el sema compartido por todos los elementos (calzado, en nuestro ejemplo); en un grupo de palabras con igual modalización afectiva, el aire de familia se encuentra en la respuesta a estímulos referenciales, culturalmente determinada (finura, elegancia, elaboración formal, en el caso de *zapatilla*, *soneto*, *cisne* y *sonata*). El tema ocupa un lugar en los afectos del ensayista; por muy demostrativo que sea el ensayo, su propósito es invitar al lector a tomar parte de un sentir. Principalmente los ensayos estéticos y los poéticos atienden a esta semiótica de las pasiones (denominación que se le debe a Greimas) y su extensión al mundo del arte sustituye el propósito de que el lector crea o piense algo, por el de que experimente una emoción estética por contagio.

Otro elemento que logra dar carácter al ensayo es la predicación: la construcción de un objeto discursivo descansa en lo que se dice de él. Greimas distingue a) la función: predicado dinámico, cuyo verbo indica acción y que configura el objeto fabulándolo, el tipo textual que, por antonomasia, le corresponde es el relato; de b) la calificación: predicado estático, cuyo verbo indica estado (ser, estar, parecer, lucir) o en el que el sujeto es pasivo (voz pasiva del verbo o ciertas formas de reflexividad del español), los tipos textuales que usan esta predicación son los disciplinarios (científicos o filosóficos). Es frecuente que el ensayo, imitando a éstos, se incline por la predicación estática para simular definiciones; al igual que aposiciones yuxtapuestas o sintagmas nominales para denominar el objeto tratado.

En el ejercicio denominativo del ensayo lo que se logra no son definiciones sino frases con estructura de definición, pero con lenguaje figurado. Las metáforas más frecuentes son las que afectan el contenido: a) metasememas o tropos de dicción: comparación, metáfora, prosopopeya, sinécdoque, metonimia e hipálage, y b) metalogismos o tropos de sentido: lítote, reticencia, hipérbole, gradación, pleonismo, antítesis, alegoría, ironía, paradoja, digresión y dilogía. A nivel léxico semántico también es importante señalar el registro del ensayo (tecnicismos, regionalismos, modismos, neologismos, eufemismos, etc.); la adjetivación; o procesos de lexicalización o deslexicalización de las frases, y, por supuesto, imágenes y conceptos. A nivel lógico se encuentran también las preguntas retóricas, el símbolo, el tabú y las visiones.

A diferencia del uso tropológico en la poesía, que busca la expresión sintética, la sugerencia; la inclusión de figuras retóricas en el ensayo suele ser analítica. No se entienda, sin embargo, que es explicativo, como los discursos científicos o filosóficos, sino que se trata de constantes envíos al mundo de la ficción expresado en un lenguaje figurado. De ahí que para algunos autores, como Julio Torri, el género más cercano a la lírica sea el ensayo, según se aprecia en el título de su libro (*Ensayos y poemas*).

A veces el uso de una sola figura retórica da como resultado un ensayema o, incluso, un ensayo en miniatura. La extensión en este género suele indicar

el tipo de impacto en el lector; así, los ensayos pueden ser: de contusión, ensayos breves y ensayos propiamente dichos. Los de contusión implican la expresión mínima, son *quantos* ensayísticos y se confunden con facilidad con los aforismos, las greguerías o ciertas proposiciones filosóficas; son expresiones que pendulean entre la lírica y la racionalidad, lo que dejan en el lector es un chispazo de ingenio (*coup d'esai*, como se ha dicho) parecido a un golpe reflexivo que obliga al lector a invertir tiempo en desarrollar los motivos apenas insinuados. Los ensayos breves parten de un *coup d'esai* y lo continúan; no explican la sugerencia, sino la dilatan, y van desde un párrafo hasta una o dos cuartillas aproximadamente. El ensayo propiamente dicho se demora en la disertación; discurre con parsimonia sobre un asunto, acepta digresiones; su conclusión no implica necesariamente agotar las posibilidades reflexivas del objeto tratado; termina cuando el ensayista ha expuesto sus razones y calcula que ya consiguió la adhesión del receptor (en el ensayo disciplinario), o bien, ahí donde el enunciador considera que ha terminado de modelar el afecto del lector (en los ensayos personales, estéticos o poemáticos) respecto del objeto puesto a consideración. La extensión de algunos ensayos que tienden a ser una obra completa puede provocar que se les confunda con los tratados, por ejemplo: *El perfil del hombre y la cultura en México* de Samuel Ramos, *La rebelión de las masas*, de Ortega y Gasset, *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz y *Última Tule* de Alfonso Reyes.

Dependiendo del estilo del impacto que se busca, pueden mencionarse algunas preferencias retóricas: el ensayo de contusión suele ser una observación breve, llena de ironía y expuesta con gracejo; de ahí que se prefiera el uso de conceptos ficticios, metáforas analíticas e imágenes condensadas. Por ejemplo, en el siguiente ensayo se encuentra un concepto ficticio: “La brevedad en literatura es una herida con flecha envenenada”,⁴⁹ cuyo análisis podría darse en los siguientes términos:

49. Barajas B. *Breves autopsias*, p. 25.

Tema	Cópula	Complemento
<i>La brevedad en literatura</i>	<i>es</i>	<i>una herida con flecha envenenada.</i>
Descripción: forma lingüística de concepto: predicación estática (con la forma lingüística del sintagma nominal propio de las definiciones aristotélicas que indican que el núcleo es un sustantivo indicador del género y un modificador que señala la diferencia específica) pero el complemento “una flecha envenenada” implica más una metáfora <i>in praesentia</i> que efectivamente una definición. Lo sugerido en el microensayo anterior obliga al lector a interpretar el sentido del complemento, que podría desarrollarse tomando en cuenta las provocaciones léxicas. La herida es una lesión, un impacto que no deja impávido al herido; implica una perturbación que requiere ser atendida. La flecha sigue un camino en línea recta, no se desvía, está orientada al blanco; la agudeza de su punta alude a la precisión y capacidad lesiva. La flecha, además, está envenenada; el veneno, en cuanto la flecha haga contacto con el destino, se expandirá; además de que el veneno indica cierta dosis de malevolencia. Se trata de un microensayo metapoético por la autorreferencialidad: con la brevedad literaria se sugiere la reflexión de sí misma. Un microensayo genera una herida, no deja indiferente al lector; provoca, por lo menos, “comezón racional”, exige tratamiento; la brevedad evita toda distracción, hace un trayecto económico y, por tanto, contundente, el lector está en la mira de la flecha microensayística, cuya punta (aguda, precisa e ingeniosa) provoca una expansión del pensamiento, como el veneno, que, por otro lado y congruente con la noción de lo agudo, genera preferencias expresivas llenas de malicia como la ironía o el sarcasmo.		

A medio camino entre el silogismo y la retórica se encuentra la metáfora analítica que consiste, según la explicación aristotélica, en establecer semejanza no entre dos cosas sino entre dos relaciones; por ejemplo: “la niñez es la primavera de la vida”, que puede presentarse gráficamente de la siguiente manera:



La relación (de inicio) que guarda la niñez con la vida (ciclo completo) es la que guarda la primavera con el año. De esta semejanza puede hacerse el siguiente silogismo: “La niñez es a la vida, lo que la primavera al año”. La metáfora analítica se construye eliminando uno de los elementos; en el ejemplo anterior, se eliminó “año”; pero también podría haberse dicho “la primavera es la niñez del año” y el elemento elidido sería “vida”. Este tropo suele, también, dar lugar a microensayos.

De las variaciones de la metáfora analítica surgen otras figuras como la metáfora adormecida y la analogía. La metáfora adormecida indica que “este estado sólo puede ser transitorio, que éstas pueden despertarse y volver a ser activas”.⁵⁰ El lenguaje común cuenta con frases hechas que, aunque en su origen constituían un uso figurado, con el tiempo fueron perdiéndolo; por ejemplo, “lo conozco como a la palma de mi mano”, frase que, salvo que sea dicha por un autista, implica una desviación del significado. Si a una expresión de éstas se le agregan explicaciones, se suscita una metáfora adormecida; por ejemplo: “lo conozco como a la palma de mi mano; leo los trazos de su destino en los surcos dibujados por su condición de hombre de campo; sé por experiencia, la forma avasalladora de asirse a las cosas y, no obstante, la forma de propinar caricias agrestes”.

Aunque más frecuente en la lírica que en el ensayo, otra manera de activar frases hechas es la deslexicalización; esto es, la variación fonológica de alguno de los términos usados; por ejemplo: “tener sentido del humor” podría activarse si se cambia a “tener sentido del amor”. El giro suele provocar un efecto humorístico; si en lugar de decir “meterse en camisa de once varas” se dice “meterse en camisa de once varos”.

Muy cercana a la metáfora adormecida se encuentra la analogía; la diferencia se produce porque, mientras aquella se origina a partir de una frase hecha, ésta toma una metáfora activa (no gastada) y continúa jugando con el fundamento; a veces el origen no es una metáfora, sino otra de figura retórica que, al dilatar

50. Perelman, Ch. *Op. cit.*, p. 619.

el juego, produce una analogía; por ejemplo: “La ciencia moderna es hija de la astronomía, descendió del cielo a la tierra por el plano inclinado de Galileo; pues, por Galileo, Newton y sus sucesores coinciden con Kepler”. En esta frase, Bergson pudo haberse quedado con el arranque “La ciencia moderna es hija de la astronomía”, pero continuó el juego y extendió el uso metafórico conservando el campo sugerido en el complemento (astronomía). Tanto la analogía como la metáfora dormida suelen ser el fundamento de los ensayos cortos.

4. Conclusiones

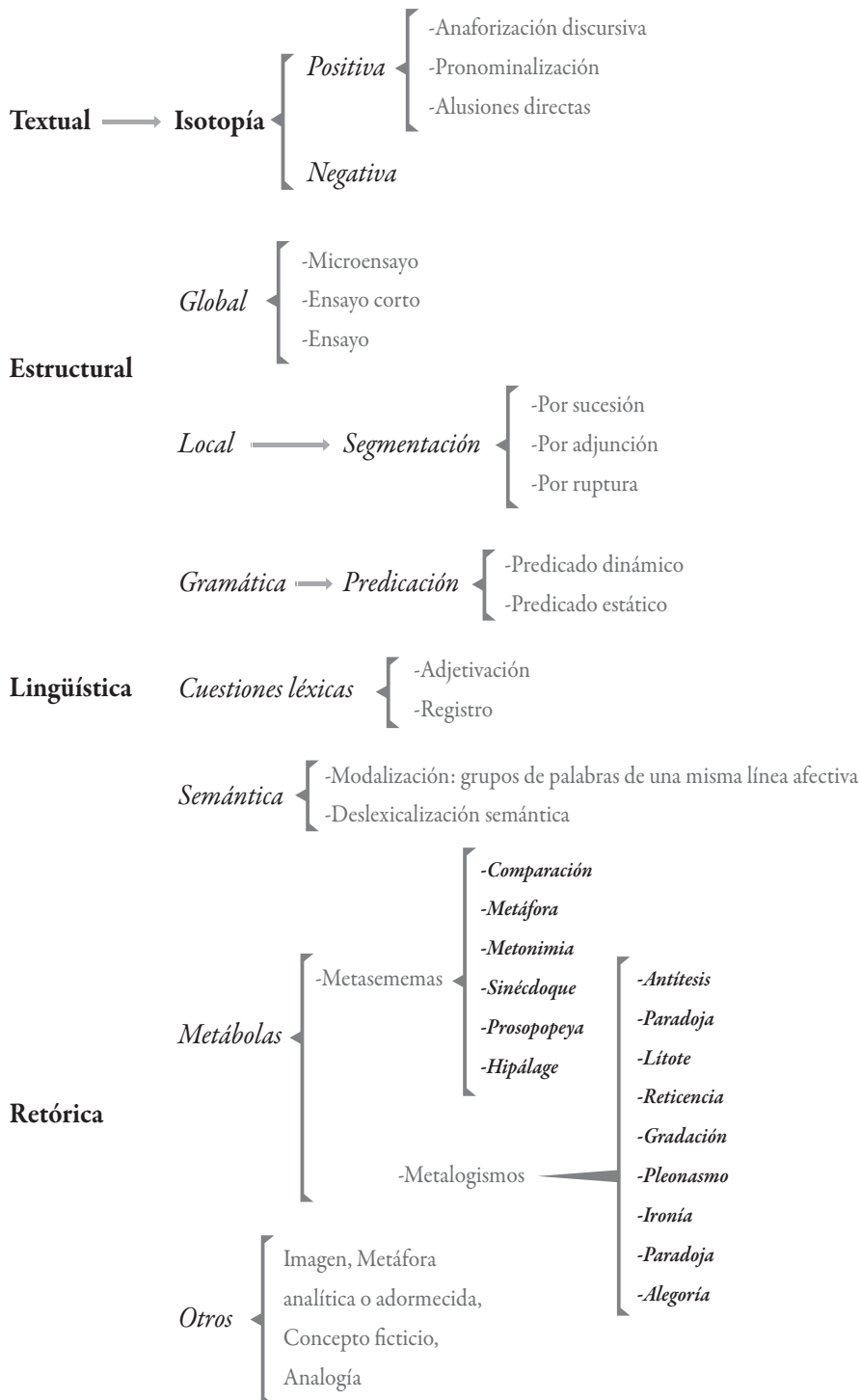
Para finalizar, hemos de tomar en cuenta que el ensayo no se deja atrapar en una forma estandarizada; así, cuando pedimos a los estudiantes que escriban un ensayo, además de los modelos que conocemos y que nos sirven de guía, es preciso que indiquemos algunos de los rasgos que pueden tomar en cuenta.

De la combinación de los diferentes recursos expresivos usados (estructurales: isotopía positiva e isotopía negativa y tipo de segmentación; predicación: funcional o calificación; retórica: nivel y figura utilizada) se dan los ensayemas; algunos de ellos son definición, sentido del humor, valoración, interpretación, explicación emotiva, fabulización, defensa, problematización, ataque (estos tres últimos son muy comunes en los ensayos argumentativos), entre otros. La selección y combinación de ensayemas pretende que el lector comparta con el ensayista la ponderación personal y muchas veces afectiva de un contenido.

Más productivo en el aula es trabajar con los alumnos las partes intermedias de escritura; esto es, ensayar las posibilidades textuales que un tema ofrece. Ayudar al alumno a ejercitarse en la producción de ciertos ensayemas, a distinguir tipos de predicación y a organizar su discurso de acuerdo con una estructura definida puede redituarse en la promoción de una textualidad más acabada.

En apretado resumen, los recursos expresivos, estructurales y textuales del ensayo pueden sistematizarse en el siguiente esquema. ☞

Ensayemas



FUENTES CONSULTADAS

ADORNO, Th. W. “El ensayo como forma” en *Notas sobre literatura. Obra completa. II*. Madrid, Akal, 2003.

ARENAS CRUZ, María Elena. *Hacia una teoría general del ensayo: construcción del texto ensayístico*. Madrid, Universidad de Castilla-La Mancha, 1997 (Monografías 19).

BARAJAS, Benjamín. *Breves autopsias*. México, Cuadrivio, 2013.

BOURKE, K. *A Rethoric of Motives*. Berkley y Los Ángeles, University of California Press, 1969, pp. 41-42.

ESCALANTE, Evodio. “Acerca de la supuesta hibridez del ensayo” en *La fragmentación del discurso: Ensayo y literatura*. México, UNAM, 2009.

GREIMAS, A. J. *Del sentido II*. Madrid, Gredos, 1983 (Biblioteca Románica Hispánica, 370).

— *Semántica estructural*. París, Larousse, 1966.

LUKÁCS, Georg. “Sobre la esencia y forma del ensayo” en *El alma y las formas*. Barcelona, Grijalbo, 1970.

NICOL, Eduardo. “Ensayo sobre el ensayo” en *El problema de la filosofía hispánica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

PERELMAN, Chaïm y Lucie Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos, 1989 (Biblioteca Románica Hispánica, 10).

PERCIO, Marcelo *et. al.* *El ensayo como clínica de la subjetividad*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 21ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 1992.

REYES, Alfonso. *Ancorajes. Sirte. Al yunque* en *Obras completas de Alfonso Reyes*. XXI. México, FCE, 1981.

— *La experiencia literaria. Tres puntos de exegética literaria. Páginas adicionales* en *Obras completas de Alfonso Reyes*. XIV. 1ª. reimp., México, F.C.E., 1983.

— *Los trabajos y los días*, en *Obras completas de Alfonso Reyes* IX. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

SCHOLES, R. Y KLAUS, C. *Elementos del ensayo*. Nueva York, Oxford University Press, 1969.

TERRASSE, Jean. *Rhétorique de l'essai littéraire*. Montreal, Les Presses de l'Université du Québec, 1977 (Genres et Discours).

CÓMO SE ESCRIBE UN ENSAYO DE OPINIÓN

 *Netzahualcóyotl Soria Fuentes*

I. EL EJEMPLO

Idea, oración, ensayo

Un ensayo puede surgir de una idea original, expresada en una oración. “Idea original” no significa algo extraordinario y peregrino, sino una opinión que se haya generado en nosotros mismos. Una oración necesariamente se compone de sujeto y predicado, de otro modo no podría expresar una idea. ¿Qué tipo de ensayo se puede escribir a partir de una oración? Se trata del ensayo de opinión, que se sitúa en el terreno de lo probable (como sabemos, una opinión no puede demostrarse).

¿Cómo hallar una idea original en nuestra propia mente? Un método bastante productivo es el que llamo “contra la sociedad” o bien “principio de desconfianza”. Las sociedades comparten, aunque sea de manera aparente, ciertas ideas comunes que podemos detectar en dichos y refranes, en la publicidad, en los noticieros. Muchas veces el consenso es muy superficial. El método de encontrar ideas propias llamado “contra la sociedad” consiste en cuestionar esas ideas, y al hacerlo, darnos cuenta de que no pensamos exactamente del mismo modo. Por ejemplo, “las drogas destruyen”. Con unas cuantas preguntas, el monolito se desmorona: ¿qué se entiende por drogas?, ¿bajo qué circunstancias “destruyen”? ¿qué destruyen, además?, ¿en qué cantidades? No se trata de

hacer una apología de la drogadicción, pero sí de salir del rebaño mental; ahí, afuera del redil, moran las ideas originales. Quizás no nos demos cuenta, pero en general todos tenemos opiniones diferentes de lo que piensa la sociedad.

Una vez encontrada la idea, hay que ponerla en una oración aseverativa, la cual no debe ser muy extensa, y debe tener un sujeto simple y un solo verbo principal. Una oración dice algo (predica) de una cosa (sujeto). El alma del ensayo es esa oración, porque el ensayo no es más que una ampliación de ese enunciado. Se le suele llamar tesis.

Nuestra tesis requiere de tres elementos, por lo menos, y de preferencia, no más. Una oración tripartita nos permite afirmar algo y matizarlo o afinarlo. Es decir, una oración (copulativa, por ejemplo) con sólo dos elementos puede ser tajante. “A es B” no permite mucho; “A es B siempre y cuando C” funciona mucho mejor. Volviendo al ejemplo anterior, no nos sirve “las drogas son buenas” sino “las drogas pueden ser buenas en ciertas circunstancias”.

Ahora reflexionemos sobre la posible utilidad de lo que estamos escribiendo. El ensayo de opinión no puede probarse (ninguna opinión se puede probar) pero esto no quiere decir que carezca de validez. No es la lógica formal su vía de validación, sino la lógica no formal, la que emplea más la argumentación por el ejemplo. Para ser válido, nuestro ensayo debe estar libre de falacias. Hay que entrenar la mente para detectarlas. Queremos que nuestra opinión esté bien argumentada para que el ensayo resultante sea, no una verdad incontrovertible, sino algo plausible. En otras palabras, lanzamos un “yo creo” a un lector que quizás no comparta nuestra creencia, y tras la lectura del ensayo no necesariamente la compartirá, pero pensará “puede ser”. Para eso sirven los ensayos, para dialogar con los otros y crear un terreno común de lo probable.

Por último, este tipo de ensayo puede ser la base de un trabajo académico más extenso con investigación y aparato crítico. Dicho trabajo tendría una hipótesis original, es decir, expresaría ideas propias y no sería un mero recuento de información.

II. LA DIDÁCTICA

Paso por paso

Lo que acabamos de leer es un ejemplo de un ensayo de opinión cuyo tema es el ensayo de opinión. Invito al lector a que repase conmigo los pasos que seguí para escribirlo.

Antes de iniciar el recorrido, recordemos la naturaleza del texto que estamos abordando. Se trata de un texto expositivo argumentativo, que es a la vez (siguiendo la terminología de Jakobson) emotivo y poético. Es expositivo en tanto que expone un tema que pueda ser de mutuo interés entre el autor y un lector. Si lo circunscribimos al ámbito académico, la temática deja de ser abierta.

Es argumentativo pues, aunque expresa una opinión personal, se valida mediante argumentos. Si no, sería simplemente, una ocurrencia. Hay en el ensayo de opinión una propuesta, un modo de ver el tema, es decir, una tesis, la cual debe sostenerse de manera argumentativa. No se puede proponer al lector algo que no se haya pensado bien, algo que no resista un cuestionamiento.

La presencia de la tesis lo vuelve un texto emotivo, pues el tema está visto a través de la opinión del autor, y más valioso será mientras más original sea la idea. Esto es lo que diferencia el ensayo de otros textos expositivos como la monografía, en los cuales el autor debe borrarse para ser un mero transmisor de información.

Nadie dudará de la calidad literaria de un ensayo de José de Alvarado o de Enrique Krauze. ¿Pero lo que escribimos nosotros, simples profesores, y lo que escriben nuestros alumnos, es digno de ser considerado lenguaje poético? Tal vez sí. Si escribimos con decoro, si planteamos una idea interesante, si la argumentamos correctamente, quizás nuestro escrito posea calidad literaria. En todo caso, es algo que no debe preocuparnos a nosotros sino a los lectores, si algún día los tenemos.

Una vez establecido lo que estamos escribiendo, demos el recorrido paso por paso:

Paso 1: oración inicial

Para escribir un ensayo de opinión hay escribir una idea en una oración. Esta idea será la tesis del ensayo. Mi oración inicial, que expresa una idea original, es la siguiente:

Un ensayo puede surgir de una idea original, expresada en una oración.

El propósito de esto es sacarle jugo a la oración, dejar que se expanda poco a poco. Escribir, en cierta medida, es explorar lo que hay dentro de una oración, abrirla, extraer la madeja que tiene dentro.

Por ello la oración debe contener por lo menos tres elementos, con los cuales puedo jugar un poco. Esta primera oración contiene en su interior los siguientes:

- a) idea original,
- b) oración y
- c) ensayo.

Los tres elementos me servirán para desarrollar el ensayo.

Paso 2: las oraciones acompañantes

Ahora necesito tres oraciones acompañantes de la primera que aclaren, maten o amplifiquen el significado de la primera oración. Por supuesto, los tres elementos que estaban en la oración serán los sujetos de las nuevas oraciones. ¿Qué puedo aclarar sobre la idea original? ¿Qué quiero decir con eso?

- a) Idea original

Una idea original no significa aquí algo del otro mundo, sino simplemente una opinión que se haya generado en nosotros mismos.

- b) Oración

También debo aclarar qué entiendo por oración:

Por oración entendemos aquí la estructura sujeto-predicado.

- c) Ensayo

Y como hay varios tipos de ensayo, la aclaración es no sólo pertinente sino necesaria:

El tipo de ensayo que estamos escribiendo, como es una opinión, no puede probarse, sin embargo debe ser plausible.

Paso 3: el primer párrafo

Ahora uno la primera oración con las oraciones aclaratorias y ya tengo mi primer párrafo:

Un ensayo puede surgir de una idea original, expresada en una oración. Una idea original no significa aquí algo del otro mundo, sino simplemente una opinión que se haya generado en nosotros mismos. Por oración entendemos aquí la estructura sujeto-predicado. El tipo de ensayo que estamos escribiendo, como es una opinión, no puede probarse, sin embargo debe ser plausible.

Por supuesto, necesito instrumentos gramaticales y textuales (conectores y demás) para corregir el párrafo, pero eso se hará después. Lo importante es que ya tengo un párrafo.

Paso 4: el segundo párrafo

Los párrafos 2, 3 y 4 serán ampliaciones de las oraciones anteriores. Se trata de explicar y argumentar nuestras aseveraciones. La manera más sencilla es preguntarnos por qué o cómo y argumentar mediante ejemplos.

Como se puede ver, seguimos abriendo la oración inicial. Nada de lo que escribamos en estos párrafos sale de la nada, todo estaba escondido en la oración inicial.

No hay una manera única, pero conviene escribir pequeñas notas a mano antes de escribir el párrafo en la computadora. Veamos el caso de la idea original:

-¿Cómo encontrarla?

-Funciona el método “contra la sociedad” o “principio de desconfianza”.

-Ejemplo: “las drogas destruyen”.

Cuando redacte mi párrafo debo explicar lo que es obvio para mí pero que mis lectores no saben.

¿Cómo hallar una idea original en nuestra propia mente? Un método bastante productivo es el que llamo “contra la sociedad” o que podemos llamar “principio de desconfianza”. Toda sociedad comparte, aunque sea de manera aparente, ciertas ideas, que podemos detectar en sentencias como dichos, o en publicidad, en los noticieros. Cuestionar esas ideas nos lleva a darnos cuenta de que no pensamos exactamente del mismo modo. Por ejemplo, “las drogas destruyen”. ¿Qué se entiende por drogas, y éstas bajo qué circunstancias “destruyen” (qué destruyen, además), en qué cantidades? Quizás no nos demos cuenta, pero en general todos tenemos opiniones diferentes de lo que piensa la sociedad.

Creo que en general se piensa que escribir un ensayo es algo muy difícil y que sólo los escritores expertos pueden hacerlo. Contra la sociedad, yo pienso que no es tan difícil, que para hacerlo basta con tener ideas propias y la capacidad de escribir una de esas ideas en una oración.

Paso 5: el tercer párrafo

El tema de este párrafo es la oración. También anoto las razones por las que creo que la idea debe expresarse en una oración, y cómo debe ser la oración para que funcione:

- Oración simple.
- Aseverativa (verbo copulativo).
- Construida por lo menos con tres elementos.

Escribir, como se ve, es la necesidad de explicar lo que uno piensa. Así queda mi párrafo:

La idea debe caber en una oración, que debe ser una oración simple, es decir, que posea sólo un verbo conjugado. Recordemos que el sujeto es de lo que se habla y el predicado, lo que decimos del sujeto. Una oración compuesta puede

hacernos hablar de dos cosas o bien de decir dos cosas de una cosa. La oración puede ser copulativa (verbo ser, principalmente), y aseverativa. Lo importante es que tenga por lo menos tres elementos, no dos. No sirve “las drogas son buenas” sino “las drogas pueden ser buenas en ciertas circunstancias”.

Una vez escrito el párrafo me doy cuenta de algunos problemas. Para empezar, el concepto gramatical de “oración simple” no me funciona, porque puedo escribir la tesis en una oración condicional o en una oración que contenga una subordinada adjetiva.

Al poner por escrito lo que pensamos se vuelven evidentes las fallas argumentales. El otro problema serio del párrafo, que es a la vez conceptual y estilístico, son las muchas “cosas” de la tercera oración.

Sin embargo, no importa por el momento que el párrafo esté defectuoso. Hay que terminar el ensayo, y luego corregiremos.

Paso 6: el cuarto párrafo

Mi tema es el ensayo de opinión, algo que aunque expresa una opinión que no puede probarse, tiene validez académica, literaria y periodística. O sea, no son ocurrencias sin sentido. Mis notas son éstas:

-La validez del ensayo está en su argumentación.

-No se prueba con lógica formal.

-Es plausible.

Mi párrafo queda así:

El ensayo de opinión no puede probarse pero esto no quiere decir que carezca de validez. No es la lógica formal su forma de ser válido, sino la otra lógica, la que usa la argumentación por el ejemplo. Quizás lo más importante sea evitar las falacias, su campo es el de lo probable. Lo importante aquí es que un ensayo sea plausible, es decir lanzamos un “yo creo” a un lector que no comparta nuestra creencia, y tras la lectura no necesariamente va a pensar lo

mismo que nosotros, pero dirá “puede ser”. Para eso sirven los ensayos, para dialogar con los otros y crear un terreno común de lo probable.

Paso 6bis (opcional): introducción de contraargumentos

Algunos ensayistas polémicos suelen adelantarse a las posibles objeciones que los lectores pongan a sus argumentos. Como tienen la respuesta lista, no pueden esperar a que se publique el ensayo, alguien lo lea y le conteste con otro ensayo. Entonces escriben el contraargumento, introducido por “alguien podría aducir que...”, y lo rebaten implacablemente.

Sin duda es una manera inteligente de enriquecer el ensayo y de fortalecer la argumentación. Sin embargo, el propósito aquí es llevar de la mano a escritores primerizos (alumnos del bachillerato), y prefiero dejar eso a escritores con más práctica.

Paso 7: el párrafo final

Hasta ahora llevo un breve ensayo muy sólido estructuralmente, pues en el primer párrafo aparece una tesis que si bien no queda demostrada en los párrafos subsiguientes, sí queda argumentada. Podría poner punto final y empezar la corrección pero es mejor escribir un párrafo de cierre.

La forma más tradicional es volver a escribir la tesis con variaciones y resumir los argumentos. En este caso prefiero algo diferente: doblar la apuesta. Una vez que mi método ha sido demostrado, quiero sacarle más jugo a la tesis anunciando más posibilidades de la idea-oración. No digo mucho, pero le pido al lector que piense en esa posibilidad:

Por último, este tipo de ensayo puede ser la base de un trabajo académico más extenso con investigación y aparato crítico. Un trabajo académico con una hipótesis original, es decir, que exprese las ideas propias y no sea simplemente información.

Paso 8: corrección de ideas

(Yo aconsejo imprimir y corregir a mano sobre lo impreso, porque es lo que yo hago, pero por supuesto eso depende de la manera de trabajar de cada quien.)

Una argumentación se invalida cuando se introduce una premisa falsa, pero en el ensayo de opinión no estamos en el terreno de la lógica formal, en el que se puede aplicar fácilmente el criterio falso-verdadero. En este caso hay que revisar con cuidado si lo que damos por hecho es un apoyo firme de nuestras ideas.

Es bueno tener a mano una lista de las falacias argumentativas más comunes y preguntarnos si cometemos esos errores. Quizás en un ensayo de opinión la más común se la generalización inadecuada (por eso está oración se inicia con un “quizás”). Cuando afirmamos sin más “todos los...” o “todo mundo” es muy probable que hagamos una generalización inadecuada. En matemática se puede afirmar que todos los triángulos tienen tres lados, pero como ya mencionamos, el terreno del ensayo es lo probable.

Matizar, aclarar, y ampliar es fundamental. No podemos afirmar nada de manera tajante. Recordemos que un ensayo debe dialogar con los lectores, no imponerles nuestro punto de vista.

Además, hay que ponerle un signo de interrogación a todo lo que escribimos. Esto nos mostrará al fragilidad de nuestras afirmaciones. Y lo que no se sostenga deberá cambiarse, porque un punto débil puede tirar toda nuestra argumentación.

Yo prefiero hacer la corrección de ideas y la gramatical al mismo tiempo, y lo mismo busco falacias argumentativas que cacofonías. No sé si sea mejor manera de trabajar, pero ejemplificaré lo de este paso en el siguiente.

Paso 9: corrección de estilo

El primer párrafo había quedado así:

Un ensayo puede surgir de una idea original, expresada en una oración. Una idea original no significa aquí algo del otro mundo, sino simplemente una opinión que se haya generado en nosotros mismos. Por oración entendemos aquí la estructura sujeto-predicado. El tipo de ensayo que estamos escribiendo, como es una opinión, no puede probarse, sin embargo debe ser plausible.

Lo primero que noto es la expresión demasiado coloquial “del otro mundo”, que voy a cambiar. También veo la necesidad de aclarar la tercera oración, de relacionarla más con la primera y la segunda, ya que parece algo suelto. Tampoco me gusta cómo entra la cuarta, para lo cual emplearé una pregunta retórica. Siento cierta brusquedad en esa oración con el “sin embargo”. Hay que suavizarla.

Y el párrafo queda así:

Un ensayo puede surgir de una idea original, expresada en una oración. “Idea original” no significa algo extraordinario y peregrino, sino una opinión que se haya generado en nosotros mismos. Una oración necesariamente se compone de sujeto y predicado, de otro modo no podría expresar una idea. ¿Qué tipo de ensayo se puede escribir a partir de una oración? Se trata del ensayo de opinión, que se sitúa en el terreno de lo probable (como sabemos, una opinión no puede demostrarse).

Ahora veamos el segundo párrafo:

¿Cómo hallar una idea original en nuestra propia mente? Un método bastante productivo es el que llamo “contra la sociedad” o que podemos llamar “principio de desconfianza”. Toda sociedad comparte, aunque sea de manera aparente, ciertas ideas, que podemos detectar en sentencias como dichos, o en publicidad, en los noticieros. Cuestionar esas ideas nos lleva a darnos cuenta de que no pensamos exactamente del mismo modo. Por ejemplo, “las drogas destruyen”. ¿Qué se entiende por drogas, y éstas bajo que circunstancias “destruyen” (qué destruyen, además), en qué cantidades? Quizás no nos demos cuenta, pero en general todos tenemos opiniones diferentes de lo que piensa la sociedad.

Corregir un texto es en gran medida eliminar palabras y frases innecesarias, como el “que podemos llamar” de la segunda oración. La tercera oración se mejora ordenando los elementos enumerados. Lo más grave me parece el tamaño de la pregunta, que incluye otra pregunta dentro. Prefiero segmentarla en preguntas pequeñas:

¿Cómo hallar una idea original en nuestra propia mente? Un método bastante productivo es el que llamo “contra la sociedad” o bien “principio de desconfianza”. Las sociedades comparten, aunque sea de manera aparente, ciertas ideas comunes que podemos detectar en dichos y refranes, en la publicidad, en los noticieros. Muchas veces el consenso es muy superficial. El método de encontrar ideas propias llamado “contra la sociedad” consiste en cuestionar esas ideas, y al hacerlo, darnos cuenta de que no pensamos exactamente del mismo modo. Por ejemplo, “las drogas destruyen”. Con unas cuantas preguntas, el monolito se desmorona: ¿qué se entiende por drogas?, ¿bajo qué circunstancias “destruyen”? ¿qué destruyen, además?, ¿en qué cantidades? No se trata de hacer una apología de la drogadicción, pero sí de salir del rebaño mental; ahí, afuera del redil, moran las ideas originales. Quizás no nos demos cuenta, pero en general todos tenemos opiniones diferentes de lo que piensa la sociedad.

Al revisar nos damos cuenta de que siempre hay que matizar, por lo cual añadí la oración de “no de trata de hacer una apología...”. Las metáforas ganaderas salieron de la expresión popular “borregada”, que era lo que tenía en mente: no pensar como la borregada. La tenía en mente pero no quería emplearla directamente por su tono coloquial.

El tercer párrafo había quedado así:

La idea debe caber en una oración, que debe ser una oración simple, es decir, que posea sólo un verbo conjugado. Recordemos que el sujeto es de lo que se habla y el predicado, lo que decimos del sujeto. Una oración compuesta puede hacernos hablar de dos cosas o bien de decir dos cosas de una cosa. La oración puede ser copulativa (verbo ser, principalmente), y aseverativa. Lo importante es que tenga por lo menos tres elementos, no dos. No sirve “las drogas son buenas” sino “las drogas pueden ser buenas en ciertas circunstancias”.

Como anotamos en el paso anterior, hay que cuestionar todo lo que escribimos. La primera oración se cae. No me funciona el concepto gramatical de oración

simple pues no coincide con el que tengo de “idea simple”. Me doy cuenta de que estaba dando por hecho esta relación: una idea simple se expresa en una oración simple (aquí abro este paréntesis para indicar a mis lectores que “idea simple” no significa “idea tonta” sino “idea no compuesta de otras ideas”). Por ejemplo, la idea de las drogas se puede expresar con una oración condicional: “las drogas pueden ser buenas si se usan apropiadamente”. O también con oraciones subordinadas: “las drogas pueden ser buenas dependiendo de quién y cómo las use”.

¿Qué es lo que realmente quiero explicar? No quería usar oraciones compuestas pues *una oración compuesta puede hacernos hablar de dos cosas o bien de decir dos cosas de una cosa*. Ésa es la idea, pero expresada de manera horrible. Aquí la corrección ya no es posible, es decir, no se pueden enmendar estas oraciones, hay que reformularlas. Lo mejor es buscar una fórmula más sencilla, decirlo con menos palabras:

Una vez encontrada la idea, hay que ponerla en una oración aseverativa, la cual no debe ser muy extensa, y debe tener un sujeto simple y un solo verbo principal. Una oración dice algo (predica) de una cosa (sujeto).

Aquí me doy cuenta de que este párrafo merece un mayor tratamiento, y que había olvidado algo: mencionar la tesis. Entonces prefiero explicar más la idea y partir el párrafo.

Una vez encontrada la idea, hay que ponerla en una oración aseverativa, la cual no debe ser muy extensa, y debe tener un sujeto simple y un solo verbo principal. Una oración dice algo (predica) de una cosa (sujeto). El alma del ensayo es esa oración, porque el ensayo no es más que una ampliación de ese enunciado. Se le suele llamar tesis.

Nuestra tesis requiere de tres elementos, por lo menos, y de preferencia, no más. Una oración tripartita nos permite afirmar algo y matizarlo o afinarlo. Es decir, una oración (copulativa, por ejemplo) con sólo dos elementos puede ser tajante. “A es B” no permite mucho; “A es B siempre y cuando C” funciona mucho mejor. Volviendo al ejemplo anterior, no nos sirve “las drogas son buenas” sino “las drogas pueden ser buenas en ciertas circunstancias”.

La cuestión de los tres elementos se quedó en el segundo párrafo (que es el cuarto del ensayo) y creo que todo ha quedado más claro.

El otrora cuarto párrafo no presenta tantos problemas:

El ensayo de opinión no puede probarse pero esto no quiere decir que carezca de validez. No es la lógica formal su forma de ser válido, sino la otra lógica, la que usa la argumentación por el ejemplo. Quizás lo más importante sea evitar las falacias, su campo es el de lo probable. Lo importante aquí es que un ensayo sea plausible, es decir lanzamos un “yo creo” a un lector que no comparta nuestra creencia, y tras la lectura no necesariamente va a pensar lo mismo que nosotros, pero dirá “puede ser”. Para eso sirven los ensayos, para dialogar con los otros y crear un terreno común de lo probable.

Con un poco de carpintería simple se arregla, por ejemplo con una oración de transición al principio y unos cuantos ajustes de sintaxis:

Ahora reflexionemos sobre la posible utilidad de lo que estamos escribiendo. El ensayo de opinión no puede probarse (ninguna opinión se puede probar) pero esto no quiere decir que carezca de validez. No es la lógica formal su vía de validación, sino la lógica no formal, la que emplea más la argumentación por el ejemplo. Para ser válido, nuestro ensayo debe estar libre de falacias. Hay que entrenar la mente para detectarlas. Queremos que nuestra opinión esté bien argumentada para que el ensayo resultante sea, no una verdad incontrovertible, sino algo plausible. En otras palabras, lanzamos un “yo creo” a un lector que quizás no comparta nuestra creencia, y tras la lectura del ensayo no necesariamente la compartirá, pero pensará “puede ser”. Para eso sirven los ensayos, para dialogar con los otros y crear un terreno común de lo probable.

Había que desarrollar el tema de la validación lógica a través de la eliminación de falacias y también lo de la plausibilidad del ensayo.

Finalmente, sólo hice unas pequeñas correcciones al último párrafo, que ya no considero importante mencionar aquí. Descansemos.

Balance

Nuestro producto ha quedado terminado. Bien mirado, se trata de algo modesto. No se puede aprobar una asignatura en ninguna carrera con un ensayo de seis párrafos. Es más bien un ejercicio para alumnos de bachillerato. Podemos anotar dos virtudes: expresa un punto de vista propio, y estructuralmente es muy sólido.

Creo que en gran medida es lo que deseamos los profesores: que los alumnos piensen por sí mismos, que se asuman como escritores, que no crean que su papel es transmitir información. Y que aquello que digan esté bien razonado.

No lo mencioné antes para no entorpecer el desarrollo del ejercicio, pero el método “contra la sociedad” puede producir ideas aberrantes. Imaginemos algunas: “el racismo no es tan malo”, “hay que prohibir la lectura”, “el crimen se justifica”, etc. Hay que dejar que trabajen con eso, y esperar a ver si la idea se sostiene en los párrafos. Aparecerán premisas falsas, generalizaciones inadecuadas y todo tipo de falacias.

Entonces lo que propiciaremos es que el alumno aclare su sistema de valores. Al escribir descubrimos lo que pensamos, pero también descubrimos errores en nuestro pensamiento. La inteligencia no tiene reversa: una vez detectada la falacia no nos podemos hacer de la vista gorda.

Por último quiero cumplir lo prometido en el último párrafo del ensayo.

Apuesta: un proyecto de investigación

Todo proyecto de investigación requiere una hipótesis. Arriba la llamé tesis:

Un ensayo puede surgir de una idea original, expresada en una oración.

El esquema surgirá de los tres elementos de la oración, a cada uno de los cuales corresponderá un capítulo:

- a) idea original,
- b) oración y
- c) ensayo.

Los subcapítulos saldrán de las notas que tomamos para redactar los párrafos (pasos 4-6). Veamos cómo quedaría:

Proyecto de investigación: el ensayo que surge de una oración

Hipótesis:

Un ensayo puede surgir de una idea original, expresada en una oración.

Esquema de trabajo:

1. La idea original

1.1 Supuestos consensos sociales

1.2 El método “contra la sociedad” o “principio de desconfianza”

1.3 Algunos ejemplos

2. La oración

2.1 Características gramaticales

2.2 Los tres elementos

2.3 La tesis

3. El ensayo de opinión

3.1 Validez

3.2 La lógica no formal

3.3 Las falacias argumentativas

3.4 Lo probable, lo plausible

Se me dirá con razón que este proyecto está incompleto. Claro. Pero es un inicio.

Epílogo

Con la apuesta terminaba originalmente este trabajo. Ahora el ejercicio se ha puesto en práctica en el salón de clases, y me ha parecido pertinente anotar dos escollos con los que tropezó esta propuesta.

En primer lugar, los alumnos (y en general, cualquier persona) no tienen muy clara la frontera entre el terreno de la opinión y el de la ciencia. El ejemplo que pusimos al principio, “las drogas pueden ser buenas en ciertas circunstancias”, resulta endeble. Al desarrollarlo, se puede mantener dentro de lo opinable con la información que todos poseemos; por ejemplo, es bien sabido el uso terapéutico de la morfina. Sin embargo, es muy probable que

el tema se nos salga de las manos, y que pronto necesitemos conocimientos científicos para sostener la argumentación.

Por ello debemos cuidar mucho el primer paso. Cada idea-oración presentada debe ser probada antes de dar el segundo paso. Propongo esta gradación, cuyo primer estado indica la total factibilidad de escribir el ensayo, mientras que el tercero, la total imposibilidad, y obviamente, el segundo represente el estado fronterizo: 1) ¿puede mantenerse en el campo de la opinión?, 2) ¿requiere datos como estadísticas para probarse?, 3) ¿requiere de un experimento diseñado especialmente para probarse?

Es posible trabajar en el punto intermedio. Si sólo se necesita un poco de información, aparentemente no se afecta la originalidad del ensayo. Sin embargo, desaconsejo esta opción por el segundo escollo, del que hablaré a continuación.

El segundo gran tropezón de este método para escribir ensayos de opinión es que muchos alumnos prefieren no pensar y “compran” ideas en cuanto pueden. Si se les deja esta actividad de tarea, lo más probable es que investiguen el tema en internet, y en ese momento (y sin darse cuenta) van a abandonar su propia idea, y a adoptar la información que encuentren. Además, se inicia ese vicioso ejercicio académico descrito por Nietzsche en el que hacemos una investigación cuyo resultado ya sabemos, y fingimos sorprendernos cuando la “hallamos”.

Por ello, es necesario que se escriba lo más posible en el salón de clases, y que se prohíba tajantemente toda investigación hasta que se termine de escribir el ensayo.

Y en relación con el primer escollo, si se busca información (como datos estadísticos) para validar una idea, lo más seguro es que el dato encontrado contamine la idea original, y el alumno sin darse cuenta termine repitiendo ideas ajenas. ☹️

Nota: fuente consultada: SORENSEN, Sharon. *Webster's New World Student Writing Handbook*. Nueva Jersey, Wiley Publishing, 2012 (5ª ed).

UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA ESCRITURA DE CUENTOS EN EL BACHILLERATO

☞ Keshava Quintanar Cano

Cuando se busca crear la afición a leer y a escribir no se trata de aprender nada, sino de enamorarse de la lectura y la escritura — aunque muchas cosas se aprendan en el camino—.
Felipe Garrido⁵¹

Me atrevo a dar el consejo de escribir, porque es agregar un cuarto a la casa de la vida. Está la vida y está pensar sobre la vida, que es otra manera de recorrerla intensamente.
Adolfo Bioy Casares⁵²

En la praxis de los programas indicativos de las materias que atienden la enseñanza de la lengua, el español en nuestro caso, se abre un universo de posibilidades y retos si escribimos textos creativos dentro del salón de clases con nuestros alumnos. Y aunque en el marco de los enfoques Comunicativo y de la Educación literaria⁵³ se han hecho sólidas aportaciones sobre

51. Garrido, F. *Para leer mejor. Mecanismos de lectura y formación de lectores capaces de escribir*, p. 101.

52. Bioy Casares, A. en *Gajes del oficio*, p. 31.

53. Delia Lerner sostiene que “la educación literaria sirve para que las nuevas generaciones incursionen en el campo del debate permanente sobre la cultura, en la confrontación de cómo se ha construido e interpretan las ideas y los valores que la configuran. Por ende, se trata de desarrollar una capacidad interpretativa que

la didáctica para el desarrollo de la expresión escrita,⁵⁴ al tratarse de textos creativos, de cuentos, el docente se desliza a un territorio poco explorado, en el que corre peligros que lo harán más fuerte de no morir en el intento.⁵⁵ Así, la enseñanza de la escritura de textos creativos en el bachillerato, permítanme la metáfora, es como adentrarse en un paraíso con aves de ensueño, árboles milenarios y cocodrilos vertiginosos sin parangón. Se trata de redactar con el Gobierno, Pueblo y Territorio de las ideas espontáneas de nuestros alumnos adolescentes. Escribir con ellos entraña no sólo la impresión del código o la aplicación de la receta del escritor prestigiado,⁵⁶ también implica un proceso en el que se reconocen a sí mismos entre las palabras y las historias que decantan; proceso genuino de inspiración para crear “una síntesis viviente, un temblor de agua dentro de un cristal, una fugacidad en permanencia”.⁵⁷

En este trabajo presentaré una propuesta didáctica para la enseñanza de textos creativos en el bachillerato, en particular para la escritura de cuentos con estructura clásica,⁵⁸ mediante un proceso con etapas recursivas. Esta

permita tanto una socialización más rica y lúcida de los individuos como la experimentación de un placer literario que se construye a lo largo del proceso. El aprendizaje, entonces, se concibe centrado en la lectura de las obras”. En Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*, p. 33.

54. Por ejemplo, Josefina Prado Aragonés, en su libro *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*, sugiere probadas orientaciones metodológicas para trabajar la escritura desde los distintos enfoques cognitivos, así como de los usos sociales y sus finalidades comunicativas.

55. En realidad no es para tanto, pero sí es una actividad en demasía disfrutable, sobre todo para aquellos que gustamos de los deportes extremos, o de altos niveles de adrenalina en nuestra didáctica cotidiana.

56. “La formación literaria contempla igualmente el desarrollo de estrategias de comprensión y expresión: no sólo el desarrollo de hábitos de lectura, mediante las adecuadas estrategias de comprensión lectora, sino también el desarrollo de formas de expresión de escritura mediante la manipulación de formas lingüísticas o mediante la imitación de modelos consagrados por la tradición literaria, como formas para el desarrollo de la creatividad”. Prado Aragonés, *op. cit.*, p. 336.

57. Cortázar, J. “Algunos aspectos del cuento,” p. 275.

58. La estructura del cuento clásico se presenta con cinco macro secuencias. Un primer momento, llamado

propuesta está sustentada en papeles previos, concreta y teóricamente en el capítulo: “La enseñanza de la Literatura y la didáctica del cuento”, que escribí para el libro colectivo *Didáctica de la Literatura en el Bachillerato*,⁵⁹ además de la feliz experiencia de trabajar la escritura de poemas y cuentos con mis alumnos en el aula desde hace varios años. Ahora bien, antes de entrar en materia, les participo algunos temas que me preocupan en este tenor y que desarrollaré en los apartados siguientes: el ambiente en el salón de clases; la escritura compartida docente-alumnos; y la teoría al servicio de la creatividad del estudiante de bachillerato y no a la inversa. Pues bien, ahora sí, casi para empezar y después de revisar otras propuestas de escritura creativa, un presagio: tengo la intención de hacer un trabajo más amplio del que éste sea su primer fulgor y balbuceo.

Nada como escribir en un *lounge* bastante cómodo

Un salón de clases debe ser un espacio confortable para enseñar, aprender, discutir, analizar y redactar textos creativos; una suerte de *lounge* para la libertad y el caos, inexorables principios de la creatividad. En ocasiones, hasta conviene llevar música ergonómica, mullida; pues nosotros, los anfitriones,

Situación Inicial, es donde la historia comienza: el universo ficticio se encuentra en equilibrio, en calma, en ella se presentan los elementos particulares de ese relato: personajes, tiempo y espacio, tipo de narrador, focalización; a esa situación inicial le va a ocurrir algo, una acción, una catástrofe, un conflicto que rompe con ese estado armónico, a esta segunda secuencia se le conoce como **Ruptura del equilibrio**; después de que el equilibrio se rompe, ya nada será como antes. El **Desarrollo** es todo lo que sigue después de la ruptura, digamos que el desarrollo encuadra los elementos que habrán de orquestarse para que la historia llegue al **Clímax**, es ahí cuando el conflicto se resuelve, el enigma se devela, hablando de efecto, es en el clímax donde nos sorprendemos, nos asustamos o reímos, es la parte en la que se resuelve la tensión y digamos, explota la historia. El **Desenlace** es la secuencia que sigue del clímax, es el final, *The end*. En Anderson, E. *Teoría y técnica del cuento*; Baquero, M. *¿Qué es la novela?*, *¿Qué es el cuento?* y Barajas, B. *Diccionario de términos literarios y afines*, p. 107.

59. Quintanar Cano, K. “La enseñanza de la literatura y la didáctica del cuento,” pp. 41-75.

los docentes, debemos, en todo momento, estar conscientes que el ambiente es fundamental para que nuestros alumnos se sientan cómodos para escribir literatura.⁶⁰ Esto me parece más importante que la búsqueda de la anécdota quintaescencial o el giro de tuerca que hará de nuestros alumnos el próximo Henry James de las letras mexicanas —seguro lo lograrán con dedicación y esfuerzo—, pero insisto: el docente que trabaje textos creativos con sus alumnos debe generar un ambiente amoroso,⁶¹ de confianza, en el que nadie se burle de las creaciones de sus compañeros, sobre todo él. No falta que por mofarse de la escritura creativa de sus alumnos, la inaugure y clausure. Hay que sacar del salón, escoba en mano, cualquier accidente que enturbie las primeras concepciones y los manuscritos iniciáticos. Debemos preservar un espacio en el que todas las ideas tengan posibilidades, por más locas, violentas o políticamente incorrectas que sean; se trata de literatura, de ficción: en esos universos verosímiles, todo se vale. Lo imprescindible es generar en ellos la fortaleza para abrirse, “y desentrañar algún conflicto personal para llevarlo al ámbito literario”,⁶² o “exorcizar”⁶³ alguna alimaña, o idea patológica indigna

60. “La literatura satisface una gran necesidad aún para el lector adolescente. Mucho de lo que en la vida misma puede parecer desorganizado y sin sentido adquiere orden y significación cuando se presenta con la influencia organizadora y vitalizadora del artista. El joven siente en sí mismo impulsos emocionales nuevos e insospechados. Ve que los adultos que lo rodean actúan de maneras inexplicables. En la literatura él encuentra emociones, situaciones, personas, presentadas en patrones significativos. Se le hace ver una relación causal entre acciones, advierte que se aprueban ciertos tipos de personalidad y conductas más que otros, halla moldes en los que vierte sus propias emociones nebulosas. En pocas palabras, muchas veces no serían para él más que hechos en bruto”. En Rosenblatt, L. *La literatura como exploración*, p. 69.

61. “Yo diría que la literatura es como el sexo. Si a un hombre le dicen: Tienes que satisfacerme; debes provocarme seis orgasmos. Él, kaput. Si la pareja se relaja y se ama, todo saldrá bien”. Bashevis Singer, I. en *Gajes del Oficio*, op. cit. p. 67.

62. Colomer, T. “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”, en *Revista de Educación*, pp. 203-2016.

63. Sobre la necesidad que tiene el escritor de exorcizar a sus criaturas, Cortázar dijo: “Un verso admirable de Pablo Neruda: *Mis criaturas nacen de un largo rechazo*, me parece la mejor definición de un proceso en el

de sus cuerpos y vidas en transformación permanentes. Para escribir los textos creativos en el bachillerato, primero aseguremos el fondo y luego la forma, evitemos que nuestros alumnos se nos desfonden.

La escritura compartida

Para iniciar con la escritura de textos creativos, lo inaugural es hacer que nuestros alumnos se dejen llevar a donde las palabras los arrojen, que poco a poco se sientan cómodos para echarse un clavado en una hoja en blanco, con apenas una pluma Bic como traje de baño. En este sentido, es pedagógico, modélico, que el docente también escriba junto con sus alumnos, para que, empáticamente, viva y disfrute la experiencia con ellos al momento de escribir un texto libre, creativo y original. Esto es crucial: no es recomendable solicitarles actividades que el profesor desconozca, es preferible escribir con ellos; nada de mandarlos al vacío solos, nosotros con ellos, hasta adelante, coescribiendo juntos.

Es recomendable que el docente les comparta sus propios escritos, y les permita cuestionamientos y comentarios a su práctica creadora. Nuestra experiencia se manifiesta al momento de sugerirles un tratamiento particular a sus ideas. Si los alumnos tienen anécdotas que podrían convertirse en literatura, es ahí, en el tránsito de literarizar algún relato verdadero, donde el docente necesita su ejercicio creador; pues gracias a éste podrá llevar de la mano al alumno en su incursión incierta en el territorio en los textos creativos.

En este sentido, el profesor debe resonar⁶⁴ con sus alumnos, acompañarlos en la travesía, interesarse por sus temas y propuestas, enriquecerlos desde su

que escribir es de alguna manera exorcizar, rechazar criaturas invasoras proyectándolas a una condición que paradójicamente les da una existencia universal [...] en cualquier cuento breve memorable se percibe esa polarización, como si el autor hubiera querido desprenderse lo antes posible y de la manera más absoluta de su criatura, exorcizándola en la única forma que le era dado hacerlo: escribiéndola.” Cortázar, J. en *Gajes del oficio*, op. cit., p. 57.

64. “La resonancia suele darse porque sentimos cierta afinidad con quien nos transmite una idea y encontramos que esa persona es de fiar o nos merece respeto”. En Gardner, H. *Mentes flexibles*, p. 30.

experiencia creadora. En el nivel medio superior debemos jugar con las mismas reglas de nuestros estudiantes, estar con ellos en la cancha, pasarles el balón y celebrar cuando escriban un cuento⁶⁵ y metan un golazo.

La teoría literaria al servicio de la creatividad adolescente

Al escribir textos creativos, la teoría literaria, como medio, me parece irreducible;⁶⁶ nos puede ayudar para que los alumnos escriban cuentos con mayor conciencia, digamos, con más elementos confeccionados a propósito, no de oreja, como decimos los músicos. Lo anterior no es el objetivo primordial de la escritura de textos creativos, sin embargo, la teoría literaria aplicada nos ayuda a escribir mejores y significativos relatos, seguramente en la mayoría de los casos.

Al respecto, hemos dicho junto con varios colegas que en ocasiones, al tratarse de literatura, les cobramos peaje a los alumnos,⁶⁷ nuestra propuesta es a la inversa: el peaje no es el cuento que escribieron ahora que conocen a los tipos de narrador, no, pensamos que el empezar a escribir, la teoría robustezca al máximo sus creaciones en completa gratuidad.

65. “El cuento es un género en vilo, anda por la cuerda floja con la gracia perfecta del equilibrista, la caída es mortal e inapelable. Nada debe sobrar, nada debe faltar al cuento y sin embargo debe demostrar una prosa tersa y fluida. La dosis entre lo descarado y lo oculto es facultad de la intuición y el oficio. La famosa teoría del iceberg: los 7/8 bajo el agua que dan la verdadera densidad a la historia no son fabricados de antemano. Nunca el escritor puede proponer esa fórmula escultural. La intuición es la madre del cuento, una vez consciente el escritor de ella y de las posibilidades de someterla a su voluntad escritural comienzan a sofisticarse o arriesgarse los malabares del equilibrista en la cuerda-página.” En Lavín, M. *Cuento sobre cuento*, pp. 7-8.

66. Irreducible en los términos de Oliverio Gironde y su poema: “No sé, me importa un pito”.

67. “Queremos que el alumno disfrute pero le cobramos peaje, es decir, lee este poema, este cuento y ahora haz un trabajo, un resumen; siempre tenemos que cobrarle, venimos muy pegados a la idea de que si no hay trabajo de por medio, no vale, si sólo disfrutaste, no sirve: *no pain no gain*; eso no siempre está en los programas de nuestras materias, está en nuestra forma de ver el mundo, tenemos muy instalado eso de que hay que pagar por el placer. Descamamos que en nuestros programas de literatura, o más bien, la lectura literaria

La teoría literaria mejora, seguramente, el manejo que hace el alumno de los elementos constitutivos del texto creativo, por ejemplo, el conocimiento de la estructura puede ayudar a que los alumnos configuren con mayor acierto los cronotopos de su relato, también a delinear a su narratario, al receptor de ese texto y su nivel de participación en la construcción de la historia. En el bachillerato, lo inicial, lo difícil, como ya dijimos, es ese salto al vacío de la hoja en blanco y empezar a escribir desvergonzada y gozosamente.

Mempo Giardinelli, en *Así se escribe un cuento*,⁶⁸ dice que el cuento “es resolución del ‘Cómo’ antes que del ‘Qué’, como lo advirtieron maestros como José Arreola, Julio Cortázar, Edmundo Valadés [...] Es un tratamiento determinado lo que define a un cuento en sí mismo, lo que le asigna tal o cual calidad”. Y estamos totalmente de acuerdo, sin embargo, en el caso de las primeras aproximaciones a la escritura de textos creativos con adolescentes, se invierte lo sustancial y es el qué lo que mueve la balanza.⁶⁹

Por su parte, Julio Cortázar dijo en su fundamental ponencia *Algunos aspectos del cuento* que “nadie puede pretender que los cuentos sólo deban escribirse luego de conocer sus leyes, en primer lugar porque no existen tales leyes, sino puntos de vista, ciertas constantes que dan una estructura a ese género tan poco encasillable”.⁷⁰ Así, nuestra propuesta es trabajar con los alumnos los principales elementos del cuento, resumidos en un Modelo de aproximación didáctica, de forma paralela y recursiva a la escritura de sus textos.

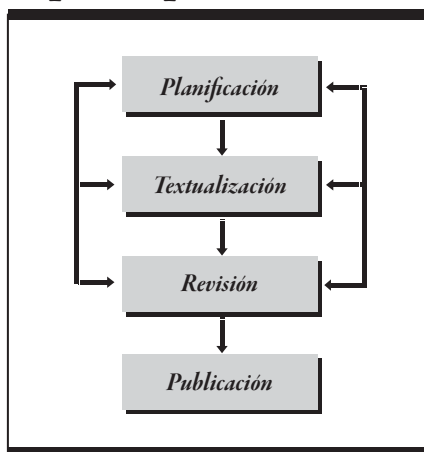
recupere su gratuidad, su dignísima inutilidad. Descamos que nuestros salones se conviertan en el espacio lúdico donde se dé el encuentro, donde podamos ser más libres y más inocentes.” En Quintanar Cano, K. y N. Soria, “La literatura y el enfoque comunicativo: un matrimonio por conveniencia” en *Memorias del coloquio: Leer literatura en el Bachillerato*, pp. 56-57.

68. Mempo Giardinelli, *Así se escribe un cuento*, p.37.

69. Como afirma Lavín, M. “La narrativa siempre se plantea el dilema que se reduce a dos preguntas: qué y cómo.” En Lavín, *op. cit.*, p. 136.

70. Cortázar, J. “Algunos aspectos del cuento”, p. 57.

Proceso para escribir un cuento por etapas recursivas



Fuente: elaboración propia

Aproximación didáctica para la escritura de cuentos

Una vez revisados algunos elementos que podrían perfilar una suerte de reflexiones generales, o políticas para escribir textos creativos con alumnos de bachillerato en un ambiente armónico, con la participación directa del docente en el proceso creativo, y enfocar, en primera instancia, la escritura de los alumnos en el fondo, en el qué, más que en la forma; en este apartado presentamos una propuesta de aproximación didáctica para la escritura de cuentos, sólo que antes quisiera comentar que revisamos un conjunto de propuestas y ejercicios para escribir cuentos; apunto enseguida una relación de los altamente recomendables para también trabajarlos en el salón de clases:

- ☛ *Cómo se escribe un cuento. 500 tips para nuevos cuentistas del siglo XXI*, de Guillermo Samperio.
- ☛ *Taller de escritura. 1303 ejercicios para la creación literaria*, de Felipe Montes.

- ☛ *Cómo escribir relatos*, de Silvia Adela Kohan.
- ☛ *Cuentos y cuentistas. El canon del cuento*, de Harold Bloom.
- ☛ *El taller de la novela*, de Francisco Rincón Ríos y Juan Sánchez de Enciso Valero.
- ☛ *Todo está en los cuentos. Propuestas de Lectura y Escritura*, de Seve Calleja.

En este sentido, y antes de presentar la propuesta una aclaración pertinente: para la aproximación didáctica sólo retomé las aportaciones de Silvia Adela Kohan, de *Cómo escribir relatos*; las propuestas de Josefina Prado Aragonés, en su libro *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*; y el *Análisis estructural del relato literario*, de Helena Beristáin, además de un conjunto de lecturas que llevo, como dijo Borges, en una “mezcla de olvido y recuerdo”.

Según Josefina Prado Aragonés, con base en los enfoques cognitivos, se concibe la escritura como un proceso de resolución de problemas estructurado en tres etapas fundamentales: planificación, textualización y revisión. Etapas que no son consecutivas sino recursivas;⁷¹ proponer un camino estructurado para estas tres etapas en función de la escritura de textos creativos nos pareció interesante, claro, con algunas adecuaciones, que incluyeron una cuarta etapa: publicación-difusión. En seguida un esquema a manera de aperitivo.

Planificación y Textualización

Para la planificación del proceso de escritura de un cuento, propongo un modelo con base en deícticos (preguntas guía), en el que se integran los elementos básicos tanto de la diégesis como del discurso, esta separación, sus implicaciones, así como el modelo, son parte de nuestra aportación a la propuesta inicial de Prado Aragonés. Así, lo primero que hará el estudiante de bachillerato, una vez instalado en el Taller de escritura de textos creativos⁷² es delinear en términos

71. Prado Aragonés, *o.p. cit.*, p. 228.

72. Se recomienda dedicarle una parte de la clase al “Taller de escritura creativa”; puede ser de media hora

¿Qué voy a contar? La historia del cuento

La historia	¿Qué es lo que ocurre?	Los alumnos presentarán el relato original que se trabajará en el Taller.
El tema (tópico)	¿Qué tema aborda mi cuento?	A partir de la historia, el alumno delimitará, con ayuda del Taller, el tema de su historia y reflexionará sobre elementos como el tono, la ambientación, las relaciones-espacio temporales. Algunos temas clásicos: la venganza, la traición, la imposibilidad de los amantes, entre muchos otros.
Personajes	¿A quién le ocurren los hechos?	Los alumnos reflexionarán sobre los aspectos generales del o los personajes que participan en su relato.
El tiempo y el espacio	¿Cuándo y en dónde ocurre lo que voy a contar?	Distinguir estos elementos en la historia es de vital importancia frente a la verosimilitud y la coherencia.

generales una historia (Textualización 1), así como le salga de la pluma,⁷³ que la escriba y de ser posible, la comparta con el Taller. Esto puede ser en una sesión plenaria. Una vez hecho lo anterior, el docente, instalado con su grupo en la etapa de la Planificación, presentará al grupo el siguiente cuadro en el que se desgranarán los principales elementos de la historia, esto con la finalidad de develar aquellas aristas que el mismo alumno aún no descubre de su propia historia, como por ejemplo el tema (tópico), los personajes y el tiempo-espacio en el que ocurre.

los años setenta, aunado a impulsos culturales estatales, federales han formado por lo menos acercado a la experiencia de la escritura a muchas personas que buscaron resolver la inquietud o verdadera vocación. Sin embargo, nunca es suficiente lo que se haga por formar lectores [y escritores]. La imaginación en este terreno debe florecer con todo tipo de iniciativas.” En Lavín, M. *op. cit.*, p. 75-76.

73. Durante el taller, se les recomendaría a los alumnos que lleven un cuadernito en todo momento, o su celular, para que escriban las ideas con las que podrían trabajar en un cuento, esto durante el día o la noche: la creatividad se manifiesta, y deben de asirla antes que se esconda entre los sueños de algunos justos.

Una vez que los alumnos analicen los elementos de la historia (Planificación 1), los alumnos comenzarán a reescribir su primer texto (Textualización 2). Como decíamos antes, las primeras tres etapas de esta propuesta para escribir cuentos son recursivas, de ida y vuelta, aún con vértigo y mareos habrá que regresar por el mismo párrafo tantas veces como sea necesario.

En términos generales, la etapa de Textualización atenderá la correcta aplicación de los conocimientos lingüísticos y las propiedades textuales en los cuentos, como puede observarse, de manera general, en el siguiente cuadro:

Textualización

Conocimientos lingüísticos	Dominio de la ortografía (reglas ortográficas, acentuación, puntuación, signos convencionales, etc.). Conocimiento de las reglas gramaticales para la construcción de la frase, párrafo y texto. Vocabulario que será seleccionado en función del tono y el efecto del cuento.
Propiedades textuales	Revisar adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Pues bien, una vez contemplada la etapa de la Textualización, y ya con la segunda versión de su cuento, los alumnos reflexionarán sobre la enunciación de su historia: la marea discursiva y artística por la que navega su cuento (Planificación 2), con el apoyo del siguiente cuadro:

¿Cómo lo voy a contar? La enunciación del cuento

La persona gramatical del narrador	¿Voy a escribir en 1ª, 2ª o 3ª persona? ¿El narrador participa en la historia, es un testigo, o a él se la contaron?	Los alumnos reflexionarán sobre el tipo de narrador que necesitan en su cuento, identificando, con apoyo del tema y el tono, el efecto que buscan en sus lectores.
El tiempo verbal del narrador	¿Sobre lo que voy a escribir, ocurre ahora, ya ocurrió, o va a ocurrir?	Nuevamente, los alumnos analizarán sobre el efecto en sus lectores frente al tiempo verbal de su cuento. ¿Qué tiempo verbal le da más verosimilitud e impacto?

Al igual que en el análisis de la historia, los alumnos, una vez que hayan discutido, tallereado, los elementos de la enunciación que necesitan mayor detalle, reescribirán (Textualización 3) su escrito tomando en cuenta los comentarios del Taller.⁷⁴ En este momento del proceso, lo sabemos por experiencia, lo más complicado será la identificación o creación de las macro secuencias. Si todo resulta, los alumnos descubrirán que en realidad han estado escribiendo dos historias imbricadas y que la segunda debe intuirse, sospecharse, al momento de contar la primera, y revelarse en el clímax o nudo (donde se unen ambas).⁷⁵ Para reforzar la constitución de las macro secuencias se podrían apoyar del cuadro siguiente (Planificación 3).

74. En los nuevos modelos y enfoques que abordan el proceso de la escritura, al trabajar con textos creativos también es de vital importancia la interacción entre los alumnos, su ayuda empática, “colaborativa, así como la intervención del profesor durante el proceso de redacción, dialogando e interactuando con los alumnos para orientarles en el uso de estrategias adecuadas a cada fase del proceso”. En Prado Aragonés, *op. cit.*, p. 231.

75. “El cuento clásico es una narración breve en la que se cuentan dos historias de manera simultánea, creando así una tensión narrativa que permite organizar estructuralmente el tiempo de manera condensada, y focalizar la atención de forma intensa sobre espacios, objetos, personajes y situaciones. En esta definición se reconoce la importancia que tienen los elementos centrales de toda narración, que son tiempo y espacio. Y también enfatiza el hecho de que ambos elementos son controlados por el narrador (quien los focaliza y quien, en el caso del cuento, reduce el alcance de esta focalización). La tensión narrativa que define al cuento es creada por la existencia de una historia subterránea, la otra historia, que sale a la superficie al final del cuento, y cuyo efecto en el lector se le denomina epifanía. Los demás elementos narrativos del cuento (inicio, lenguaje, ideología, género, intertextualidad) se someten a la lógica interna de los elementos señalados”. En Zavala, L. *Paseos por el cuento mexicano*, pp.16-17.

Estructura: ¿Están las cinco macrosecuencias del cuento clásico?

Situación inicial	¿Cómo empieza mi historia?	Los alumnos presentarán en los primeros párrafos los elementos del cuento al lector: personajes, espacio-tiempo, narrador, etc.
Ruptura del equilibrio	¿Qué es lo ocurre? Algo rompió ese equilibrio y después, nada será igual.	La historia sufre un conflicto, algo pasa y se da un giro. Ahí se empieza a esbozar la segunda historia. Los alumnos analizarán y discutirán sus textos, ¿se rompe su equilibrio inicial?
Desarrollo	¿Qué sigue después de la ruptura del equilibrio?	En este punto la historia continúa generando tensión en el lector, y se desarrolla, con algunas pistas, la historia que va corriendo en paralelo, esto lo reflexionarán los alumnos.
Clímax o nudo	¿En qué parte explota el cuento? ¿Explota? ¿Hay catarsis? ¿Knock out? ¿Epifanía?	Los alumnos identificarán o escribirán el clímax o nudo de su cuento. En el taller se buscará que esta secuencia quede muy clara, pues su importancia es definitiva. ⁷⁶
Desenlace	¿Qué pasa al final?	Como resultado de las secuencias previas, la historia concluye. Los alumnos revisarán sus finales y buscarán que el final sea lógico y cierre asertivamente su cuento.

Al terminar de reflexionar y discutir las macro secuencias al interior de los cuentos (Planificación 3), los alumnos nuevamente reescribirán sus textos, tomando en cuenta los comentarios del Taller, aquello que podría mejorarse (Textualización 4). Ésta sería su primera versión final. En este momento se abren dos posibilidades: dejar el cuento para su lectura y revisión final, o si lo deciden, podrían jugar con la intriga y mover las secuencias de lugar, y comparar la tensión narrativa al presentarle al lector el cuento con saltos en la relación de los acontecimientos (segunda versión final-Textualización 5).

76. Como se comentó, se piensa que algunas partes del proceso podrían analizarse con textos de los grandes escritores, invitados honorarios a nuestro Taller. Por ejemplo, en la parte de identificar y/o escribir el clímax del cuento, los alumnos podrían leer la conferencia de Cortázar, "Algunos aspectos del cuento". En este sentido, se recomienda, como una compilación acertada y práctica, la que realizó Delia Juárez, sobre los grandes autores universales y sus reflexiones sobre la escritura, *Gajes del oficio*.

¿Un poco de intriga?

Intriga	¿Cómo voy a presentarle al lector la historia?	La historia puede presentarse de diferentes formas, dependiendo el efecto que se busque en los lectores. Desde el principio <i>Ad ovo</i> ; desde el final, <i>In extrema res</i> ; desde la mitad, <i>In media res</i> .
---------	--	---

Una vez hecha la reescritura que consideren los alumnos, tomando en cuenta los comentarios del Taller, empezaría la etapa de la Revisión final. Sólo que antes se les podría presentar el Modelo de aproximación didáctica al cuento. Aclaremos: su ambición es sólo la del acercamiento entre el alumno y los elementos del cuento, la forma de evaluar la aplicación de este modelo es a través de los cuadros anteriores, mismos que retoman las coordenadas deícticas propuestas como preguntas orientadas hacia un objeto, sujeto, función o ubicación.

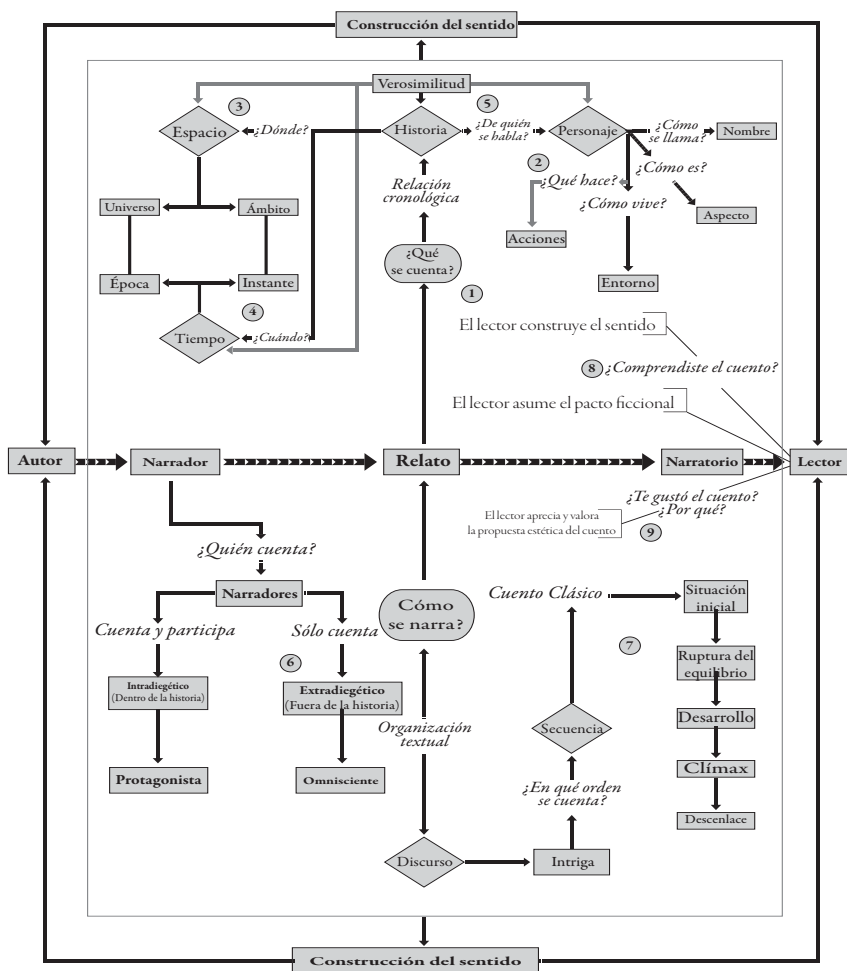
Este Modelo de aproximación didáctica del cuento integra tanto el proceso de comunicación literaria, como las dos dimensiones del relato, por un lado, la parte de la historia (lo que se dice) y, por otro, la parte del discurso (el cómo se dice).⁷⁷ Como se sabe, cada una cuenta con diferentes elementos constitutivos, mismos que a su vez responden a preguntas particulares (coordenadas deícticas), por ejemplo: para determinar el personaje principal podemos hacernos la pregunta ¿a quién le ocurren los hechos del relato?, o para determinar la historia podemos preguntar ¿de qué se trata el cuento?, ¿cómo se narra? (secuencias), ¿quién es el que narra? (narrador), ¿cuándo es lo narrado? (temporalidad), etcétera.

Este Modelo puede funcionar como un mapa para que el alumno visualice cómo están funcionando los engranajes teóricos del cuento y con ello logre develar con mayor facilidad el sentido, la intención y el efecto que produce el texto que está escribiendo.⁷⁸

77. Como referente de esta división se tomó en cuenta el esquema de los “Elementos y niveles del relato” propuesto por Helena Beristáin en su *Análisis estructural del relato literario*, p. 28.

78. “El aprendizaje de la lecto-escritura no debería ser una meta, sino un medio al servicio de la lectura del

Modelo de aproximación didáctica para el cuento



mundo, para la cual hace falta rebasar al lectura utilitaria y llegar a la lectura crítica y creativa, a la lectura por placer. El mejor modo de alcanzar este propósito es ayudar a los niños y a los adultos para que, más allá de aprender a leer y a escribir, de cumplir con sus obligaciones escolares y de trabajo, se conviertan en lectores letrados que lean y escriban por la utilidad y el gusto de leer y escribir, y así participen, plenamente, en la cultura escrita". Garrido, F. op. cit., pp. 62-63.

Revisión

La Revisión, como lo plantea Prado Aragonés, se realizará en dos momentos: a lo largo del proceso y al final del proceso. Como vimos, las etapas de Planificación y Textualización traen consigo la Revisión en un segundo plano; primero los alumnos escribirán sus ideas, como salgan, y después, con calma, corregirán sus escritos, evaluando conforme a lo Planificado, a las consideraciones gramaticales⁷⁹ y a la mejora de sus cuentos.

El alumno-escritor debe tener a su alcance todos los elementos que posea sobre el uso de la lengua para que su texto logre “afectar” el *animus* de sus lectores. Podrá reflexionar sobre los verbos que utiliza (lo narrativo recae en los verbos, ahí se concentran las acciones); los conectores (imbricar ideas —copulativas—, presentar sucesos que rompen el equilibrio —adversativas—); los adjetivos (pintar la situación, edulcorar el momento, animar al personaje mediante adjetivos); la ortografía (los errores ortográficos distraen y empobrecen). El profesor y sus alumnos deben reflexionar ampliamente sobre la parte discursiva, sobre la presentación; en eso el docente juega, como se señaló, un papel clave.

La revisión última del proceso supone una valoración del Taller, en este caso, frente a la propuesta narrativa, estética y su construcción de sentido. Para ello, los alumnos llevarán impresos sus cuentos y, en espejo, los intercambiarán para hacer una revisión-valoración final.

Una posible estrategia para que los alumnos evalúen su experiencia lectora con los textos creativos de los demás compañeros, podría seguir el punteo que propone Felipe Garrido en *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*, con algunos ingredientes de casa:

1. ¿Comprendiste suficientemente el texto?
2. ¿Despertó tu interés? _____ ¿Por qué?
3. ¿El argumento es ágil y atrapó tu atención? _____ ¿Por qué?
4. ¿La estructura del cuento es clara?

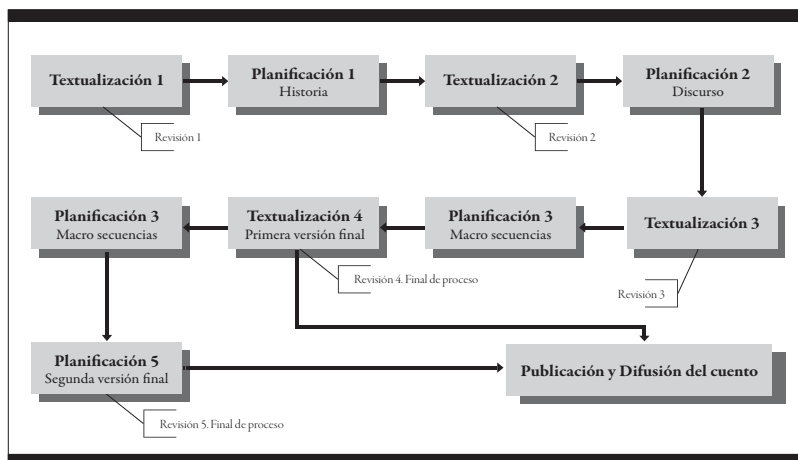
79. Se recomienda el texto de apoyo de Merino, M. E. *Escribir bien, corregir mejor*.

5. ¿Los personajes son claros, están definidos?
6. ¿Los diálogos son sencillos y animados?
7. ¿Las descripciones no son demasiado largas?
8. ¿Tiene imágenes, metáforas y sentidos figurados que despertaron tu gusto por las diversas maneras de decir algo? _____¿Cómo cuáles?
9. ¿Encontraste alguna(s) palabra(s) que no conocías? _____¿Cuál(es)?
10. ¿Te gustó el final? _____¿Por qué?
11. Escribe un comentario para el autor.

Una vez aplicado el cuestionario, los alumnos-escritores intercambiarán los cuestionarios, para que, de ser necesario, revisen y reescriban sus textos (Textualización 5), ahora sí, quizá, por última vez, antes de publicarlos y difundirlos. Los alumnos deben saber, desde el inicio del Taller que su texto se va a publicar, que su lector no será sólo el profesor, o el grupo, la posibilidad de integrar un libro, aún en formato digital, le agrega más compromiso y pasión al proyecto.

Publicación y difusión

El aula debe convertirse en un Taller en el que se parchen, reparen, ajusten y perfeccionen los textos hechos por cada uno de los integrantes del grupo, y una vez que ya estén terminados, según la opinión de la mayoría, el profesor podría hacer una antología con todos los textos e imprimirla en formato PDF, hacerle una portadilla, enviarla por correo a todos los alumnos talleristas y subirla a las redes sociales para su difusión. Otra posibilidad sería buscar algún espacio, en revistas, libros o páginas de internet en los que nuestros alumnos puedan publicar y difundir sus creaciones. Esta parte, para cerrar el proyecto es muy importante, ellos deben probar un poquito de inmortalidad en la experiencia fijada y compartida. Busquemos publicar sus creaciones, eso refuerza su seguridad como escritores.



Consideraciones finales

Para concluir con esta aproximación para la escritura de cuentos mediante etapas recursivas sólo nos faltaría decir que regularmente los alumnos tienen una disposición “natural” para trabajar textos originales, los que no tienen esta disposición somos los profesores, nos cuenta mucho mostrarnos ante ellos y aceptar sus comentarios y recomendaciones, ese paso es el que luego se dificulta: el de elaborar estrategias en donde la autoridad de comparta, en donde se tallereen los documentos a nivel de cancha.

Consideramos que esta propuesta abona en mucho hacia este sentido: generar aprendizajes en los que el mismo docente interactúe con los alumnos de manera empática y propositiva, con libertad y caos. Se dice que la crisis es un privilegio de los jóvenes, que por estar precisamente en ese proceso físico y social de transmutación, de crisálida, tienen en sus manos (plumas) una oportunidad para de escribir desde esa crisis y a propósito de ella. Aprovechemos este momento en su vida para que redacten textos realmente significativos, que se descubran en los temas, en los personajes, en su narrador; que sea el trabajo con textos creativos otra oportunidad para descubrirse a sí mismos dentro de la crisis e inmersos en el cambio. 🐞

FUENTES CONSULTADAS

ANDERSON IMBERT, Enrique. *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona, Ariel, 1996.

BAQUERO GOYANES, Mariano. *¿Qué es la novela?, ¿Qué es el cuento?* Murcia, Universidad de Murcia, 1998.

BARAJAS, Benjamín, *Diccionario de términos literarios y afines*. México, Edere, 2006.

BERISTÁIN, Helena. *Análisis estructural del relato literario*. México, UNAM-Limusa, 1997.

— *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa, 2006 (8ª. ed).

BLOOM, Harold. *Cuentos y cuentistas. El canon del cuento*. Madrid, Páginas de espuma, 2009.

CALLEJA, Seve. *Todo está en los cuentos. Propuestas de Lectura y Escritura*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1992.

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa. “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”, en *Revista de Educación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005.

CORTÁZAR, Julio. “Algunos aspectos del cuento”, *Cuentos inolvidables según Julio Cortázar*. México, Alfaguara, 2008.

GARDNER, Howard. *Mentes flexibles*. México, Paidós, 2006.

GARRIDO, Felipe. *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. México, Paidós, 2014.

GIARDINELLI, Mempo. *Así se escribe un cuento*. México, Nueva imagen, 2003.

- JUÁREZ GONZÁLEZ, Delia. *Gajes del oficio*. México, Cal y Arena, 2012.
- KOHAN, Silvia Adela. *Cómo escribir relatos*. Barcelona, s.e., 1999.
- LAVÍN, Mónica. *Cuento sobre cuento*, México, Lectorum, 2014.
- LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México, FCE, 2001.
- MERINO, María Eugenia. *Escribir bien, corregir mejor. Corrección de estilo y propiedad idiomática*. México, Trillas, 2007.
- MONTES, Felipe. *Taller de escritura. 1303 ejercicios para la creación literaria*, Córdoba, Berenice, 2008.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, La Muralla, 2004.
- QUINTANAR CANO, Keshava. “La enseñanza de la literatura y la didáctica del cuento”, en MERCENARIO, Mariana y Benjamín Barajas (coordinadores). *Didáctica de la Literatura en el Bachillerato*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, 2013.
- QUINTANAR CANO, Keshava y Netzahualcóyotl Soria. “El enfoque comunicativo y la literatura: un matrimonio por conveniencia” en *Memorias del coloquio: Leer literatura en el Bachillerato*. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, 2008, pp. 51-59.
- RINCÓN RÍOS, Francisco y Juan Sánchez de Enciso Valero. *El taller de la novela*. Barcelona, Océano, 1999.
- ROSENBLATT, Louise. *La literatura como exploración*. México, FCE, 2002.
- SAMPERIO, Guillermo. *Cómo se escribe un cuento. 500 tips para nuevos cuentistas del siglo XXI*. Córdoba, Berenice, 2008.
- ZAVALA, Lauro. *Paseos por el cuento mexicano contemporáneo*. México, Nueva imagen, 2004.

LOS TEXTOS EXPOSITIVOS, MONOGRAFÍA, REPORTE, RESEÑA

 *María Martha Acosta y Carrasco*

Los alumnos en el bachillerato requieren aprender a leer y escribir diferentes tipos y géneros textuales. Una gran mayoría de estos textos son literarios, dada su importancia cultural y riqueza lingüística. Sin embargo, ahora no me referiré a ellos, pues ya otros lo han hecho en este mismo espacio. Aquí me ocuparé de los textos que les siguen en importancia. Es decir, en este ensayo intentaré hablar sobre los textos expositivos, es decir, sobre los géneros didácticos indispensables en el ámbito académico. Son textos expositivos: el reporte de investigación, la monografía, la tesis, el informe, la reseña crítica, el ensayo, los trabajos escolares, los escritos académicos, el resumen, la paráfrasis, los apuntes, el artículo de divulgación, y muchos más.

Cuando se afirma que en el taller de lengua de cualquier sistema de bachillerato, los alumnos deben aprender a leer y escribir, significa que los estudiantes deben adquirir suficiente solvencia para comprender e interpretar las ideas contenidas en los textos que leen, y en cuanto a la producción textual, desarrollar la habilidad del manejo de todas las etapas del proceso de la composición de escritos, desde la planeación, que incluye el proyecto o planeación del escrito, continúa con la recopilación de la información y finalmente pasa a la redacción del borrador que, una vez corregido, culmina con el escrito final.

A fin de llevar a cabo lo anterior, son necesarios conocimientos varios, tanto del tema, como de las características, organización y normatividad, de los textos que se han de leer o escribir. Van Dijk la denomina organización, superestructura textual y responde a la lógica de exposición de los contenidos para su mejor claridad y coherencia. La intención de comunicación y el tipo de contenidos determinan las características de los géneros textuales, de las cuales se desprende la superestructura o la manera en que se organizan.

El texto expositivo tiene el propósito de informar, explicar, difundir e interpretar objetivamente determinadas ideas. Se utiliza para desarrollar lógicamente el contenido de un tema, por lo que presenta las ideas de un modo ordenado y objetivo. El texto expositivo es apropiado, tanto para escritos científicos, como para textos humanísticos y de divulgación, así como para textos didácticos, tales como libros de texto, trabajos académicos y escolares, monografías, reseñas, reportes de investigación, exámenes, exposiciones de clase, informes y otros.⁸⁰

La exposición se asemeja a la descripción, pero difiere de ella, en tanto que la descripción se refiere, sobre todo, a la representación de alguna realidad concreta, mientras que la exposición atiende a la manifestación de la realidad abstracta de las ideas. De tal manera, el contenido de la exposición lo constituyen las ideas, los pensamientos, las opiniones y las reflexiones sobre el tema a tratar. Sin embargo, al ser la exposición un texto por demás complejo, en ella se presentan estructuras discursivas no sólo descriptivas, sino también argumentativas y otras, como después se verá.

La exposición es un escrito mediante el cual el autor presenta y explica de manera ordenada y clara diferentes aspectos de un tema, cuyas ideas encadena lógica y sólidamente, aun sin que sea necesario sustentar alguna tesis, ni ofrecer argumentos que la respalden. En la exposición se puede definir, generalizar, enumerar, clasificar, ejemplificar, comparar, contrastar, establecer relaciones

80. Cfr. Sánchez Miguel, E. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*.

causales y temporales, solucionar problemas, presentar hipótesis, argumentar, concluir, y demás.

Estos textos requieren que su autor posea conocimientos amplios, sólidos y profundos sobre el asunto a exponer. En cuanto a su discurso, dado que se pretende, sobre todo, la objetividad, el autor evita el uso de la primera persona y privilegia la tercera y la tercera impersonal. No obstante, en algunos géneros textuales, como el ensayo, en las que el autor expone su propio punto de vista sobre algún tema, puede haber un enfoque subjetivo y por lo tanto, emplear la primera persona, aun cuando, con frecuencia, se haga en plural.⁸¹

Se recurre frecuentemente al presente atemporal, o bien, al pasado imperfecto, pues como es sabido, estos tiempos verbales sirven para exponer acciones que suceden habitualmente, tales como las leyes o principios teóricos. En los textos expositivos los autores se sirven de los para-textos para ampliar las explicaciones y proporcionar ejemplos, gráficos, esquemas e ilustraciones, con el propósito de lograr una mayor claridad y facilitar la comprensión del lector de las ideas expuestas. Asimismo, es preciso cuidar el orden en la disposición de las ideas y emplear un vocabulario específico y con términos especializados, para evitar los equívocos del lenguaje común. Por supuesto, se requiere, para mayor claridad de los conceptos, cuidar en todo momento la corrección gramatical y las propiedades de coherencia y cohesión textual.

A fin de que se distingan con claridad las ideas principales y se diferencien de las ideas secundarias, se ordena la información de manera secuenciada y jerarquizada, y se emplean recursos para precisar y aclarar conceptos y teorías, como la reformulación, la repetición, la amplificación y la explicación. Asimismo, se establecen relaciones de las ideas mediante macro estructuras textuales. Finalmente y a fin de avalar la información y sustentar, tanto las posiciones del autor como las explicaciones sobre el tema, es necesario que la exposición cuente con respaldos de autoridad, ya sea por medio de notas, citas o referencias bibliográficas.

81. Cfr. Sánchez Lobato, J. *Saber escribir*, pp. 368-432.

Modalidades de la exposición

- ☛ La exposición científica trata un tema especializado y exige orden, rigor y precisión.
- ☛ La exposición humanística exige un análisis reflexivo del tema, el cual requiere claridad en las ideas y un desarrollo lógico y ordenado.
- ☛ La didáctica expone temas de conocimiento y por lo tanto, precisa de orden, claridad y exactitud.
- ☛ La exposición divulgativa está dirigida a públicos no especializados, pero con diferentes intereses y niveles culturales; por lo tanto, trata sobre diversos temas de interés general.

Estructura general

Las formas de los textos expositivos son muy variadas y complejas, no obstante, la información debe desarrollarse de manera progresiva y ordenada respetando un orden lógico, ya sea de lo general a lo particular —deductivo— o de lo particular a lo general —inductivo—. En todo caso, las ideas deben ser claras, distintas y organizadas lógicamente, para que haya objetividad y coherencia.

De manera general, los textos expositivos tienen una estructura cuyas partes esenciales son:

La introducción, que presenta y justifica la importancia del tema que va a exponer a continuación.

El desarrollo o cuerpo del escrito, que constituye la parte más extensa del escrito e incluye la información y explicación sistemática de los contenidos del tema, precisa los datos, hace referencias, cita autoridades, incorpora ilustraciones, esquemas, gráficos y datos relacionados.

La conclusión, que resume los puntos más importantes, las aportaciones, sugerencias o propuestas para continuar con la investigación.

Secuencias o estructuras discursivas de la exposición⁸²

Generalización

Se da cuando se hace una afirmación, casi siempre al principio del texto, que consiste en una descripción de carácter general y constituye la idea principal. A continuación se amplía dicha afirmación, se ejemplifica o se explica con mayor detalle. Puede reformular.

Ejemplo:

La cachipolla de cola larga (comúnmente llamada mosca de Tisza por su asociación con el río al sureste de Budapest) pasa la mayor parte de su vida en estado de larva enterrada bajo tierra. Se desarrolla en el subsuelo durante tres años antes de emerger y solamente tiene tres horas para aparearse antes de morir... esto explica la infestación frenética durante la temporada de apareamiento.⁸³

Enumeración

Esta secuencia se da cuando el autor enlista una serie de hechos o características, una detrás de otra. Hay dos clases de enumeración: a) Específica, cuando la lista a parece numerada y b) Inespecífica, cuando la lista aparece de corrido en forma de párrafo. Marcas textuales: primero, segundo, 1, 2, a), b)...

Ejemplos:

Específica:

Las células claves del cerebro son: a) Células de la sangre y del sistema inmune, b) Células epiteliales, c) Células contráctiles, d) Células nerviosas, e) Células madre, f) Células endocrinas, g) Células germinales, h) Matriz extracelular.

Inespecífica:

Las células claves del cerebro son: las células de la sangre y del sistema inmune, las células epiteliales, las células contráctiles, las células nerviosas, las células madre, las células endocrinas, las células germinales y la Matriz extracelular.⁸⁴

82. Cfr. Carriedo López, N., y Alonso Tapia, J. "Tipos de estructura de textos" pp. 83-223.

83. Villazón, L. "El reino animal", pp. 28-39.

84. Mears, L. "El cuerpo humano", pp. 17-21.

Instructivo

Describe un proceso o serie de pasos ordenados en el tiempo de tal manera que no se puede suprimir o alterar ninguno de ellos sin perder el sentido del proceso descrito. Marcas textuales: los pasos que se siguen... las fases del proceso... las etapas... el primer paso... después...

Ejemplo:

Para preparar una sopa purrusalda con bacalao, tras haberlo puesto en remojo la noche antes, se escurre y se coloca en una cacerola cubierto de agua fría. Se pone a calentar y, cuando el agua rompe a hervir, se retira del fuego. A continuación se saca el bacalao, se le quitan las espigas, se desmiga y se reserva el agua del cocido.

Después, se pone aceite en una cacerola, se fríen los ajos, se sacan y se añaden los puerros cortados a trozos, patatas mondadas y cortadas en cuadritos regulares y el bacalao. Se va rehogando todo lentamente y a los diez minutos se añade el caldo del cocido y medio litro de agua. Se sazona con sal y pimienta y se pone a hervir a fuego lento durante una hora.

Clasificación

Ejemplo:

El cerebro consta de dos tipos de células: neuronas y células gliales. Las primeras son células altamente especializadas e interconectadas por largos procesos de ramificación. Se comunican a través de “potenciales de acción” eléctricos capaces de viajar a lo largo de los axones a velocidades de entre 1 y 100 metros por segundo. Cuando un potencial de acción alcanza la sinapsis en el extremo de un nervio, libera transmisores químicos, los cuales se ligan a los receptores de los nervios contiguos. Dependiendo de la combinación de los neurotransmisores liberados –y del momento en que ello ocurre– el nervio objetivo disparará y propagará la señal a través del cerebro.

Las células gliales brindan soporte a las neuronas, además de tener varias otras funciones especializadas. Los astrositos ayudan a absorber el exceso de neurotransmisores de la sinapsis, lo que impide el daño neuronal atribuible

a demasiada estimulación. En tanto, los oligodendrocitos forman cubiertas grasas para aislar las neuronas en el cerebro y la médula espinal.⁸⁵

Comparación-contraste

Esta secuencia se da cuando la intención principal del texto es examinar las relaciones entre dos o más cosas o entre grupos de ellas. La comparación se establece tanto en las semejanzas como en las diferencias, pero el contraste sólo entre las diferencias. Marcas textuales: como, semejante a, al igual que, igual a, en contraste con, por el contrario, a diferencia de, mayor que, menor que...

Ejemplo:

A grandes rasgos, las fibras musculares pueden ser de “contracción rápida” o de “contracción lenta”. Las primeras utilizan respiración anaeróbica de alta velocidad para producir movimientos rápidos, aunque se fatigan muy pronto. En contraste, las fibras de contracción lenta recurren a respiración aeróbica sostenible y generan un movimiento más lento durante largos periodos de tiempo.⁸⁶

Causa-efecto

Esta secuencia se da cuando el texto explica o analiza las causas de un fenómeno o acontecimiento. Marcas textuales: la causa de, tiene como resultado, el desencadenante, en virtud de, son originadas por, debido a...

Ejemplo:

La causa de las enfermedades infectocontagiosas es un agente patógeno, normalmente un virus o una bacteria.

El agente patógeno produce unas sustancias llamadas toxinas, que son las causantes directas de la enfermedad. La viruela, la tuberculosis, la rabia y la gripe son algunos ejemplos de enfermedades infectocontagiosas.

85. *Ibid.*

86. *Ibid.*

Problema-solución

La secuencia de problema-solución se presenta cuando el texto plantea un problema o interrogante al que se trata de dar, a lo largo del texto, respuestas o soluciones posibles. La idea principal suele estar organizada en dos partes: una parte el problema y la otra, la solución; o bien, una parte en que se formula la pregunta y la otra en la que se ofrecen las respuestas.

Las marcas textuales relativas al problema pueden ser: el problema, la pregunta, el enigma, el interrogante, etc.

Las marcas textuales relativas a la solución son: la solución, la respuesta, la réplica, la explicación, para resolver la cuestión, resuelve el problema...

Ejemplo:

La amenaza de contaminación, unida a la creciente demanda de agua potable, y el hecho de que añadir cloro al agua u otros aditivos químicos haga que ésta adquiera su sabor desagradable, plantea el problema de cómo potabilizar el agua sin añadir cloro para que pueda beberse sin contraer la disentería o las fiebres tifoideas. Los franceses han encontrado solución a este problema al perfeccionar un ingenioso método de “ionización”, es decir, de “lavar” el agua con aire. Primero el agua se limpia mediante un proceso de filtrado. Pero quitar la suciedad no elimina los virus y bacterias que causan las enfermedades. Entonces interviene la ozonización, que consiste en aprovechar las propiedades oxidantes de los átomos de oxígeno liberados al formarse el ozono. Estos átomos convierten un metal duro en un montón de escamas que se desmoronan. Lo mismo ocurre con los virus y bacterias que no son más que un conglomerado de moléculas orgánicas: su estructura cambia al combinarse con la molécula de oxígeno, dejando de ser letales.

Argumentación

La argumentación se produce cuando el enunciador tiene el propósito de persuadir al enunciatario para que adopte o comparta su opinión o creencia personal sobre algún asunto, para ello, el escritor expone un conjunto de razones a favor de la tesis que defiende. Por lo tanto, un texto argumentativo es aquél que propone

una tesis sustentada con argumentos, premisas o razones, de las que se puede inferir la conclusión. Se da una estructura deductiva cuando la tesis se presenta al principio de la argumentación, y las pruebas se desprenden de ella. Se da una estructura inductiva, cuando las premisas, pruebas o argumentos, se exponen al principio de la argumentación y de ellas se desprende la conclusión.

Marcas textuales

☛ En la estructura inductiva, los siguientes términos indican que lo que sigue es una conclusión: por tanto, consecuentemente, de ahí que, así pues, entonces, implica que, supone que, lo cual muestra que, prueba que, indica que, nos permite concluir que, se sugiere que, lleva a creer que, apoya la idea que, de lo que sigue que, se infiere que, por lo tanto, como consecuencia de, por consiguiente, por ello, como conclusión...

☛ En la deducción, los siguientes términos indican que sigue una premisa: dado que, desde, por, porque, en razón de que, en vista del hecho que, asumiendo que, supuesto que, se infiere del hecho que, puede deducirse de que, como es mostrado por, como es indicado por, como es sustentado por, un dato a favor de, las razones por las cuales, en tal virtud...

Ejemplos:

A)

La música está inmersa en gran parte de nuestra vida. Muchos de los recuerdos que tenemos están asociados a una canción en particular que nos conduce casi vívidamente a algunos sucesos del pasado, cargados a su vez de emociones como tristeza, enojo o felicidad.

De esta manera, escuchar una canción puede elevar nuestro estado de ánimo, o hacernos sentir desanimados y angustiados si escuchamos un tema deprimente; la música suave, por ejemplo, puede llevarnos a una relajación profunda y ayudarnos a afrontar mejor un momento difícil o estresante.

Muchas investigaciones han demostrado la estimulación de diferentes áreas cerebrales mientras escuchamos música. Por ejemplo, un estudio reciente de la

Universidad de Florida, Estados Unidos, reveló que la música activa distintas zonas del cerebro relacionadas no solo con las emociones, sino también con regiones asociadas a la memoria. De ahí que nuevos tratamientos diseñados para el manejo de pacientes que padecen enfermedad de Alzheimer utilicen la música como medio para mantener activadas regiones cerebrales.

Petr Janata, quien es profesor de la Universidad de California, estudió el efecto que tienen las canciones o melodías en un grupo de pacientes con Alzheimer; ellos mostraban deficiencias para evocar rostros de personas, lugares y momentos del pasado. Encontró que respondían a la música activando la corteza medial prefrontal y a pesar del progreso de la enfermedad en esta área del cerebro. Una canción despierta un recuerdo, explica Janata; por este motivo “la música sirve como banda sonora para una película mental que comienza a rodar en la mente”, señala el experto.

Asimismo, el investigador concluye que, a pesar de que la enfermedad de Alzheimer es un trastorno progresivo y degenerativo, en las etapas tempranas de la enfermedad es posible ejercer una influencia activa y positiva sobre el recuerdo de los pacientes facilitando su manejo y favoreciendo la relajación y tranquilidad.⁸⁷

B) Ejemplo analizado

El arte de sonreír

Si la risa –conforme y tan a menudo se ha observado– nos distingue de los animales, acaso tal diferenciación pudiera mejor determinarla y fijarla, la sonrisa. La sonrisa que se antoja, a veces, trasunto del cielo, que es espíritu, que es finura, que es inteligencia, que es gracia.

Reviste la sonrisa los más variados caracteres. Ya es agradable, ya maliciosa o burlona; se colorea de espiritualidad o de alegría; es graciosa o irónica, impertinente o ligera. Pero “es” de alguna manera; y siendo, nos subyuga y atrae.

87. Ostrosky, F. “El poder de la música, una ‘cura’ para el Alzheimer”.

Lo malo, no es no sonreír. Lo malo es no sonreír nunca.

Recuérdese, en la *Iliada*, la “sonrisa mojada en lágrimas”,⁸⁸ de Andrómaca, cuando Héctor para despedirse, se despoja del casco resplandeciente, y el niño, al cabo, se refugia en el seno perfumado de la madre. Esa sonrisa mojada en lágrimas raya en la sublimidad. Mas, la sonrisa, recorre gentilmente toda la escala, de lo sublime a lo trivial, de lo llano a lo simple, a lo misterioso y enigmático. Recuérdese a propósito, la de Mona Lisa.

Aunque siendo primas hermanas, hay una diferencia profunda entre la sonrisa y la risa. El reír, le es dado a cualquiera, el sonreír —el sonreír bien, interesantemente—, a muy pocos. Advertía el viejo Fontanelle que mujeres lindas hay que saben reír, pero no sonreír, y el adorable Teófilo Gautier aseguraba que las mujeres sonrían a menudo cuando tienen bonitos dientes, Víctor Hugo, en fin, el poeta de las hipérboles desmesuradas, afirma que la risa de la mujer tiene tal claridad, que se ve de noche.

¡Cuántas malas inteligencias, cuántas grescas y alborotos, cuántos sinsabores y molestias esquivan una sonrisa!

¡Cómo la sonrisa suele ser correctivo eficaz, índice discreto, que a la par que establece y afirma la paz y la templanza, señala gozosa, lo que de torpe o vulgar nos sale al paso de la vida!

En suma, la sonrisa es el gran recurso para sobreponerse a la acidez de la existencia. Temple, corrige, rectifica, endulza y clama; es luz que ilumina en las sombras, perfume que halaga, consuelo que fortalece, claridad espiritual, fulgor de inteligencia. Por todo lo cual aspiraríamos, y unánimemente **deberíamos aspirar a sonreír siquiera por no ser menos.**

88. La *Iliada* narra los hechos de la guerra entre Troya o Ilion y los aqueos, como en ese entonces se conocía a los griegos, quienes duraron diez años sitiando a la ciudad de Troya. Héctor era el hijo mayor de Príamo, rey de Troya y el mayor héroe de su pueblo. El pasaje citado es cuando Andrómaca, su mujer, se despide de él poco antes de que Héctor se enfrente a Aquiles, el mayor de los héroes aqueos, quien le dará muerte y dejará viuda a Andrómaca y en la orfandad a su pequeño hijo. Héctor y su esposa Andrómaca presienten el final, por lo que su despedida tiene la presencia de la muerte y de su próxima separación.

Quien nació con cara de palo, con cara de palo se queda; pero quien sonríe, sonreirá siempre.⁸⁹

Análisis textual de la argumentación en el ejemplo B.

Problema: ¿Qué es la risa y la sonrisa?

Hipótesis: si la risa diferencia al hombre de los animales, acaso la sonrisa lo haga más.

Argumentos por el ejemplo: reviste los más variados caracteres, es agradable, graciosa, espiritual, etc. Primera conclusión en negritas: Lo malo no es sonreír, lo malo es no sonreír nunca.

Otros argumentos por el ejemplo: recordatorios de varios tipos de sonrisas femeninas en el arte. Segunda conclusión en negritas: ¡Cuántas grescas y alborotos, cuántos sinsabores y molestias esquivaba una sonrisa!

Conclusión en negritas: En suma, por todo lo cual, deberíamos aspirar a sonreír siquiera para no ser menos. Quien nació con cara de palo, con cara de palo se queda. Pero quien nació para sonreír, lo hará para siempre.

C) Ejemplo analizado.

Fragmento

[...] Inquirir en serio por qué acontecen variantes en el pensar filosófico, político o artístico, equivale a hacerse una pregunta de tamaño excesivo: equivale a plantear la cuestión de por qué cambian los tiempos, por qué no sentimos ni pensamos hoy como hace cien años, por qué la humanidad no vive estacionada en un idéntico, invariado repertorio, sino que, por el contrario, anda siempre inquieta, infiel a sí misma, huyendo hoy de su ayer, modificando a toda hora lo mismo el formato de su sombrero que el régimen de su corazón. En suma, por qué hay historia. No es necesario anunciar que vamos a sesgar respetuosos tal cuestión, pasando de largo. Pero me importa decir que los historiadores han dejado hasta ahora intacta la causa más radical de los cambios históricos.

89. González Peña, C. "El arte de sonreír."

El que uno o varios hombres inventen una nueva idea o un nuevo sentimiento, no hace variar el cariz de la historia, el tono de los tiempos, como no cambia el color del Atlántico porque un pintor de marinas limpie en él su pincel cargado de bermellón. Pero si de pronto una masa ingente de hombres adopta aquella idea y vibra con aquel sentimiento, entonces el área de la historia, la faz de los tiempos se tiñe de nuevo colorido. Ahora bien, las masas ingentes de hombres no adoptan una idea nueva, no vibran con un peculiar sentimiento simplemente porque se les predique. Es preciso que esa idea y ese sentimiento se hallen en ellos preformados, nativos, prestos. Sin esa predisposición radical, espontánea de la masa, todo predicador sería predicador en [el] desierto. [...]⁹⁰

Análisis textual del ejemplo C.

Problema: ¿por qué acontecen variantes en el pensar filosófico, político artístico? ¿Por qué hay historia?

Primer presupuesto: Los historiadores han dejado hasta ahora intacta la causa más radical de los cambios históricos.

Argumentos por ejemplo:

☛ El que uno o varios hombres inventen una nueva idea o un nuevo sentimiento no hace variar el cariz de la historia.

☛ El color del Atlántico no cambia porque un pintor lo haya cargado de color.

Pero (conjunción adversativa) entonces (marca textual antes de conclusión)

☛ Pero si de pronto una masa ingente de hombres adopta aquella idea y vibra con aquél sentimiento, entonces el área de la historia se tiñe con un nuevo colorido.

Conclusiones: Es preciso que esa idea y ese sentimiento se hallen en ellos (la masa de ingentes) preformados, nativos, prestos. Sin esa predisposición radical, espontánea de la masa, todo predicador sería predicador en [el] desierto.

90. Ortega y Gasset, J. *¿Qué es la filosofía?*, p. 52.

Géneros discursivos

Monografía

Monografía viene de dos vocablos griegos: *mono*, que significa uno y *grapho*, que significa escritura, descripción. La monografía es un texto escrito, organizado, sistemático y completo, que trata sobre un tema en particular. Es resultado de una investigación, por lo que utiliza diversas fuentes informativas compiladas y procesadas por uno o varios autores.

La característica esencial de este género discursivo no es la extensión, sino la calidad y el nivel de profundidad de la información y de sus fuentes, así como el cuidado y el rigor con que se ha llevado a cabo el proceso de la investigación.

La monografía es un estudio pormenorizado que generalmente aborda varios aspectos, enfoques y ángulos del asunto, por lo que contiene diferentes puntos de vista del tema en cuestión.

Tipos de monografía

Hay diferentes tipos de monografía: La monografía general aborda temas de interés para la mayoría de la gente y frecuentemente se usa en el periodismo. La monografía científica trata temas científicos y es más riguroso el proceso de la investigación de sus contenidos. Algunas carreras universitarias solicitan que los alumnos que van a titularse presenten una monografía sobre algún asunto referido a los estudios realizados. Este trabajo debe ser exhaustivo, sistemático, con rigor académico, cuya extensión, según Umberto Eco, oscila entre 100 y 400 cuartillas.

La monografía científica o humanística trata un objeto de estudio o tema reconocido por los demás especialistas del área de conocimientos, pero requiere que su investigación y enfoque sea novedoso y original. Por consiguiente, debe decir cosas sobre el asunto a tratar, que no se hayan dicho antes y abordarlo desde una óptica distinta.

La investigación llevada a cabo, debe ser útil en su campo de estudio y aportar conocimientos nuevos. Además, ha de proporcionar elementos sólidos que permitan confirmar o refutar la tesis que presenta a fin de permitir con-

tinuar con la investigación presentada en la monografía y estar en posibilidad de servir de sustento a trabajos futuros, o bien, desechar lo propuesto, en caso de que fuera erróneo.

Hay también monografías de análisis de experiencias, que se usan frecuentemente en las carreras que implican una práctica profesional, como la de Medicina, de cuya práctica llevada a cabo durante el internado, la residencia o en el ejercicio profesional, deben dar cuenta. En este tipo de monografía se analizan experiencias, se comparan con otras, se plantean problemas de los que se ofrecen soluciones, se elaboran hipótesis, se sacan conclusiones, etc.

Etapas de la investigación que sirve de base a una monografía:

Proyecto o planeación de la investigación

- ☛ Selección y delimitación del tema: presentación del tema y su delimitación, que abarca aproximadamente unas diez líneas, la redacción debe ser clara y concisa.

- ☛ Planteamiento del problema.

- ☛ Justificación: explicación sobre la importancia del tema y aportaciones al área de conocimientos en que se inserta.

- ☛ Objetivos: fines o propósitos de la investigación, generalmente se enuncian con verbos en infinitivo.

- ☛ Hipótesis: sobre los resultados arrojados por la investigación.

- ☛ Elaboración del esquema: se refiere a la división tentativa del tema o asunto de la investigación en las partes que lo componen. Se pueden usar números decimales o letras. Plan operativo: define concretamente las tareas a realizar, planifica el trabajo, propone resultados, algunos autores le llaman “ruta crítica”.

- ☛ Plan operativo: define concretamente las tareas a realizar, planifica el trabajo, propone resultados, algunos autores le llaman “ruta crítica”.

Acopio de la información

- ☛ Descubrir y reunir información: es necesario usar fuentes informativas:

libros, artículos de revistas y diarios, documentos de todo tipo, etc.

- ✿ Elaboración de fichas bibliográficas y de trabajo.

- ✿ Clasificación y análisis de la información.

- ✿ Evaluación intermedia: a partir de una revisión minuciosa de los avances de la investigación, se hacen los ajustes necesarios. Esta labor puede realizarla el profesor o director de la tesis, o bien, el coordinador de la investigación.

Elaboración del borrador

- ✿ Comunicar por escrito los resultados (redacción del primer borrador, corrección, presentación del escrito final).

Elección y delimitación del tema:

El tema generalmente es seleccionado por el autor del trabajo o por la institución que contrata al profesional para que lleve a cabo la investigación y entonces decide el tema o al menos éste se encuentra entre sus líneas generales de interés. En caso de tratarse de un trabajo escolar o de titulación, el tema puede ser elegido por el alumno o seleccionado por el profesor. En caso de que haya sido asignado por el docente, lo único que tiene que hacer el estudiante es no apartarse del asunto a tratar y reflexionar sobre la manera en que habrá de llevar a cabo la investigación. En cualquiera de estos últimos casos, en la elección del tema se tomará en cuenta lo siguiente:

- ✿ Que sea de interés del estudiante, a fin de que el entusiasmo lo haga perseverar en la tarea.

- ✿ Que la información esté a su alcance, tanto físicamente como de nivel académico y tiempo para llevar a cabo el trabajo.

- ✿ Que el nivel de la información sea adecuado a los conocimientos de quien va a llevar a cabo la elaboración de la monografía y al tiempo y recursos de que dispone para hacerlo.

- ✿ Definir el aspecto o parte del objeto que le interesa específicamente conocer y del cual va a hablar en la monografía, es decir, debe tener precisa la idea principal de la monografía: tema y lo que va a decir sobre ese tema.

Acopio de información

Una vez cubierta la primera etapa de selección y limitación del tema, es necesario localizar las fuentes informativas, que pueden ser documentos, libros, revistas, periódicos, Internet, grabaciones, etc.

Se recaba la información de los datos de la fuente por medio de fichas bibliográficas, y por medio de las fichas de trabajo se recoge el contenido de la información.

Tipos de fichas de trabajo:

Cita textual:

☛ En ella se recogen fragmentos o párrafos completos del texto original, debido a que es difícil resumir, o bien, porque se desea asentar con exactitud lo dicho por el autor, a fin de sustentar un análisis o comentario crítico del trabajo en cuestión. Debe estar entrecomillada y correctamente transcrita.

Cita mixta:

☛ Es cuando se antepone la transcripción de un fragmento o párrafo del texto original, a un comentario del autor del trabajo a ese mismo texto. Si hubiese una idea relevante para el autor de la investigación, se subraya el concepto.

Resumen o paráfrasis:

☛ Se resume o parafrasea algún fragmento del texto original.

Comentario:

☛ Presenta un comentario general del texto original.

Redacción del borrador

Previo a la composición del borrador del escrito se deben tomar en consideración los siguientes factores:

- ☛ El tema se refiere al asunto general de lo que trata el escrito.
- ☛ La idea principal del texto es el tema o asunto a tratar, más lo que se dice de él.
- ☛ El análisis, clasificación y organización de la información recabada en

la investigación por medio de las fichas de trabajo que pudieron ser de resumen, de paráfrasis, de comentario, de cita textual o mixta; que han tomado como guía el esquema de la investigación.

☛ La organización o estructura textual del trabajo final, está representada en el índice del escrito, que no es otra cosa que el esquema ajustado después de la investigación y antes de la redacción del borrador.

☛ El cuerpo del escrito comprende la mayoría de la información o los conocimientos que se han recabado en la etapa anterior del proceso de la investigación. No obstante, durante el proceso de escritura, el autor puede requerir de mayor precisión en los datos, por lo que a la par, puede seguir recabando la información necesaria.

☛ La conclusión final del escrito, en la que se confirma la hipótesis o conjeturas, en caso de que hubiesen sido enunciadas, requieren haber sido comprobadas en el desarrollo del tema. En caso de que no se hubiese formulado hipótesis alguna, entonces simplemente se recapitula lo dicho a lo largo del escrito y se ofrece una opinión general y expectativas posteriores del contenido de la monografía.

☛ La introducción se redacta al final, una vez concluido el escrito, a fin.

☛ Poder presentar cabalmente el objeto del escrito, sus características y limitaciones. En caso de que se haya formulado alguna hipótesis o conjetura, se presenta en esta primera parte del escrito.

La composición de un escrito comprende las siguientes etapas:

☛ Planeación, que comprende lo siguiente:

☛ Precisión de lo que se va a decir y cómo se va a decir.

☛ Producción de las ideas sobre el tema.

☛ Redacción del texto.

☛ Elaboración del borrador.

☛ Corrección.

☛ Presentación final.

La primera etapa de la planeación incluye todas las actividades que se realizan previas al escrito y son:

- a) Intención de comunicación.
- b) Generación de ideas.
- c) Selección y delimitación del tema.
- d) Elaboración del esquema.
- e) Acopio de información.

La intención de comunicación, la generación de ideas, la selección del tema y la elaboración del esquema, cuyo propósito es la organización jerárquica de los contenidos de la investigación, ya fueron planteadas desde el proyecto de la investigación, pues como se recordará, forman parte de éste.

El acopio de la información sobre el tema, se lleva a efecto en la siguiente etapa del proceso de la investigación. Por consiguiente, antes de iniciar la redacción del borrador, ya se debe contar con la información completa organizada y sistematizada por medio del esquema y de las fichas de trabajo, que cubren todos sus puntos.

El esquema del proyecto de la investigación corregido, pasa a ser el índice del escrito, el cual representa de manera abstracta, las partes de que se compone el escrito y las características fundamentales de su organización textual o superestructura.

En la etapa de la elaboración del borrador, se realizan las siguientes actividades:

a) Organización jerárquica de las fichas de trabajo, según sus temas y con la guía del esquema o índice del escrito. No hay que perder de vista la intención de comunicación, puesto que dicha intención define el orden y superestructura del escrito.

b) Es muy recomendable elaborar un mapa, a fin de organizar lógicamente las ideas o temas y subtemas del escrito. Hay que buscar la mayor especificidad

y tener presente las distintas secuencias o estructuras textuales, tales como generalización, causa-efecto-, problema-solución, etc.

c) Se recomienda empezar la redacción por el cuerpo del escrito o desarrollo del tema, que es la parte más extensa y cuyas características se describen a continuación. Una vez terminada la redacción correspondiente al tema, se pueden redactar la conclusión y la introducción.

1. Introducción. Generalmente todos los textos comienzan con una introducción en la que se presenta el tema al cual se va a hacer referencia durante el escrito. La introducción debe ser breve y sencilla para que el lector comprenda rápidamente de qué se va a tratar el texto. No hay que dar detalles de lo que va a tratar el texto, sino presentarlo de manera muy general. Otra función que cumple la introducción, es la de interesar al lector para que continúe con todo el texto.

Podemos introducir al lector de varias maneras, las más frecuentes en un informe una investigación son:

☛ Presentar directamente el tema.

☛ Enumerar sus partes, explicando cada una de ellas.

También podemos partir del problema de la investigación acompañada de la hipótesis o solución propuesta, la perspectiva de la que se abordó y la manera cómo se demostró. Podemos agregar las técnicas que usamos, así como las fuentes generales consultadas, los obstáculos, los aciertos, etc.

a. La introducción se redacta hasta el final, porque es hasta entonces cuando se conoce la manera en la que quedó el texto final.

2. Conclusión. La conclusión es el final del escrito. Su función, además de cerrar el texto, es recordar al lector lo más importante que se ha tratado en él. Debe ser breve y contener explícita o implícitamente, todas las ideas tratadas en el escrito. La conclusión de una monografía tiene: a) un resumen de las ideas, información o conclusiones parciales, b) la expresión de las opiniones o conjeturas expresada y comprobada y c) la exposición de propuestas de solución, en caso de que hubiese.

d) En el desarrollo del tema, hay que cuidar que la intertextualidad sea evidente, por lo tanto:

a. Se usa la primera persona cuando el autor de la monografía quiera diferenciar sus propios comentarios u opiniones, de las de los otros autores o para dar orden al texto.

b. Se prefiere la tercera persona cuando se hace referencia a las ideas de los otros autores consultados. Se usa conscientemente las ideas de un autor para sustentar lo que se afirma, sin olvidar hacer la referencia correspondiente.

c. La tercera persona impersonal se usa para dar la impresión de objetividad en lo que se afirma.

e) El autor debe cuidar las propiedades textuales:

a. El sentido debe ser acorde con la intención de comunicación.

b. La coherencia:

i. Significa que todas las partes del escrito deben estar ordenadas lógicamente de acuerdo con su superestructura.

ii. Ideas claras sin redundar.

iii. Progresión lógica de la información.

iv. Estructura de los párrafos, enunciados y oraciones.

f) Cohesión. Puntuación, nexos, anáforas, género, número, etc.

g) Adecuación. Es decir, responde a las características apropiadas que debe tener el escrito de acuerdo a la intención de comunicación y al auditorio a quien va dirigido, el correcto uso de las palabras tiene que ver con ella.

h) Normatividad. Sintaxis, gramática, ortografía. Aparato crítico, notas de pie de página.

i) Cabalidad. Debe contener todas sus partes, sin olvidar la carátula, si hubiere, con el autor, el título, la institución, la fecha y demás datos.

La corrección del borrador cuidará que todo lo anterior se haya cumplido, por lo que se refiere al orden del escrito, a la claridad de las ideas, a la estructura de los párrafos, a la sintaxis, a la corrección de la información, a las notas de pie de página, a la técnica de asentamiento de los datos de la bibliografía, a la ortografía, etc.

Para la revisión se pueden tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- ☛ ¿Tiene sentido?
- ☛ ¿Es coherente?
- ☛ ¿Está completo?
- ☛ ¿Es adecuado?
- ☛ ¿Las ideas están ordenadas?
- ☛ ¿Están bien estructurados los capítulos, los incisos y los párrafos?
- ☛ ¿La información avanza?
- ☛ ¿Es correcta la información?
- ☛ ¿Las palabras están bien empleadas?
- ☛ ¿Hay corrección en el léxico?
- ☛ ¿Es redundante?
- ☛ ¿Hay concordancia de tiempo, número, género y modo?
- ☛ ¿Tiene errores ortográficos?
- ☛ ¿Tiene errores de puntuación?

Además de atender lo anterior, hay que realizar lo siguiente:

- ☛ Eliminar todas las faltas de concordancia, de coordinación y de sintaxis.
- ☛ Eliminar cacofonías, barbarismos, extranjerismos innecesarios, frases hechas, repeticiones y demás errores del lenguaje.
- ☛ Revisar el uso de mayúsculas, negritas, cursivas, subrayados y demás paralingüísticos.
- ☛ Comprobar la corrección de las notas de pie de página.
- ☛ Comprobar la bibliografía.
- ☛ Resolver todas las dudas con la ayuda de un diccionario.
- ☛ Señalar con lápiz rojo en el margen, los sitios donde se colocarán ilustraciones, mapas, gráficos, etc.

Referencias bibliográficas y notas de pie de página

Es necesario referirse a los autores y sus obras cuyos conceptos e ideas se han utilizado, pues una de las reglas de los trabajos académicos es dar crédito

a los autores y no adueñarse del trabajo intelectual de otro, pues eso se llama plagio. Por otra parte, citar a los autores y sus obras, da respaldo de autoridad para afirmar lo que se dice y sustenta hipótesis y conjeturas.

Las notas, en las que se acredita la propiedad intelectual, se pueden hacer al pie de la página o al final del capítulo o del escrito. La primera forma es más frecuente, a fin de no romper con la idea del texto. Últimamente se ha aceptado anotar la referencia en medio del escrito, entre paréntesis; cuando se decide esto último, se asienta el apellido del autor, la página o páginas citadas y el año de la publicación de la obra, se separan los datos por medio de una coma, de esta manera se puede localizar la fuente en la bibliografía final.

Las notas de pie de página, si son pocas, pueden señalarse con un asterisco, pero si son numerosas, es preferible numerarlas. Solamente la primera vez que se cita una obra es necesario dar todos los datos de la fuente, después pueden abreviarse los datos bibliográficos, aunque sin olvidar los números de página. Si la obra se citó antes, pero no inmediatamente, se puede poner exclusivamente el apellido del autor, la abreviatura latina: *op. cit.*, que significa “obra citada”; si se ha citado varias veces seguidas, entonces se anota *ibídem* (o *ibíd.* de forma abreviada); si se cita el mismo autor, obra y página, también se pone *ibídem* o *loc. cit.*, que significa “mismo lugar” en todos los casos se anotan después, las páginas de referencia. Antes de la nota se pueden escribir las siglas *cfr* cuyo significado es: “confrontar lo que dice el autor”.

Además de las notas de referencia, también existen las notas explicativas, que si bien no forman parte del escrito, amplían, profundizan o ilustran, algún aspecto tratado en él. Estas notas se hacen a pie de página a fin de no interrumpir la idea desarrollada con datos que no pertenecen directamente al tema, pero que pueden enriquecerlo.⁹¹

Bibliografía

La bibliografía es una lista de las fuentes informativas consultadas por el autor

91. Zavala Ruiz, R. *El libro y sus orillas*, p. 209.

sobre la materia del escrito y en donde se anotan los datos bibliográficos que sirven para localizar la fuente. Las fichas se ordenan alfabéticamente por el primer apellido del autor y no se numeran. Usualmente se usa el párrafo francés, que consiste en que la primera línea se destaca de las demás, a fin de que resalte.

Ficha bibliográfica

En ella se asientan los datos esenciales de un libro, los cuales se toman de las páginas interiores: portada interior y página de derechos de autor. Los datos se anotan en el orden siguiente y son:

- ☛ Nombre del autor empezando por los apellidos, en medio de apellidos y nombre (s) se pone una coma y otra, al final del autor.
- ☛ Título y subtítulo del libro, subrayado o en cursivas. Al final del dato se pone una coma.
- ☛ Número de edición a partir de la segunda. Al término, se pone una coma.
- ☛ Lugar de la edición (ciudad) al final se pone punto y coma.
- ☛ Editorial, que puede abreviarse, siempre y cuando sea reconocida la abreviatura. Al final se pone una coma.
- ☛ Tomo y volumen, si la obra constara de ellos. Al final se pone una coma.
- ☛ Año de edición.
- ☛ Total de páginas (opcional).

Cuando se hace una ficha de artículo que ha aparecido en una obra general, en una revista o un periódico, los datos se asientan así:

Artículos en enciclopedias

- ☛ Nombre del autor empezando por los apellidos.
- ☛ Título del artículo entre comillas.
- ☛ Nombre de la enciclopedia, subrayado o en cursivas.
- ☛ Número de volumen.

- ☛ Lugar de edición.
- ☛ Nombre de la editorial.
- ☛ Año de publicación.
- ☛ Número de páginas entre las que se encuentra el artículo.

Artículos de revistas

- ☛ Nombre del autor, empezando por los apellidos.
- ☛ Título del artículo, entre comillas.
- ☛ Nombre de la revista, subrayado o en cursivas.
- ☛ Lugar de impresión.
- ☛ Tomo, volumen o año.
- ☛ Número de la revista.
- ☛ Periodo que abarca la revista.
- ☛ Año de publicación.
- ☛ Número de páginas entre las que se encuentra el artículo.

Artículos de periódicos

- ☛ Nombre del autor, empezando por los apellidos.
- ☛ Título del artículo, entre comillas.
- ☛ Nombre del periódico, subrayado o en cursivas.
- ☛ País.
- ☛ Fecha (día, mes, año)
- ☛ Páginas y sección donde se encuentra el artículo.

En todos los casos, si no hay autor se comienza por el título del artículo, entrecomillas.

Se separa un dato de otro por medio de comas.

Reporte de investigación

El reporte es un escrito por medio del cual el autor da cuenta de los resultados obtenidos en una investigación, los cuales se cotejan con un proyecto previo. El reporte de investigación generalmente lo solicitan las instituciones académicas

o científicas a los grupos de investigadores encargados de realizar la tarea. Los temas son asignados o bien aceptados, por la misma institución, de acuerdo con sus requerimientos, funciones y área de conocimientos, que como ya se dijo, son generalmente de carácter científico o académico. Sin embargo, también se realizan investigaciones financieras, comerciales, judiciales, o de otro tipo.

Las características del reporte son muy parecidas a las de la monografía, pues ambos escritos son resultado de una investigación, por consiguiente, el proceso de elaboración es similar.

En la primera etapa del proceso, se elabora el proyecto de la investigación. En la segunda, se recaba la información. En el proyecto se elabora un esquema que organiza los contenidos del tema del trabajo. El esquema depurado se convierte en el índice que organiza el tema y los subtemas del escrito. El esquema es la columna vertebral del texto, puesto que organiza sus partes.

Los informes o reportes de las investigaciones tienen gran importancia puesto que son el medio por el cual se difunden los nuevos conocimientos. La redacción del texto es la etapa final del proceso, por lo que es necesario tomar en cuenta algunos de los lineamientos del escrito. El reporte es un texto argumentativo, así que la superestructura debe corresponder a este modo discursivo: a) Planteamiento del problema, b) Tesis, c) Argumentos a favor, posibles argumentos que refuten la tesis y d) Conclusión, que, en su caso, confirma la validez de la tesis.

Estructura y aspectos formales del escrito académico

Desde una perspectiva formal, todo trabajo académico se compone de lo siguiente: 1) Portada o carátula, 2) Resumen, 3) Índice, 3) Introducción, 4) Antecedentes, 5) Marco teórico, 6) Metodología, 7) Cuerpo o desarrollo del escrito, 5) Conclusión, 6) Referencias bibliográficas, 7) Bibliografía consultada y 8) Apéndice o anexos.

☛ **La carátula o portada** permite identificar el trabajo. Tiene los datos necesarios: Institución, título, autor(es) y fecha. Si fuera un trabajo escolar, entonces debe anotarse la asignatura, el nombre del profesor y el grupo académico.

☛ El **resumen** describe lo esencial del reporte de manera clara y sintética. Resalta los logros alcanzados así como las técnicas y procedimientos. Este apartado se redacta al final y se coloca inmediatamente después de la portada. Es recomendable, conforme a la importancia y trascendencia de la investigación, presentar una traducción al inglés (*abstract*), cuando la lengua de origen no sea en este idioma.

☛ El **índice** presenta un listado de los temas y subtemas del escrito y su organización. Además indica la página donde comienza cada uno de ellos y permite su rápida localización. En el índice se incluyen la bibliografía y los anexos, sin embargo las ilustraciones, gráficos y demás imágenes, se relacionan por separado. El índice final, si bien toma como base el esquema preliminar, se elabora al término del trabajo.

☛ La **introducción** del escrito contiene el planteamiento del problema y lo describe brevemente. Forma parte del planteamiento del problema los propósitos u objetivos de conocimiento del trabajo, la justificación de que se haya realizado, es decir, su importancia para el área de conocimiento en el que está inscrito, para la institución que lo auspicia y para la sociedad. Se presenta la tesis que sustenta y que va a demostrar a lo largo del texto. El marco teórico y estado en que se encuentra la cuestión en esos momentos. La metodología que se utilizó en la investigación y las fuentes informativas consultadas, así como su importancia y validez. Asimismo, se pueden incluir la evolución o etapas del proceso de investigación y los agradecimientos, si los hubiera.

☛ Los **antecedentes** sólo se incluyen cuando se requiere dicha información para la comprensión cabal del escrito, es decir, cuando el asunto o problema planteado en la investigación requiere de una amplia información de sus antecedentes y del estado actual en que se encuentran los avances.

☛ El **marco teórico** se refiere a los antecedentes teóricos que sirvieron para enmarcar los avances de la que se deriva la teoría en la cual está fundamentada la investigación.⁹²

92. Cfr. García Nieto, My Ortiz Uribe, F. G. *Metodología de la investigación. El proceso y sus técnicas*.

☛ **La metodología** aun cuando se haya citado en la introducción, es recomendable que en el reporte se incluya en un apartado. En ella se describe el método o procedimiento que se siguió en la investigación. Los puntos que contiene son: Hipótesis y descripción de variables y procedimiento, que no es otro que la descripción resumida de las etapas de la investigación, las experiencias adquiridas, así como los sucesos que hubieran ocurrido y que hubiesen afectado el proceso.

☛ **El cuerpo del trabajo** es el estudio en sí, en él se procesan los datos obtenidos en la investigación, se toma como base para su composición el esquema preliminar de la investigación. La estructura de sus partes está en función de su contenido, de su jerarquización y de sus secuencias discursivas. Los párrafos están subordinados a los subcapítulos y éstos a los capítulos, y los capítulos, a la idea principal, es decir, al tema y lo que se dice de él. La extensión de cada una de las partes debe procurar ser homogénea.

☛ **La conclusión** supone la exposición ordenada de lo afirmado y comprobado (inferencias hechas) a lo largo del trabajo. Puede haber conclusiones en cada capítulo y al final compilarlas todas ellas en un total o exponer sólo las últimas. Se reafirma la tesis del escrito.

☛ **Bibliografía y anexos**, no son indispensables pero le dan calidad y validez al trabajo y en ocasiones se incluyen para completar la información. Las referencias son necesarias en todo trabajo académico. La bibliografía cita las fuentes consultadas. En ella se incluye toda la documentación utilizada.

Reseña crítica

La reseña crítica es un texto expositivo que describe el contenido o las características de un libro, de la obra de un autor, de un evento o espectáculo. Contiene información, opinión y crítica. Es un género híbrido. La reseña crítica está asociada no sólo a los géneros periodísticos, sino también al ámbito científico. Suele asociarse en el ámbito académico a las acciones de resumir y comentar, de manera exhaustiva, obras científicas y humanísticas.

Los objetivos principales de la reseña consisten en dar cuenta de nuevas publicaciones facilitando así su divulgación y la posibilidad de valorar razonada y críticamente las obras de reciente aparición a fin de informar a la comunidad académica y orientar a los posibles lectores. En el ámbito escolar es una herramienta útil para el aprendizaje de la comprensión y análisis de los textos que leen los alumnos e informen al profesor del alcance de sus lecturas.

Como se puede observar, en la elaboración de la reseña crítica de un texto escrito, se requieren las dos habilidades lingüísticas de comprensión de la lectura y de la composición de textos, puesto que el propósito de la reseña es describir y explicar a los lectores, los contenidos de un texto y para ello es preciso que además de comprender e interpretar su contenido a cabalidad, también tenga los conocimientos para juzgar los conceptos e ideas que ahí se exponen y la manera como se hace. Por consiguiente, en la elaboración de una reseña crítica, se ponen en juego todos los conocimientos y capacidades del autor.

En la reseña de libros, artículos, ensayos o cualquier otro escrito, lo informativo se refiere a los datos biográficos del autor, nombre de la editorial, tipografía del libro (tamaño, número de páginas, etc.), fecha de edición, y otros datos semejantes. La crítica valora y analiza tanto lo positivo como lo negativo del escrito. En la crítica se enjuicia la obra; sin embargo, se tienen que argumentar las apreciaciones que se hacen de la obra y fundamentar las opiniones. La función de la reseña crítica es informar y opinar objetivamente sobre los valores de la obra. Se debe evitar la inclinación al elogio o a la censura y sobre todo, el gusto particular del crítico.

Proceso de composición de una reseña crítica

Antes de iniciar la redacción de una reseña crítica es necesario tener claridad sobre su intención de comunicación, que consiste, como ya se dijo, en informar y explicar a los lectores, quienes no conocen, pero desearían saber de qué trata, sobre el contenido y cualidades de una obra, objeto de la reseña. Asimismo, el autor debe visualizar a sus posibles lectores o a quiénes va dirigida la reseña.

Al igual que todos los escritos la reseña tiene una estructura textual que organiza los contenidos:

☛ **Título:** que debe ser breve y hacer referencia a la obra. Da la primera pista de lo que trata el escrito.

☛ **Ficha técnica:** Datos informativos, que en el caso de un libro o artículo, se refiere a la bibliografía (autor, título, género, etc.). La ficha técnica puede ir al principio o al final de la reseña, en la esquina superior o inferior izquierda de la página.

☛ **Datos del autor de la reseña:** En la esquina superior derecha se colocan los datos del autor de la reseña.

☛ **Una parte introductoria:** Aquí se presenta al autor de la obra que va a reseñarse, especificando rápidamente algunos datos, tanto de su biografía, como de sus otras obras, cualidades y logros anteriores. Sobre todo, se hace referencia a la obra que se va a reseñar. Se sitúa el tema e interés de ella. En estos momentos el autor de la reseña puede expresar su opinión sobre la obra, a manera de hipótesis, que más tarde estará obligado a sustentar con argumentos sólidos. La opinión del autor puede expresarse en la conclusión de la reseña.

☛ **El cuerpo del escrito:** En él se desarrollan todos los puntos del contenido de la reseña, que se refieren a la descripción y características del libro o de la obra que se va a reseñar, las ideas o aspectos centrales y sus respectivos comentarios. Se puede simultáneamente hacer las descripciones y los comentarios o primero la descripción de los contenidos de la obra a reseñar y a continuación, por separado, los comentarios.

☛ **La conclusión o final del escrito:** En ella se recapitula lo dicho antes y se reafirma la opinión del autor de la reseña que reafirma o niega los valores de la obra a reseñar.

📖 **Bibliografía** o relación de las obras consultadas. 📖

FUENTES CONSULTADAS

CARRIEDO LÓPEZ, Nuria y Jesús Alonso Tapia. *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid, Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, 1993.

GARCÍA NIETO, María del Pilar y ORTIZ URIBE, Frida Gisela. *Metodología de la investigación. El proceso y sus técnicas*. México, Limusa, 2013.

GONZÁLEZ PEÑA, Carlos. “El arte de sonreír” recuperado de <https://itacateonline.wordpress.com/category/entre-verso-y-prosa/> el 25 de abril de 2015.

MEARS, Laura. “El cuerpo humano” en *Cómo funciona*. México, diciembre, 2013. pp. 17-21.

MARÍN, Carlos. *Manual de periodismo*. México, Grijalbo, 2005 (3ª Reimp.).

ORTEGA Y GASSET, José. *¿Qué es la filosofía?* Madrid, Espasa Calpe, 1995.

OSTROSKY, Feggy. “El poder de la música, una ‘cura’ para el Alzheimer” recuperado de <http://mexico.cnn.com/opinion> el 25 de abril de 2015.

PARODI, Giovanni (coord.) *Saber leer*. México, Aguilar, 2011.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (coord.) *Saber escribir*. México, Aguilar, 2007.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Aula XX, Santilla, 1993.

VILLAZÓN, Luis. “El reino animal” en *Cómo funciona*. México, diciembre, 2013. pp. 28-39.

VIVALDI, Gonzalo Martín y SÁNCHEZ PÉREZ, Arsenio. *Curso de Redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid, Thomson-Paraninfo, 2004 (3ª. ed.).

ZAVALA RUIZ, Roberto. *El libro y sus orillas*. México, UNAM, 2003 (3ª ed.)

LA PARÁFRASIS

 *Olivia Barrera Gutiérrez*

● Se puede considerar a la paráfrasis como un texto referencial? Sí. La paráfrasis siempre se referirá a un texto producido previamente, es decir, hace *referencia* a otro. Ésta tiene características muy particulares, porque no se trata de un decir del decir de otro, sino de un decir propio sobre un decir ajeno. No es una opinión sino una apropiación de lo que ya alguien dijo.

El uso de la paráfrasis ha sido muy socorrido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Profesores de todos los ámbitos del conocimiento solicitan a sus estudiantes parafrasear textos, a fin de asegurarse de que éstos han sido asimilados. En ocasiones la solicitud se hace de forma directa: “parafrasea el texto”, y en otras lo que se pide es simplemente: “dilo en tus propias palabras”. Independientemente de cómo se solicite, la operación de parafrasear un texto por lo general rinde frutos. Antes de poder realizarla, el estudiante se ve en la necesidad de proveer de un significado concreto a lo que acaba de leer, a fin de encontrar sus propias equivalencias semánticas. Mientras lo hace, el profesor está en posibilidades de detectar imprecisiones o deficiencias en la lectura.

Empleada de esta forma, la paráfrasis puede ser muy útil para abordar y profundizar en la comprensión de textos científicos, objetivos o duros, aunque, por otro lado, pudiera representar algunos problemas cuando se intenta emplearla con textos literarios.

Frida Zacaula *et al.*⁹³ señalan que la paráfrasis puede dividirse en dos tipos: la mecánica y la constructiva. La primera se trata de una paráfrasis que se realiza al hacer una sustitución sinónima. Por ejemplo, si tomásemos un párrafo como:

La casa de mi abuelo es grande, colorida y soleada. Me gusta estar ahí porque me trae muy buenos recuerdos. Cuando era niño la visitaba feliz porque jugaba a mis anchas a las escondidas. Además, la esposa de mi abuelo me daba agua, los vasos que yo quisiera, aunque no me hubiese terminado la sopa.

Podría sufrir una paráfrasis mecánica si sencillamente se buscara la forma de decir lo mismo a través de sinónimos:

La vivienda del padre mío es magna, multicolor y luminosa. Me agrada estar ahí porque me trae excelentes memorias. Cuando era un chaval me gustaba visitarla porque jugaba plácidamente a las escondidillas. Además, mi abuelastra me servía tantos vasos de agua como yo deseara, incluso antes de acabarme el primer tiempo.

Esta paráfrasis se puede considerar mecánica, dado que al realizarla se está intentando transmitir el mismo significado de lo dicho en el primer caso a través de sinónimos. Sin embargo, y como puede observarse, la inevitable selección de palabras implican necesariamente una decisión estilística. Por ejemplo, *casa* ha sido parafraseada con *vivienda*, pero podría haberse parafraseado con *hogar*, *habitación* o *espacio en que vivía mi abuelo*, entre otros, aunque *casa* es la palabra más común. Así pues, cuando se elige *vivienda* en lugar de *hogar*, se está eligiendo un sinónimo menos común y más frío, que nos hace pensar en una casa en términos de estadística. Por otro lado, la palabra *hogar* resulta mucho más cálida, pues el hogar nos remite a un espacio seguro y propio. Entonces, la paráfrasis,

93. En *Lectura y Redacción de Textos*, editado por Santillana, se precisa mejor lo que es una paráfrasis mecánica y una constructiva. Siendo esta última la más conveniente para observar tanto el grado de comprensión que tiene el alumno, como los recursos lingüísticos con los que cuenta para reconstruir un texto. Aquí, intento problematizar la paráfrasis y su uso aplicado al texto literario, por lo que no profundizo en el tema.

aun mecánica, se traduce en una forma de decir particular, que da cuenta no sólo de la comprensión del texto original, sino de un estilo y un tono que de igual manera permite acercarse a la sensibilidad y conocimientos lingüísticos de los estudiantes. Esto último resulta muy provechoso en el contexto de enseñanza-aprendizaje, pues para corregir algo, en este caso para enriquecer las habilidades lingüísticas del alumno, es necesario que ellos mismos se percaten de la necesidad que tienen de hacerlo, o, en otras palabras, el deseo de subsanar alguna carencia.

Cuando el docente busca simplemente la comprensión del texto leído, la paráfrasis mecánica le rendirá buenos resultados. Ahora bien, si lo que se desea es practicar las habilidades de escritura, una paráfrasis constructiva es más útil. Esta última no se limita a dar cuenta de lo que se leyó, sino "... el enunciado se reelabora, dando origen a otro de características sintácticas muy distintas. Este tipo de paráfrasis es más difícil de elaborar porque supone tanto la comprensión cabal de la idea como el conocimiento de los recursos lingüísticos de expresión".⁹⁴ En otras palabras, la realización de una paráfrasis constructiva supone que el alumno podrá no sólo *decir* lo mismo, sino *transmitir* lo mismo y que, para lograr esto último, podrá jugar libremente con la sintaxis de la frase.

Retomando el ejemplo anterior una paráfrasis menos mecánica y más constructiva podría ser la siguiente:

Me encanta visitar la casa de mi abuelo por los recuerdos de mi infancia. Es muy grande, por lo que jugaba a las escondidillas de lo lindo. Además, la mujer de mi abuelo me consentía, saciando mi sed aun cuando no hubiera terminado de comer.

Como puede verse, la cantidad de palabras es menor, el orden de las ideas cambia, pero el sentido del párrafo es más cercano al original que cuando se realizó la paráfrasis mecánica. Esto se debe a que la idea ha sido apropiada por el escritor y se pretende privilegiar el sentimiento, la emoción de lo que se dice, a la estructura de lo que se está diciendo.

94. *Ibid.*, p. 86.

De aquí que se pueda concluir que la paráfrasis mecánica suele ser útil cuando lo que se busca es conocer el grado de comprensión que ha tenido un alumno de un texto, pero que la paráfrasis constructiva rinde mejores frutos cuando se pretende que el alumno practique la escritura y se enfrente a la necesidad de emplear sus propios recursos lingüísticos.

Cuando la paráfrasis se está empleando para trabajar un texto literario, el asunto suele ser mucho más complejo, y el docente puede quedar atrapado en sus propias indicaciones cuando solicita del estudiante una paráfrasis y lo único que está buscando es que haya comprendido semánticamente el texto. Primero que nada porque, fuera de su carácter ficticio, el texto literario adquiere su clasificación por razones únicas y siempre distintas, de ahí que encasillarlo en ciertas fórmulas resulta infructuoso. Así pues, hay muchísimas ocasiones, sobre todo en la literatura más contemporánea, que la comprensión semántica del texto literario no significa su comprensión. Incluso, pudiese ser lo contrario si la base de algún texto fuese la ironía, por ejemplo. Así pues, si se viaja desde la *Iliada* hasta *Dora Bruder* o *El café de la juventud perdida*, pasando por *El Quijote*, la utilización del parafraseo pudiera incluso convertirse en un enemigo pedagógico.

Un ejemplo claro de esto lo ofrece el primer párrafo de “Los locos somos otro cosmos” en *Las vocales malditas* de Óscar de la Borbolla:

Otto colocó los shocks. Rodolfo mostró los ojos con horror: dos globos rojos, torvos, con poco fósforo como bolsos fofos; combó los hombros, sollozó: “No doctor, no... loco no...” Sor Socorro lo frotó con yodo: “Pon flojos los codos —rogó—, ponlos como yo.

¿Cuál sería la manera correcta de parafrasear este texto? Si al alumno se le pide que parafrasee el texto anterior, él puede optar por una opción parecida a esta:

Otto le puso los electroshocks. Rodolfo tuvo miedo, mismo que se vio reflejado en su mirada, que dejaba ver unas pupilas chuecas, apagadas como sacos vacíos; levantó los hombros y expresó entre lágrimas: “Disculpe doctor, no estoy loco”. Una mujer ahí presente le untó yodo y le pidió: “Coloca tus codos en posición relajada—, imítame”.

Esta paráfrasis sería mecánica puesto que se da una sustitución sinónima de las palabras, es decir, se encuentran equivalencias semánticas tratando de respetar la sintaxis de lo escrito. ¿Tiene algún beneficio aplicado a este texto literario? Depende de lo que se busque. El juego propuesto por Borbolla se permite el uso de palabras que no todos los estudiantes pueden significar. Palabras como: torvos, fofos o combó, no suelen ser empleadas en el cotidiano de los estudiantes de bachillerato y al parafrasearlas mecánicamente se ven en la necesidad de urdir en ellas para connotar su significado, o bien, darse a la tarea de buscarlo. Sin embargo, esta paráfrasis no sirve para transmitir el discurso literario, dado que incluso lo anula.

El ingenio de Borbolla puede convertirse en una pesadilla si lo que se busca es parafrasear el sentido literario de la pieza, pues encontrar equivalencias semánticas que también cumplan con la regla de sólo utilizar un sonido vocálico es difícilísimo, si no imposible. Pero es justo en esta dificultad que los estudiantes se encuentran en posibilidades de explorar su escritura. Al solicitar una paráfrasis del texto anterior existen de menos las siguientes posibilidades:

1. Que el estudiante realice una paráfrasis mecánica, como la citada anteriormente y que con ello obtenga una idea concreta del significado semántico del texto.
2. Que se decida por intentar escribir un texto cualquiera empleando la misma vocal (en este ejemplo la o), con la finalidad de que el efecto acústico sea parecido al de Borbolla.
3. Que el estudiante intente comunicar semánticamente lo mismo empleando cualquier otra vocal, de tal suerte que lo que se dice y el cómo se dice sea lo mismo que en el original, aunque el sonido vocálico sea distinto.
4. Que se inventen palabras con la vocal “o”, y que ésta se sitúe en los mismos sitios que en el original, con el objetivo de reproducir los sonidos de ésta. Esta decisión de parafraseo se basaría en decidir que los sonidos (incluso los acentos rítmicos) son lo que importa en la pieza, no así su significado semántico.

5. Intentar respetar la “o” como la única vocal empleada mientras se busca decir exactamente lo mismo. Este es definitivamente el experimento más difícil.

Cualquiera de estas formas responde a la operación de parafrasear el texto de Borbolla. Todas resultan enriquecedoras para el estudiante, sobre todo para el trabajo de su escritura, siempre y cuando éste sea consciente de lo que está haciendo y sobre todo si su profesor utiliza la paráfrasis como un recurso para practicar alguna habilidad.

El ejemplo anterior problematiza de manera particular algunas de las muchas encrucijadas que pueden presentar el texto literario y su paráfrasis. Esto no quiere decir que la paráfrasis no debe emplearse para comprobar la comprensión semántica del texto literario, pues existen ocasiones que su uso para este fin puede ser de mucha utilidad. Los estudiantes de bachillerato deben ser capaces de comprender, por ejemplo, los textos producidos en los Siglos de Oro. Sin embargo, la distancia histórica y el escaso vocabulario que emplean en la vida cotidiana, dificultan su comprensión y asimilación. Si a esto se le añade la poca curiosidad que generalmente muestran para enriquecerse lingüísticamente, la interpretación de este tipo de textos puede ser muy pobre; peor aún, cuando los estudiantes de bachillerato se enfrentan a este mundo suele generarse un rechazo, muchas veces ocasionado por la incompreensión, que los va alejando de un tipo de literatura que podría (y debería) ser apasionante y necesaria para ellos.

En estos casos la paráfrasis puede ser un recurso utilísimo. Cuando se desea que los estudiantes se esfuercen por comprender lo que dice el texto literario porque la historia es relevante en la producción de sentido se puede solicitar que el texto se parafrasee. Un fragmento del primer párrafo de *Don Quijote de la Mancha* sirve para ejemplificar:

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más

noches, duelos y quebrantos los sábados, lentejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas con sus pantuflos de lo mismo, los días de entre semana se honraba con su vellori de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años, era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro; gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada (que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben), aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llama Quijana; pero esto importa poco a nuestro cuento; basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.

Es muy posible que más de un noventa por ciento de profesores de Lengua y Literatura estén de acuerdo en que esta novela es indispensable, pero que sus estudiantes, en esa misma proporción, decidirían no leerla argumentando que “no le entienden”, después de haber leído estas primeras líneas. Todos los que sí han leído esta novela, saben que la complejidad lingüística del primer capítulo es la más elevada para los estudiantes, pero que, una vez superada, el resto resulta mucho más fácil de leer y de comprender. De ahí que el profesor debe generar estrategias para enganchar a los estudiantes con la lectura del primer capítulo e incluso del primer párrafo.

La sintaxis del párrafo citado es problemática para los estudiantes, aunque en menor grado que el vocabulario. En el mejor de los casos existen 12 palabras complicadas para ellos: hidalgo, astillero, adarga, rocín, palomino, añadidura, sayo, velarte, velludo, vellorí, frisaba y enjuto. Cuando el alumno desconoce tantas palabras suele manifestar rechazo por el texto mucho más de lo que experimenta curiosidad. Existen distintas formas de ayudar al estudiante con este primer párrafo, el parafraseo puede ser una de ellas. Al hacerlo, es muy posible que al menos la mitad de estas palabras sean inferidas correctamente,

lo que demostrará al estudiante que puede leer y comprender la novela si pone un poco de empeño en hacerlo.

En el caso del *Quijote*, como de muchos textos literarios que representan un reto lingüísticamente para los estudiantes, la paráfrasis puede ser muy ventajosa. Asimismo, y como se vio con el ejemplo de la Borbolla, hay otros casos en que el parafraseo semántico de la literatura no tiene tanta utilidad, pues el texto es mucho más rico en el discurso que en la historia. En el caso de los textos ricos en discurso, quizá pudiese dar mejores resultados la paráfrasis constructiva a nivel discursivo. Por eso, respecto al parafraseo de textos literarios, quizá lo más enriquecedor para la experiencia de los estudiantes sea seleccionar textos que impliquen un reto y trabajo en ambos niveles, es decir diegético y discursivo. Por ejemplo, si se solicita al estudiante que parafrasee el capítulo 68 de *Rayuela*:

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en suñalos exasferantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplimiendo, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas filulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosaconvulcante de las mátricas, la jadehollanteembocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumíticaagopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentían balpamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias.

Se le está invitando a construir una historia, a partir de su propia interpretación, con sus recursos lingüísticos, pero en la que necesariamente seguirá trabajando a partir de un discurso específico y atractivo, del cual se hará más consciente al tratar de reproducirlo. Por esto la paráfrasis del texto literario debiera siempre aspirar a enriquecer el aprendizaje de los estudiantes en la totalidad del mismo, sin reducciones, a fin de generar experiencias más significativas.

En el ámbito académico, la paráfrasis también puede ser muy útil en la redacción de trabajos de investigación y ensayos que realizan los estudiantes. Su empleo en este tipo de escritos ofrece otras ventajas y representa otros retos para el profesor, siendo el plagio el más difícil de sortear.

Los trabajos de investigación, así como los ensayos que requieren del uso de un aparato crítico, suelen ser un reto muy grande para el estudiante de bachillerato. Generalmente éste tiene titubeos respecto al uso que se le da, no sabe cómo se cita, duda respecto a la elaboración de la bibliografía y sobre todo suele desconocer cuándo está cometiendo plagio. La paráfrasis suele ser un gran aliado en la homologación del estilo que se emplea, sólo que el estudiante debe ser muy consciente de cómo utilizarla a fin de no plagiar.

De entrada, el alumno debe saber que hay ideas propias y otras prestadas. Las propias se van generando a través de las distintas experiencias con un tema. Si un estudiante está investigando algún asunto del que se ha hablado bastante es posible que mientras investiga, vaya apropiándose de ciertas ideas porque muchos autores las manejan. Cuando el estudiante es capaz de incorporarlas a su escrito, en sus propias palabras para argumentar o desarrollar su pensamiento no está plagiando. Al respecto Umberto Eco menciona:

¿Cómo se puede estar seguro de que una paráfrasis no es un plagio? Ante todo, si es mucho más breve que el original. Pero existen casos en que el autor dice cosas muy sustanciosas en una frase o periodo breve, de manera que la paráfrasis tiene que ser muy larga, más larga que el fragmento original. En tal caso no hay que preocuparse neuróticamente de que no aparezcan las mismas palabras, porque a veces es inevitable o francamente útil que ciertos términos permanezcan inmutables. La prueba más segura la tendrán cuando seáis capaces

de parafrasear el texto sin tenerlo ante los ojos. Significará que no solo no lo habéis copiado, sino que además lo habéis comprendido.⁹⁵

La opinión de Eco resulta muy oportuna y liberadora para los estudiantes, pues en el desarrollo de sus investigaciones, ellos se irán apropiando de ideas que no siempre será necesario citar.

Ahora bien, en la redacción de trabajos de investigación, la paráfrasis no sólo se limita a dar cuenta de la apropiación de conocimiento. Existen ocasiones en que citar de distintas fuentes de forma constante puede ser muy cansado para el lector. Por ejemplo, incluir en un trabajo muchas citas como la anterior, en donde se utiliza un español distinto al del cuerpo del escrito puede provocar que la lectura se dificulte. Si el investigador se decide por hacer referencia a ediciones con un estilo tan distinto al de él mismo, resulta conveniente que las aportaciones se parafraseen y se haga referencia al dueño de las ideas, aunque no se utilicen comillas, por no estar citando textualmente. Es decir, se vale hacer referencia a las aportaciones del otro, para darle mayor peso a nuestros argumentos, pero no siempre es necesario citar.

En este sentido vale la pena ayudar a los alumnos con distintos ejemplos de cómo un escritor/investigador/ensayista, pudiera hacer uso del aparato crítico, ser honesto intelectualmente, pero al mismo tiempo creativo y capaz de construir un texto propio, rico lingüísticamente y con un estilo armonioso. De suerte tal que un estudiante que estuviese haciendo una investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura, por ejemplo, debe sentirse cómodos citando.⁹⁶

Existe un contraste entre a la importancia que tiene la escritura en todos los sistemas de educación y la falta de métodos para enseñarla. Respecto a la redacción de textos en el ámbito escolar María Teresa Serafini nos indica:

95. Eco, U. *Cómo se hace una tesis*, p. 173

96. Un modelo pertinente para citar lo ofrece Laura Cázares Hernández *et. al.* en *Técnicas actuales de investigación documental*.

“Saber hacer un redacción es muy importante en el sistema escolar: en todas las edades y en todos los tipos de escuelas, con frecuencia los estudiantes son evaluados en función de la calidad de sus redacciones. Sin embargo, y a pesar de su innegable primacía, la redacción es un objeto misterioso”.⁹⁷ Esta clasificación de “objeto misterioso” responde a los pocos caminos estructurados que existen para que los estudiantes logren mejorar la redacción a lo largo de sus trayectorias escolares. En este sentido, pareciera que el estudiante simplemente sabe que no escribe bien, pero no cómo pudiera mejorar su técnica para hacerlo.

Es posible parafrasear el texto dando crédito a quien exploró la idea que ahora él trabaja. Esto último puede hacerse de dos formas. La primera es incluyendo la fuente y su autor en la redacción. La segunda, un poco más académica y formal, evita el comentario y tiene una mayor contribución del escritor.

Los ejemplos antes presentados son muy útiles para los estudiantes. Primero, porque aunque sea un texto que sirve para que el alumno entre en contacto con modelos de escritura, el contenido de éste conecta con el estudiante, convirtiéndose en un ejemplo retórico, pues muestra empatía con los aprendices en el arte de escribir. Segundo, porque les ofrece tres modelos diferenciados del uso del aparato crítico. Y tercero, porque en esta diversidad, el estudiante no sólo aprecia el contenido, lo que se está diciendo y cómo se hace, sino que además puede sentir esa diferencia estilística que cada texto aporta al escrito, lo que le permitirá ir perfilando su propia forma de escritura, pues el estudiante tiende a replicar los modelos que le parecen más eficaces o elegantes.

Así como la paráfrasis sirve para homologar el estilo en la redacción de los trabajos de investigación o ensayos escolares, puede ser un gran aliado en la redacción de escritos lúdicos y creativos. Éste es quizá el terreno menos explotado en el uso de la paráfrasis en el ámbito académico, pero posiblemente sea el más fructífero si lo que se desea es que el estudiante escriba con gusto. Ya previamente se había hecho referencia a la paráfrasis del texto literario y la problemática que ésta implicaba. Pero el último uso de la paráfrasis aquí refe-

97. Serafini, T. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, p. 26.

ruido es aquel proceso que está mucho más centrado en lo que se está diciendo, es decir en el nuevo texto. El objetivo central de este tipo de paráfrasis no es demostrar que se comprendió lo que se leyó, ni de reproducir el discurso de un texto literario, o de homologar el estilo en un trabajo de investigación, sino de explorar con los propios recursos lingüísticos del estudiante formas creativas de escritura que parten de lo escrito por alguien más. Este ejercicio se sirve en mayor medida del sarcasmo. Se trata de leer algún texto, comprenderlo perfectamente bien y parafrasearlo a través del sarcasmo con el fin de dejar en evidencia una o varias de sus deficiencias, ya sea a nivel lingüístico, estilístico o ideológico.

Desde luego que esta última propuesta se opone a la definición de paráfrasis que nos ofrece Helena Beristáin,⁹⁸ pues al utilizar el sarcasmo cambian tanto el significante como el significado y sí se agrega o distorsiona el contenido de lo dicho. Sin embargo, la producción constante y diaria de textos retóricos, politizados, y manipuladores que se despliegan en la esfera pública pueden ser sujetos de este tipo de paráfrasis burlona y crítica. Siempre y cuando el estudiante esté consciente del juego del que está siendo partícipe, la paráfrasis lúdica abre un camino hacia la producción de una escritura divertida, actual y entretenida.

La paráfrasis y su uso en el ámbito académico como recurso para mejorar la escritura de los estudiantes será siempre de gran utilidad mientras con ella se propicien distintas actividades intelectuales gratificantes para los alumnos. La paráfrasis no debe en ningún caso utilizarse como método de escarnio en el salón de clases. Es decir, darle un texto complejo al estudiante, pedirle que lo lea y que haga una paráfrasis como recurso para evidenciar su falta de

98. "Paráfrasis: *Enunciado* que describe el significado de otro enunciado, es decir, es un desarrollo explicativo, producto de la comprensión o interpretación; una especie de traducción de la lengua a la misma lengua, pues el significado es equivalente pero se manifiesta mediante un significante distinto, mediante un sinónimo ya que la paráfrasis no agrega nada *al contenido* del enunciado que es su objeto. Toda paráfrasis es *metalingüística*." Beristáin, H. *Diccionario de retórica y poética*, p. 388.

competencia lingüística es cruel por parte del docente, angustiante para el estudiante y, en última instancia, una actividad infructuosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. ❧

FUENTES CONSULTADAS

- BERISTÁIN, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa, 2006.
- CÁZARES HERNÁNDEZ, Laura, *et. al.* *Técnicas actuales de investigación documental*. México, Trillas, 2007.
- CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Planeta, 1994.
- CORTÁZAR, Julio. *Rayuela*. México, Alfaguara, 1999.
- BORBOLLA, Óscar de la. *Las vocales malditas*. Recuperado de <https://cantarcatolico.files.wordpress.com/2014/06/las-vocales-malditas-oscar-de-la-borbolla.pdf> el 25 de diciembre de 2014.
- ECO, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Gedisa, 2006.
- SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la Escritura*. México, Paidós, 1997.
- ZACAULA, Frida, *et al.* *Lectura y redacción de textos*. México, Santillana, 2010.

**LA ESCRITURA EN LA MATERIA
TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN
A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL (TLRIID I-IV)
DEL CCH
EL TRABAJO CON EL RESUMEN**

 Benjamín Barajas Sánchez

La famosa *Gaceta amarilla*, documento que sienta las bases de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades, establece como ejes principales del Modelo Educativo de la nueva institución la apropiación y uso de dos lenguajes: el matemático y la lengua castellana, más dos métodos: el histórico-social y el científico-experimental. Se deseaba que el joven bachiller fuera capaz de adquirir, valorar y asimilar la información que, a la postre, se convertiría en un bagaje de conocimientos teóricos y prácticos que le permitirían actuar en su realidad social y en las tareas universitarias posteriores.⁹⁹

Dicha propuesta rigió el Plan de Estudios original, el cual se mantuvo vigente por veinticinco años, orientando la formación de un número semejante de generaciones de estudiantes quienes, con sus logros, validaron la misión del CCH, pero también pusieron de relieve algunas de sus deficiencias, como fueron los reducidos porcentajes de eficiencia terminal, que en algunos

99. Para recuperar la memoria se recomienda la lectura de la *Gaceta amarilla*, reeditada en la siguiente obra: González Teyssier, J. y Ernesto García Palacios (coord.) *Documentos y testimonios del Colegio de Ciencias y Humanidades*, pp. 85-87.

periodos fueron inferiores al treinta por ciento, las carencias en la formación, precisamente, en la adquisición del lenguaje matemático y el propio de la lengua materna, el poco interés de los alumnos egresados por las carreras de *ciencias* y *humanidades* y su inclinación por el derecho, ciencias de la comunicación, medicina, psicología, etcétera.

A lo largo de cuarenta y tres años de existencia del CCH, las miradas sobre su Modelo Educativo, en el ámbito universitario y en el correspondiente a la Educación Media Superior, ha oscilado entre las dos polaridades de ser una institución innovadora y de vanguardia, en los procesos educativos, hasta constituir una fuente de conflictos; siempre en deuda con los principios que le dieron origen, sin poder alcanzar los estándares mínimos de calidad que demandan las facultades para los alumnos de primer ingreso.¹⁰⁰

Ahora bien, en atención a los *diagnósticos* anteriores, quizá en varios casos exagerados, el Colegio ha actualizado en dos ocasiones su Plan y programas de estudio, en 1995, 2003 y en los tiempos recientes, a partir de 2012 se ha avanzado en el mismo sentido. Sin embargo, no basta sólo con cambiar los programas, es necesario valorar la dimensión de las modificaciones en función del aprendizaje requerido por los alumnos, partiendo de diagnósticos que pongan de relieve las carencias reales en su formación y una de ellas, indudablemente, es la deficiente apropiación de la lengua, respecto de las habilidades lingüísticas de la lectura y la escritura.

Los programas de estudio originales del Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación se expresaban en cartas descriptivas demasiado abiertas, con listados de contenidos que no precisaban los aprendizajes específicos y dejaban, por tanto, a los profesores la iniciativa de transformarlos en programas operativos, según su entender y capacidades, siempre amparándose en la libertad

100. La Dirección General de Evaluación Educativa (DGAE) anualmente reporta los resultados del examen de ingreso a las facultades; en ellos se aprecia que los alumnos procedentes del CCH obtienen, casi siempre, los promedios más bajos en matemáticas y lengua castellana, esto respecto a los egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y del Sistema Incorporado.

de cátedra, la cual era mal entendida, pues algunos docentes consideraban que este precepto universitario les permitía impartir lo que fuera sin rendir cuentas a nadie.

Otro problema que hasta hoy padecen los programas de enseñanza de lengua del CCH es la concepción de la enseñanza de la redacción; por insólito que parezca, la escritura no ha sido valorada como aprendizaje, por lo contrario, siempre se le ha considerado como una herramienta para adquirir otros conocimientos. Así, a lo largo de los cuarenta años de existencia del Colegio se plantean operaciones de escritura “instruictivas”, a la manera de “el alumno realizará un resumen, un comentario libre, crítico, un trabajo de investigación, un ensayo”, etcétera, sin mostrar los procesos que estas operaciones complejas del intelecto representan para un joven bachiller.

A lo anterior se debe agregar que los programas originales del Área de Talleres tenían a la gramática como objeto de estudio y no al texto como unidad básica de sentido y en ambos casos, desde entonces, se ha carecido de una didáctica que propicie un vínculo y establezca un justo equilibrio entre los conocimientos de la estructura de la lengua (entre ellos la oración y la frase) y la constitución del texto, tomando como unidad básica al párrafo más las propiedades textuales como son la cohesión, la coherencia, la adecuación y corrección gramatical.

También habría que subrayar la ausencia de una categorización de los escritos, según las necesidades de aprendizaje de los alumnos para apropiarse de los procesos de escritura y la falta de los consensos necesarios entre los profesores para saber qué se entiende por los escritos o tipos de texto que se solicita a los estudiantes; cuáles son sus estructuras, sus contenidos, sus formas de presentación, etcétera. Para muestra de esta anarquía habría que recordar las crisis que se generan en los exámenes extraordinarios, cuando, por ejemplo, se pide a los jóvenes que elaboren un ensayo sin una mínima definición de lo que se entiende por este género.¹⁰¹

101. En este punto cabe reconocer una investigación educativa sobre la práctica del resumen en los cinco

Asimismo, se debe reflexionar sobre el carácter imprescindible de algunos tipos de texto como detonantes de los escritos más complejos. Así, hay que abordar el aprendizaje de la escritura de una manera gradual y recursiva, lo cual supone una revisión continua de lo que se escribe, considerando el qué se dice, para qué se dice y para quién.¹⁰² En esta perspectiva, podríamos observar la siguiente tabla, en la cual se enumeran los tipos de escritos que demanda la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV:

planteles del CCH, dicho trabajo estuvo encabezado por la profesora María Martha Acosta y Carrasco y puso de manifiesto que hay diversas maneras de entender este escrito, como cuadro sinóptico, como síntesis, como paráfrasis. Asimismo, los alumnos cuando resumen no anotan títulos, no tienen nociones claras del párrafo; a veces enumeran, otras hacen esquemas, no refieren al texto base. Todo lo anterior, muestra la diversidad de prácticas de escritura que imperan en el Colegio (véase Acosta y Carrasco, M. *et al. Evaluación alternativa de la habilidad de la escritura (resumen) para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I*).

102. María Teresa Serafini menciona algunos de los principios pedagógicos de la escritura, entre los que se encuentran el siguiente decálogo de la composición: un escrito es el producto de operaciones elementales, el aprendizaje de la composición tiene tres fases: fluidez, coherencia y corrección, se deben usar muchos tipos de escritos, se deben usar muchos destinatarios y muchos fines, se debe escribir frecuentemente, se deben usar temas y contextos reales, se deben usar modelos de escritos, es poco útil el estudio sistemático de la gramática, es necesario hacer varias versiones de un escrito y es necesario equilibrar las correcciones y los elogios *Cfr. Cómo redactar un tema*, pp. 183-18.

TLRIID/ Semestre	Tipo de escrito ¹⁰³
TLRIID I	UNIDAD I: <i>Relato autobiográfico.</i>
	UNIDAD II: <i>Texto directivo o instructivo.</i>
	UNIDAD III: <i>Texto expositivo (operaciones de redacción: el resumen).</i>
	UNIDAD IV: <i>Texto lúdico: reescritura (relato), Comentario libre (de poemas).</i>
TLRIID II	UNIDAD II: <i>Organización de un escrito tomando como unidad el párrafo, con inicio, desarrollo y cierre (expositivo// desarrollo de un tema).</i>
	UNIDAD III: <i>Trabajo escolar (desarrollo de tema de investigación).</i>
	UNIDAD IV: <i>Comentario analítico (de novelas y poemas).</i>
TLRIID III	UNIDAD I: <i>Comentario analítico (Texto icónico verbal).</i>
	UNIDAD II: <i>Escrito argumentativo (tema de la vida cotidiana)// Texto argumentativo persuasivo: Artículo de opinión, Ensayo, Obra teórica, Manifiesto, Panfleto.</i>
	UNIDAD III: <i>Reseña crítica.</i>
TLRIID IV	<i>Trabajo de investigación documental</i>

Como se observa, hay que deducir la lógica de agrupación de los escritos antes enlistados. En principio, pareciera que en el primer semestre domina la escritura creativa (lúdica), mientras que el segundo se aboca a la referencial. Por otro lado, en el tercero se hace hincapié en los documentos argumentativos y el cuarto semestre se concentra en la preparación de un trabajo de investigación documental.

Pero si uno se pregunta cuál es el soporte, desde una didáctica de la escritura, para la composición de este tipo de textos, no se aprecia en los programas tal línea orientadora y entonces volvemos a recordar que estamos ante el típico

103. Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV, <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>.

dilema de una escritura que se pretende enseñar a partir de “instrucciones”, pero no de procesos graduales en los que, por ejemplo, los modos textuales, rigen buena parte de la construcción estructural de los escritos.¹⁰⁴

En este sentido, sería recomendable hacer conciencia, por lo menos entre los docentes del Área de lengua, en que los modos discursivos o prosa de base son el sustento de la tipología textual, que algunos autores prefieren llamar géneros. También, los alumnos tendrían que reconocer la dominancia de la descripción, el diálogo, la narración, la exposición, la argumentación, etcétera, como formas, o estructuras de la lengua escrita, que les permiten comprender los textos leídos, para luego usar dichos recursos en la composición de sus propios escritos.

Una segunda línea orientadora, aparte de lo relacionado con los modos discursivos, es la concerniente a la idea de vincular los escritos autoexpresivos (creativos, lúdicos) con los referenciales (comentarios, trabajos escolares), partiendo del supuesto de que la composición lúdica es un detonador de la escritura académica, lo cual genera un conjunto de buenos deseos, pero muchas frustraciones porque no queda clara la prosa de base que una los dos polos de dicha creación verbal. De esta manera, considero que el engarce podría encontrarse, para los escritos lúdicos, en la **paráfrasis**, mientras que los académicos tendrían sustento en el **resumen**; desde luego, se debe establecer la tipología de ambos tipos de texto (o géneros) para después instrumentar una propuesta didáctica. De la primera ya se ha hablado anteriormente;¹⁰⁵ de tal manera que habría que trabajar sobre el resumen.

104. Una propuesta bien detallada sobre los procesos de escritura se puede encontrar en la obra de María Teresa Serafini, *Cómo se escribe*, Paidós, México, 1994. Asimismo, dicha autora se refiere a la prosa de base para nombrar las formas de discurso que constituyen un texto, como son: la descripción, la exposición y la argumentación (fr. *Cómo redactar un tema*, pp. 194-195), de igual manera se expresa Margarida Bassols y Anna M. Torrent en su obra *Modelos textuales*.

105. *Supra*, Barrera Gutiérrez, O. “La paráfrasis.”

El resumen es un escrito breve que contiene la información más importante de un texto o de un material más extenso. En este sentido, su propósito es presentar de forma abreviada y concisa el contenido más relevante de un tema de interés.

El **resumen** es una herramienta de gran utilidad que lo mismo sirve a los procesos de lectura que de escritura. En el primer caso da cuenta del contenido de un documento leído y en el segundo permite consignar, por escrito, la información más relevante de dicho documento. El resumen, tanto en la lectura como en la escritura, es un auxiliar de la memoria porque permite la generación de textos nuevos, como serían —desde luego en el ámbito escolar— controles de lectura, exposiciones, elaboración de reseñas, monografías, cuadros sinópticos, etcétera.

La composición del resumen dependerá, en buena medida, de la estructura de los diversos textos que se vayan a compactar. Por eso hay resúmenes de discursos orales (conferencias, charlas, ponencias), de textos escritos y sus diversos géneros (libros, periódicos, revistas), de documentos electrónicos (videos, películas, programas de televisión). Asimismo, se podrá sintetizar todo un documento o una parte de él, pero en ambos casos quien haga el resumen deberá evitar la distorsión en pro de la objetividad; lo que significa respetar los términos en que el autor exprese sus ideas. En apego a esto último, habrá que saber detectar y subrayar ideas, jerarquizar y presentar información de manera adecuada.¹⁰⁶

Para observar la caracterización del resumen en su conjunto veamos el siguiente cuadro:

106. Teodoro Álvarez Angulo hace una caracterización del resumen similar a la que presenta María Teresa Serafini. Reconoce que en su elaboración hay dos etapas: la comprensión semántica y la producción sintáctica. En la primera se pone en juego la habilidad de la lectura y en la segunda la producción escrita *Cf: El resumen escolar. Teoría y práctica*, p. 108.

Definición, propósito y utilidad	Organización	Elementos de revisión	Habilidades
<i>*Definición:</i> el resumen es un escrito breve que contiene la información más importante de un texto o de un material más extenso <i>-Propósito:</i> presentar de manera abreviada y concisa la información sobre un tema de interés. <i>-Utilidad:</i> auxiliar de la memoria.	-El enunciador aparece borrado. -El resumen puede seguir la estructura del texto original. *Es objetivo: evita la distorsión de las ideas del autor.	-Fidelidad al texto original. -Objetividad. -Apego a las nociones expuestas por el autor. -Brevedad.	-Saber detectar y subrayar ideas. -Saber jerarquizar información. -saber presentar objetos e ideas en orden lógico y cronológico.

Ahora bien, María Teresa Serafini menciona dos etapas en el proceso de elaboración del resumen; la primera corresponde a la **COMPRENSIÓN** del texto que se va a resumir (habilidad lectora); y la segunda atañe a la **ELABORACIÓN** del resumen (habilidad de escritura).¹⁰⁷

Elaboración

En esta etapa intervienen las reglas de posible aplicación al resumen, y que varían de acuerdo con el autor que se ocupe de ellas. En nuestro caso sólo vamos a consignar dos en virtud de que contienen a las demás. Estas son: cancelación y generalización.

Francisco Javier Álvarez

En su deliciosa monografía intitulada *Paisajistas mexicanos del siglo XIX*, don Manuel Romero de Terreros, investigador honorario del Instituto de Investiga-

¹⁰⁷. Cf. Ma. Teresa Serafini, *Cómo redactar un tema*, pp. 221-227.

ciones Estéticas, en una de sus numerosas aportaciones al estudio de la historia del Arte en México, se propuso reunir, consignar y estudiar brevemente la obra de los pintores mexicanos discípulos de Eugenio Landesio, el italiano pintor que llegó a México en 1885 y que durante nueve años impartió la enseñanza de la pintura en nuestra Academia.

Xavier Villaurrutia, *Obras*, p. 990.

Después de leído el documento, ponemos en cursiva los detalles o la información que por el momento no nos interesa y luego subrayamos las ideas principales:

Francisco Javier Álvarez

En su deliciosa monografía *intitulada Paisajistas mexicanos del siglo XIX*, don Manuel Romero de Terreros, *investigador honorario del Instituto de Investigaciones Estéticas*, *en una de sus numerosas aportaciones al estudio de la historia del Arte en México*, se propuso reunir, consignar y estudiar brevemente la obra de los pintores mexicanos discípulos de Eugenio Landesio, *el italiano pintor que llegó a México en 1885 y que durante nueve años impartió la enseñanza de la pintura en nuestra Academia.*

Xavier Villaurrutia, *Obras*, p. 990.

Por último, elaboramos el resumen uniendo las frases que han permanecido subrayadas.

Francisco Javier Álvarez
(Resumen)

En su monografía *Paisajistas mexicanos del siglo XIX*, Manuel Romero de Terreros, se propuso reunir, consignar y estudiar la obra de los pintores mexicanos discípulos de Eugenio Landesio.

1. GENERALIZACIÓN

Mediante esta regla se pueden sustituir frases u oraciones por enunciados incluyentes y, desde luego, más breves. Por este motivo se agrega la idea de

construcción porque se trataría de sustituir “una serie de eventos o sucesos por un término más general que los incluya”,¹⁰⁸ cosa que se hará a continuación. Veamos este ejemplo:

La central camionera, con sus decenas de compañías, con llegada y salida de cientos de camiones, es el símbolo de la nueva etapa. El crecimiento de la ciudad provocó el crecimiento de todos los negocios. En 1960 el centro de Tepic tenía 15 hoteles, 100 tiendas de importancia, 57 restaurantes y 45 lecherías, 29 peluquerías, etc. De todo el estado la gente viene a hacer sus compras, ya que viajar a la ciudad es una cosa muy fácil. Viene también a quedarse porque la gran ciudad (17 000 habitantes en 1940, 140 000 en 1980, 220 000 en 1990) atrae a la gente del campo como la luz atrae a las palomitas.

Jean Meyer, *Historia de Nayarit*, p. 154.

Primero vamos a CANCELAR las frases redundantes:

La central camionera, *con sus decenas de compañías, con llegada y salida de cientos de camiones*, es el símbolo de la nueva etapa. El crecimiento de la ciudad provocó el *crecimiento* de todos los negocios. En 1960 el *centro* de Tepic tenía 15 hoteles, 100 tiendas de importancia, 57 restaurantes y 45 lecherías, 29 peluquerías, etc. De todo el estado la gente viene a hacer sus compras, *ya que viajar a la ciudad es una cosa muy fácil*. Viene también a quedarse porque la *gran ciudad* (17 000 habitantes en 1940, 140 000 en 1980, 220 000 en 1990) atrae a la gente del campo *como la luz atrae a las palomitas*.

Jean Meyer, *Historia de Nayarit*, p. 154.

Luego hacemos el resumen preliminar “en palabras del autor”, para lo cual omitimos las redundancias antes señaladas en cursiva:

La central camionera es el símbolo de la nueva etapa. El crecimiento de la ciudad provocó el de todos los negocios. En 1960 Tepic tenía 15 hoteles, 100

108. Gilda Rojas Fernández, *Guía del estudiante. Resúmenes y cuadros sinópticos*, UNAM, México, 1986, p. 9.

tiendas de importancia, 57 restaurantes y 45 lecherías, 29 peluquerías, etc. De todo el estado la gente viene a hacer sus compras. Viene también a quedarse porque la ciudad atrae a la gente del campo.

Jean Meyer, *Historia de Nayarit*, p. 154.

En seguida aplicamos la GENERALIZACIÓN, especialmente, en las listas o enumeraciones que aparecen en el texto:

La central camionera es el símbolo de la nueva etapa. El crecimiento de la ciudad provocó el de todos los negocios. En 1960 Tepic *tenía 15 hoteles, 100 tiendas de importancia, 57 restaurantes y 45 lecherías, 29 peluquerías, etc.* De todo el estado la gente viene a hacer sus compras. *Viene también* a quedarse porque la ciudad atrae *a la gente del campo.*

Jean Meyer, *Historia de Nayarit*, p. 154.

Finalmente, el resumen quedaría así:

La central camionera es el símbolo de la nueva etapa. El crecimiento de la ciudad provocó el de todos los negocios. En 1960 Tepic *había aumentado sus establecimientos comerciales.* De todo el estado la gente viene a hacer sus compras y a quedarse porque la ciudad atrae a los campesinos.

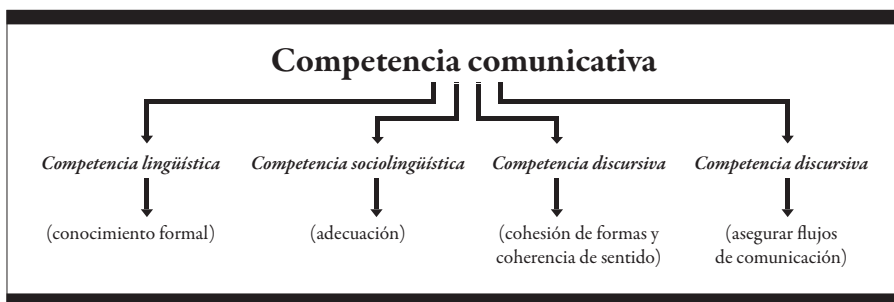
Jean Meyer, *Historia de Nayarit*, p. 154.

Como se ha mencionado líneas más arriba, el resumen es un importante auxiliar en los procesos de lectura y también en la elaboración de escritos más complejos, como son los comentarios críticos, las monografías, los trabajos de investigación, los ensayos, entre muchos otros; mientras que la paráfrasis, por otra parte, abre una línea de acción hacia la comprensión y la recreación de los textos literarios, con el propósito de acercar a los alumnos a este discurso artístico.

Pero la nómina de tipos textuales requerida en la materia del TLRID suscita otras dos problemáticas que también conviene tratar; con el propósito de establecer los ejes sobre los que se debería establecer la didáctica de la escritura. Estos son: el estudio de la gramática como base estructural de la

redacción y la conformación del texto, teniendo en consideración el párrafo como unidad de sentido.

La enseñanza de la lengua, desde la perspectiva del enfoque comunicativo, reconoce que un usuario adquiere la competencia comunicativa cuando se convierte en un usuario pertinente de la misma, en función de un contexto de interacción social. De ahí la importancia de desglosar dicha competencia en *subcompetencias*, como serían la lingüística, la sociológica, la discursiva, la estratégica, etcétera; lo cual pondría de manifiesto que el conocimiento gramatical de la lengua es uno de los soportes de este entramado, pero no el único, ni mucho menos el exclusivo. Veamos el siguiente esquema:



Desde esta perspectiva, la enseñanza gramatical tendría que reconocer en la oración la unidad básica de sentido, lo cual implicaría diseñar una serie de estrategias, pero nunca desvinculadas del párrafo, para que los alumnos aprendieran a reconocer sus partes, sus variedades y la manera en que éstas se cohesionan, o entrelazan para producir sentido.

En lo particular, los alumnos deben reconocer que el centro de toda oración es el verbo y que, a partir de él se perciben los horizontes del sujeto y el predicado. También deben ser capaces de reconocer oraciones compuestas y estar atentos a las posibilidades que ofrece la subordinación, como uno de los mecanismos para agregar información a las secuencias o frases gramaticales. En síntesis: se trata de establecer una especie de didáctica aplicada a la redacción,

misma que hasta ahora no se ha hecho, a menos que se trate de una retahíla de reglas, tan propia de los manuales de mercado que recomiendan la redacción sin analgésicos.¹⁰⁹

Otros temas que no se deben dejar de lado son los relacionados con la normativa y la corrección gramatical. Ya anteriormente se ha afirmado que el proceso de redacción es recursivo, que se deben hacer varias versiones de un texto, sujetas a autocorrección y corrección por parte de los alumnos en un ámbito escolar.

Así, hay que tener presente que se corrige desde una normativa que considera al texto en su construcción interna y también frente a su audiencia, posibles escuchas y lectores a quienes va dirigido. Dicha normativa debe incluir, por tanto, elementos de morfología, sintaxis, semántica y ortografía, más otras cuestiones relacionadas con la presentación del texto.

Pero, como se ha mencionado antes, el lugar de residencia de un conocimiento gramatical, especialmente vinculado con la sintaxis, debe ser el párrafo como unidad básica del sentido textual. De esta manera, es necesario que se enseñe a los alumnos los mecanismos esenciales para construir párrafos funcionales que respondan, de manera solidaria, a la coherencia del documento que se desea escribir.

En palabras de Daniel Cassany “el párrafo es la unidad inferior al apartado y al subapartado. No suele llevar epígrafe o título interno y tiene unidad significativa y gráfica.”¹¹⁰ Por su parte, María Teresa Serafini considera que “el párrafo es una porción del texto encerrada entre dos puntos y aparte; puede contener varios periodos señalados por puntos o puntos y coma. La idea de fondo de esta sección es que a cada párrafo le debe corresponder una idea del esbozo”.¹¹¹

Después, la misma autora, enumera los párrafos más frecuentes como son los narrativos, descriptivos, expositivo-argumentativos, etcétera. Lo importante,

109. A pesar de la aridez del mercado de los manuales en el campo de la didáctica de la gramática aplicada a la redacción, destaca el de Correa, A. y Puente, M. R. *El placer de la escritura. Manual de apropiación de la lengua escrita*. En esta obra se proponen estrategias pertinentes para construir oraciones que se convierten en párrafos.

110. Cassany, D. *Affilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*, p. 61.

111. Serafini, T. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, p. 64.

para nuestros fines académicos, es que los alumnos aprendan a reconocer esta porción del texto, y lo usen como unidad de estructura en sus propios escritos.

Un ejemplo sobre la composición del párrafo nos lo ofrece Daniel Cassany:

Ya en el interior del párrafo, se suelen distinguir varios constituyentes: la entrada inicial, la conclusión, el desarrollo, los marcadores textuales, etc. El elemento más importante es la primera frase que ocupa la posición más relevante: es lo primero que se lee y, por lo tanto, debe introducir el tema o la idea central (aquí la he marcado en cursiva). **Asimismo**, la última frase puede cerrar la unidad con algún comentario global o una recapitulación (va subrayada) que recupere algún dato relevante. **En medio** suele haber varias frases que desarrollen el tema y que a veces pueden estructurarse mediante marcadores textuales (en negrita). **Pero** raramente los párrafos contienen estos elementos a la vez y de manera tan evidente (como en este caso, que se trata de un ejemplo premeditado). Lo más normal es que tengan uno u otro y más o menos escondido.¹¹²

Tanto Serafini como Cassany coinciden en que los párrafos no necesariamente contienen todos los elementos que la teoría prescribe, de ahí que se apueste a que, por lo menos haya un equilibrio en el desarrollo de los mismos. Así, en los trabajos escolares pequeños debe haber un párrafo introductorio, uno más de desarrollo del tema y uno final de cierre o conclusiones.

Es muy ilustrativo el libro de Lourdes Martínez Lira, *De la oración al párrafo*, a lo largo del cual se hace un minucioso análisis de las partes constituyentes de los párrafos como son: las oraciones principales que rigen los temas a tratar, oraciones de apoyo y frases de cierre o conclusión. El texto de referencia se aplica con mejor provecho a la lectura y haría falta una segunda parte, que esperemos la realice la autora, sobre la elaboración de párrafos, constituyentes de trabajos escolares reales. ☞

112. Daniel Cassany, *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona, 1995, pp. 84-85.

FUENTES CONSULTADAS

ACOSTA Y CARRASCO, María Martha *et al.* *Evaluación alternativa de la habilidad de la escritura (resumen) para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I.* (Sin publicar) México, CCH, 2010.

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. *El resumen escolar. Teoría y práctica.* Barcelona, Oñtaedro, 1998.

BADIA, Dolors y Monserrat Vilá. *Juegos de expresión oral y escrita.* Barcelona, Graó, 2004.

BASSOLS, Margarida. *Modelos textuales. Teoría y práctica.* Barcelona, Oñtaedro, 2003.

CASANNY, Daniel. *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales.* Barcelona, Anagrama, 2007.

— *et al.* *Enseñar lengua.* Barcelona, Graó, 2000.

CORREA, Alicia y María Refugio Puente. *El placer de la escritura. Manual de apropiación de la lengua escrita.* México, Pearson, 2012.

GONZÁLEZ TEYSSIER, Jorge y Ernesto García Palacios (coord.). *Documentos y testimonios del Colegio de Ciencias y Humanidades.* México, UNAM/CCH, 2013.

GUÍA didáctica de la escritura del TLRID. México, CCH-UNAM, 1998.

JACQUEST, Jaqueline y Silvia Casuleras. *40 juegos para practicar la lengua española.* Barcelona, Graó, 2004.

LAKOFF, George y Mark Jonson. *Metáforas de la vida cotidiana.* Madrid, Cátedra, 1986.

MEYER, Jean. *Breve historia de Nayarit.* México, FCE-El Colegio de México, 1997.

MARTÍNEZ LIRA, Lourdes. *De la oración al párrafo.* México, Trillas, 2011.
Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la

Investigación Documental I al IV recuperado de <http://www.cch.unam.mx/programasestudio> el 15 de julio de 2014.

ROJAS FERNÁNDEZ, Gilda. *Guía del estudiante. Resúmenes y cuadros sinópticos*. México, UNAM, 1986.

ROMO, María Elena. “¿Qué es la paráfrasis?”, recuperado de <http://campusdigital.uag.mx/academia/hoy/parafrasis.cfm> el 15 de julio de 2014.

SERAFINI, María Teresa. *Cómo se escribe*, México, Paidós, 1994.

— *Cómo redactar un tema*. México, Paidós, 1995.

VALLE GÓMEZ TAGLE, Rosa María, *et al.* *Examen para el diagnóstico de conocimientos. Resultados de los alumnos que ingresan a nivel licenciatura 2012*. México, UNAM, 2012.

VILLAUERRUTIA, Xavier. *Obras*. México, FCE, 1966.

**EVALUACIÓN ALTERNATIVA
DE LA HABILIDAD DE LA ESCRITURA
PARA EL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN
E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I**

 *María Martha Acosta y Carrasco*
Benjamín Barajas Sánchez
María del Carmen Chaparro Esquivel
María Elsa Guerrero Salinas
María Elena Juárez Sánchez
Miguel Miranda Téllez

INTRODUCCIÓN

La evaluación es necesaria en todos los niveles jerárquicos de la educación, puesto que, además de ayudar a los profesores a formular objetivos en su ejercicio docente, les proporciona información para mejorar su rendimiento, reforzar contenidos que no han sido comprendidos y hacer el seguimiento del progreso de sus alumnos. Para una institución es de gran trascendencia, porque le permite conocer la manera en que los estudiantes están adquiriendo los aprendizajes previstos en el plan de estudios y sus programas. También le posibilita evaluar los mismos programas de estudio a fin de tomar las decisiones apropiadas en una revisión de sus propósitos educativos, enfoques didáctico/disciplinarios y contenidos de aprendizaje. Asimismo, le ayuda a definir los aprendizajes básicos de las materias y le proporciona información sobre las necesidades de formación docente y hacer recomendaciones para una enseñanza adecuada.

Desde hace más de diez años, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha venido elaborando, aplicando e interpretando, los exámenes de diagnóstico académico institucional (EDA) para todas las asignaturas que componen su plan de estudios. El grupo de trabajo que presenta esta investigación se ha encargado desde el inicio de este ejercicio de evaluación, a la elaboración y análisis del examen del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-II, cuyo propósito principal es el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. Sin embargo, desde ese entonces, nos dimos cuenta de las limitaciones del instrumento de evaluación que usábamos para evaluar todos los aprendizajes de esta materia.

Los exámenes o *test* de opción múltiple utilizados hasta ahora han sido el vehículo mediante el cual se han llevado a cabo en el Colegio, las evaluaciones diagnósticas sobre el rendimiento de los alumnos; sin embargo, si bien se reconoce su utilidad para medir determinado tipo de contenidos, no son suficientes para evaluar algunos aprendizajes relacionados con el desarrollo de las habilidades de la lengua del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, como es el caso de la escritura. Es decir, para que un examen sea válido y útil, debe ajustarse a los conocimientos o destrezas que se espera que los alumnos aprendan.

Es por ello que el equipo de trabajo encargado de la elaboración del Examen de Diagnóstico de TLRID I-II, decidió, desde hace tres años, en el ciclo escolar 2007-08, buscar formas de evaluación alternativa que midieran, de forma más apropiada, el desarrollo de los alumnos en la escritura de los textos indicados en los programas institucionales. A continuación, se presentan los resultados de esta tercera experiencia en la elaboración, aplicación, análisis e interpretación de un examen para evaluar, por medio de estándares, la redacción de un resumen. El examen se aplicó a una muestra representativa de 503 estudiantes de todos los planteles del Colegio del primer semestre del TLRID.

Hace tres años se aplicó, por primera vez, una prueba piloto para evaluar el instrumento y en los años siguientes lo hemos ajustado con base en los resultados de la muestra. Consideramos que, si bien todavía el instrumento está

en proceso de creación, es el camino correcto para evaluar la habilidad de la escritura y ha constituido una experiencia sumamente enriquecedora, porque se han comprendido a fondo, los vericuetos de la redacción del resumen. Se ha tenido que plantear el problema de la definición de las características genéricas de ese tipo de texto, así como los elementos básicos de las propiedades textuales de coherencia, cohesión, adecuación y normatividad, y hemos comprendido los aprendizajes básicos que los alumnos deben contar al respecto, para desarrollar su habilidad en la escritura.

Justificación

Desde las modificaciones al plan de estudios en 1996, el Colegio se planteó la necesidad de evaluar tanto el Plan de Estudios Actualizado como los programas propuestos para las asignaturas y poner particular atención al impacto que podrían tener en los procesos formativos de los estudiantes. Para tal efecto se desarrollaron diversas acciones, entre ellas, la de evaluar el aprendizaje logrado por los alumnos, lo cual se emprendió —entre otras acciones— a través del Examen de Diagnóstico Académico (EDA), instrumento institucional que ha venido aplicando la Secretaría de Planeación de la Dirección General del Colegio, en colaboración con la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM (DGEE), en los últimos ocho años.

Al igual que en otras asignaturas del Plan de estudios, en las del tronco común del TLRIID se han realizado diversos intentos para contar con los recursos metodológicos necesarios para valorar los logros de los estudiantes. Entre los esfuerzos realizados, destaca el haber logrado diseñar y aplicar un instrumento en varios ciclos escolares; este instrumento se ha mantenido sujeto a constante revisión y cambios en el afán de lograr una herramienta cada vez más poderosa para acercarse a los aprendizajes de los estudiantes. A la vez, se han podido describir y analizar los resultados correspondientes a las aplicaciones logradas en cada ciclo. El hecho de haber obtenido estos productos nos ha permitido pensar en la posibilidad de efectuar algún tipo de comparación entre los resultados obtenidos por dos generaciones distintas

y observar con mayor detalle los aciertos y errores en los que hemos incurrido a fin de continuar enriqueciendo el proceso realizado hasta ahora.

Como puede observarse, el instrumento que poco a poco se ha ido construyendo ha sido resultado de diversos intentos por acercarse al tipo de aprendizajes que los estudiantes logran desarrollar en el área. Tratándose de una población tan amplia, al mismo tiempo, se ha buscado conseguir cierta representatividad en la muestra a fin de formular problemáticas, hipótesis y propuestas a partir de las evidencias que la aplicación de un examen de opción múltiple permita identificar. Hasta ahora hemos podido incursionar en el ámbito de la comprensión lectora y explorar los niveles de dominio de ciertos aprendizajes propuestos en los programas mediante reactivos de opción múltiple que exploran sobre todo niveles de comprensión y en menor medida de conocimientos y aplicación.

Consideramos que, sin demérito de los logros obtenidos a la fecha, mediante la aplicación masiva de un instrumento de opción múltiple, desarrollado con rigor y cuidado, hemos logrado determinado avance en el conocimiento de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes a través de la aplicación de los programas de estudio propios del área. No obstante, creemos que es momento de buscar nuevas alternativas de evaluación que nos permitan un acercamiento a otro tipo de aprendizajes logrados por los estudiantes, más cercanos a las características del modelo educativo y de los programas actuales.

Durante este recorrido hemos entendido que la evaluación constituye un proceso, estructurado y reflexivo, mediante el cual se obtiene información que permite establecer juicios de valor para coadyuvar en la toma de aquellas decisiones más convenientes para una institución educativa. Hemos sido testigos del gran auge que ha obtenido, en los últimos años, la cultura de la evaluación; enriqueciéndose y clarificándose con los aportes de los diferentes investigadores que la han tomado como objeto de estudio y de las diversas experiencias acuñadas tanto en el Colegio como fuera de él; en este contexto, nos hemos propuesto indagar acerca de nuevas posibilidades de evaluación que impliquen no solo los niveles de dominio propuestos por Bloom (1979) en el área de conocimiento sino también, otros ámbitos más cercanos al tipo de aprendizajes cuyo desarrollo

subyace a la enseñanza de las asignaturas del área, esto es, las cuatro habilidades básicas: comprensión auditiva y de lectura, por un lado y, por otro, expresión oral y escrita. Cabe señalar que decidimos dar, desde hace tres años, el primer paso en el plano de la evaluación de la expresión escrita.

Se espera que los resultados de este intento contribuyan a una mejor comprensión respecto a los aprendizajes desarrollados por los estudiantes y se constituyan en una fuente de información que ayude a elevar la calidad de la educación que imparte el Colegio. Se trata de buscar nuevos criterios alternativos a los que tradicionalmente se han desarrollado en el terreno de la evaluación, buscando dar paso a modelos de corte más amplio que permitan saber en qué medida se logra desarrollar en los estudiantes no sólo conocimientos sobre la materia sino además habilidades propias de nuestra área. Todo este escenario implica procesos de corte investigativo que favorezcan la indagación sistemática, la reflexión continua sobre los procesos que se llevan a cabo en el aula, la ponderación de las limitaciones y aciertos de los programas, la valoración rigurosa de la información obtenida y la formulación de propuestas que permitan cimentar sólidamente los procesos formativos de los estudiantes.

Planteamiento del problema

En varios periodos hemos participado en la elaboración del Examen Diagnóstico Académico (EDA) para las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II, y en este lapso hemos observado que las pruebas objetivas de opción múltiple que se han diseñado no miden los procesos de la adquisición de las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) y tampoco permiten la evaluación de los escritos académicos. Lo anterior se debe a que dichas pruebas no son acordes con el enfoque comunicativo que rige a las asignaturas de TLRID. El aprendizaje de la lengua requiere contextos significativos o situaciones de comunicación idóneas que faciliten la producción y la recepción de los diversos *actos de habla*, por lo tanto es necesaria la elaboración de instrumentos de “medición” que consideren estos factores.

Hipótesis

El diseño de un instrumento de evaluación acorde con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, y que tome en consideración las propiedades del texto, será de gran utilidad para valorar los resúmenes de textos expositivos elaborados por los alumnos. Este instrumento de evaluación de los escritos podría constituirse por medio de indicadores y estándares que midan todos los aspectos que comprende un escrito y que los alumnos deben aprender para adquirir, en el nivel académico del bachillerato, la habilidad de redactar textos didácticos básicos en su formación, tales como el resumen, la reseña y el comentario, para el primer semestre del TLRID. Los indicadores deben medir las habilidades o competencias de la redacción de un resumen de acuerdo a sus características genéricas y que tenga las propiedades textuales de coherencia, cohesión, adecuación y normatividad académica.

Esta evaluación nos permitirá percatarnos de las fallas y los aciertos de los alumnos y de las virtudes u obstáculos, que para el aprendizaje de los estudiantes representan los programas de estudio de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, así como el nivel de la enseñanza de la escritura en las aulas del Colegio.

Marco teórico

Diversos autores coinciden en definir la evaluación como un "procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integral, destinado a obtener informaciones sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos con el fin de valorar la calidad y adecuación de éstos con respecto a los objetivos planteados para que, con base en los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficacia de los procesos educativos". Los procesos desarrollados para satisfacer esta aspiración han dado lugar, entre otras cosas, a un conjunto de procedimientos técnicos basados en un enfoque evaluativo referido al comportamiento de un grupo frente a preguntas estandarizadas y cerradas con el fin de identificar distintos grados de dominio en el aprendizaje de contenidos de distinta naturaleza, propios de

las diversas disciplinas. Tales procedimientos definen una serie de condiciones técnicas que las pruebas objetivas deben cumplir en el afán de lograr validez y confiabilidad en los resultados obtenidos una vez aplicadas las pruebas.

No obstante, cuando se trata de cuestionar el aprendizaje de los alumnos desde el punto de vista de las situaciones, las prácticas y los saberes escolares, los exámenes objetivos resultan un tanto limitados. Si bien, las pruebas de opción múltiple son eficaces para conocer los niveles de dominio de un curso, por lo regular sólo proporcionan información indirecta acerca de la habilidad de una persona para hacer o fabricar algo. A la vez, el conocimiento de la materia puede demostrarse también de manera bastante minuciosa en un periodo corto por medio de una prueba de ensayo, una de opción múltiple u otra prueba escrita. Sin embargo, poseer un bagaje de información acerca de un tema o ser capaz de explicar cómo hacer no es lo mismo que usar la información o destreza en situaciones prácticas.

Hay muchos ejemplos de conductas que se producen de manera específica frente a determinadas circunstancias, situaciones en las cuales los estudiantes aprenden a dar la respuesta correcta en clase o en una prueba de lápiz y papel, pero que abandonan cuando enfrentan una situación de la vida real en la que podría ser aplicable. Buena parte del aprendizaje que se da en el salón de clase se relaciona con conductas en contextos no académicos, pero la relación está lejos de ser perfecta. La aplicación del conocimiento y las habilidades obtenidas en el salón de clases a las situaciones de la vida real implica retos cada vez mayores a los maestros, los cuales se dan cuenta de que si la escuela debe preparar a los estudiantes para la vida, las habilidades y el conocimiento deben enseñarse de tal manera que puedan traducirse fácilmente cuando se enfrenten situaciones laborales o se participe en otros contextos no académicos.

En este escenario surge la evaluación alternativa nacida de la necesidad de acercarse a las vivencias que el estudiante experimenta en el proceso de aprendizaje como una forma de garantizar que lo aprendido tiene un sentido significativo para él y que por lo tanto, existe la garantía de que perdurarán por más tiempo; a la vez nace del reconocimiento de que las pruebas objeti-

vas cuentan con ciertas limitaciones para valorar determinados aspectos del aprendizaje, entre otros, el desarrollo de actitudes y habilidades. La evaluación alternativa intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer utilizando métodos diferentes a la aplicación de un conjunto de pruebas de pregunta-respuesta. Se basa en la idea de que existe un vasto cúmulo de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se evidencia con una serie de respuestas generadas a partir de preguntas específicas seleccionadas de un banco de reactivos previamente elaborado.

Aunque puede no ser necesario seguir una taxonomía de objetivos psicomotrices al planificar una prueba para medir qué tan bien ha aprendido una persona una habilidad particular, es útil elaborar una lista detallada de las conductas que son indicadoras de un rango de competencia en esa habilidad. Deben tomarse de antemano decisiones como qué tanto peso (numérico) se dará a cada aspecto de desempeño y qué deducciones (si las hay) se harán por errores, lentitud o descuido. Debido a un mayor realismo que las pruebas escritas, a las pruebas de ejecución en ocasiones se les conoce como evaluación auténtica o, para enfatizar que son una opción a las pruebas escritas, evaluación alternativa.

Tanto los productos como los procesos del desempeño suelen evaluarse de manera subjetiva, haciendo uso principalmente de la observación combinada con un registro escrito o electrónico y una lista de verificación o escala de calificación. Aunque es posible examinar y evaluar portafolios enteros o colecciones de los desempeños y productos de los estudiantes a lo largo de un periodo para la evaluación precisa del desempeño es fundamental una observación cuidadosa que esté tan libre de sesgos como sea posible.

Por tratarse de un ejercicio que ha sido resuelto por un grupo numeroso de estudiantes (430 distribuidos en cinco planteles y dos turnos), se ha recurrido a la evaluación por estándares —también conocida como evaluación bajo escalas de evaluación— para valorar el desempeño de los estudiantes en la escritura de un resumen. Las escalas de evaluación tienen una clara ventaja sobre otras formas de evaluación del desempeño, por ejemplo, sobre las listas de control, porque a diferencia de éstas, permiten formular juicios sistemáticos sobre el

grado hasta el que llega un comportamiento o característica. En general, este tipo de evaluación implica el diseño de un instrumento con determinadas características.

Una escala de evaluación normalmente consiste en un conjunto de características o comportamientos que serán valorados y algún tipo de jerarquía. El observador se vale de la escala para indicar la cualidad, cantidad o nivel de rendimiento observado en cada indicador del desempeño en cuestión. El instrumento se construye señalando diversos puntos a lo largo de una escala, los cuales representan distintos grados del atributo que está bajo observación. Asimismo, implica un conjunto de instrucciones que orientan al observador acerca de cómo emplear la escala.

La ventaja de utilizar escalas estimativas o de evaluación consiste en que ayudan al observador a centrarse en aspectos específicos, observables, es decir, poner atención al elemento que se juzga, de modo que si se usa con muchos estudiantes y si la escala está bien diseñada, todos serán juzgados desde un marco de referencia común, lo que ofrece objetividad y mejora la fiabilidad de la observación. Además, una vez que está terminada, puede usarse una y otra vez. De esta manera, el observar a los alumnos sistemáticamente es mucho más factible.

El diseño de una escala de evaluación implica, fundamentalmente, las siguientes etapas: en primer lugar es necesario especificar el resultado de aquel aprendizaje que se considera apropiado, para posteriormente enumerar las características importantes de cada resultado. A continuación, se precisa definir una escala para cada característica y una vez definidas es fundamental proceder a ordenar las escalas, para concluir con la especificación de las instrucciones para utilizarla. Como puede apreciarse, existe una gran relación entre cada una de las etapas.

En relación con el primer paso, que consiste en especificar un resultado de aprendizaje que se considera apropiado, es preciso reconocer que hay muchos resultados de aprendizaje, así como resultados de crecimiento y desarrollo, que se pueden juzgar utilizando una escala de evaluación. De acuerdo con lo

señalado por Gronlund (1973) existen tres categorías importantes: procedimientos (resolver un problema, tocar un instrumento, dirigir una discusión, etc.), productos (un resumen, un plano arquitectónico, una nota mecanografiada, etc.) y desarrollo personal-social (paciencia, solidaridad, perseverancia, etc.).

De acuerdo con lo señalado, la siguiente etapa consiste en enumerar las características importantes de cada resultado. Este paso consiste en analizar cada resultado cuidadosamente y decidir cuál es el logro más importante de éste. Es decir, se trata de decidir qué es importante en el logro de un resultado concreto: si es un procedimiento, se precisa preguntar qué comportamientos importantes muestran las personas que pueden ejecutarlo con éxito; si el resultado es un producto, entonces será necesario preguntar qué aspectos importantes son características de la alta calidad de productos de este tipo, o bien, si el resultado lo es del desarrollo socio-personal, de acuerdo con Gronlund (1973) se requiere preguntar qué comportamientos importantes se asocian comúnmente con el aspecto socio-personal bajo cuestión.

El siguiente paso para elaborar un instrumento de este tipo, consiste en definir una escala para cada característica. Una escala define un *continuum* de fondo. Es decir, los diversos grados en los que se puede presentar esa característica, por ejemplo, una regla es una escala que se usa para juzgar la característica física de la longitud; en este caso, el *continuum* que define la longitud (que en teoría va de cero al infinito) está señalado en algunas unidades significativas (pulgadas, centímetros, etc.). En otras palabras, las escalas de evaluación son reglas diseñadas para medir la cantidad o calidad de ciertas características, tales como la participación, la amabilidad, la calidad de un resumen, la propiedad en la ejecución de una melodía, etc. Como las reglas, las escalas deberían venir señaladas por unidades significativas; sin embargo, mientras que todas las unidades de una regla tienen el mismo valor y las distancias entre los puntos son iguales, en el caso de las escalas, no ocurre lo mismo entre los puntos que marcan los hitos de la escala.

Dado que no se sabe qué esquema representaría mejor la realidad representada por el nivel de dominio de una característica determinada, es probable

que exista siempre una fuente de error importante, por ello lo mejor es tratar de prevenirlo diseñándolas con el mayor cuidado posible.

Al tratar de definir una escala, primero hay que describir los extremos del *continuum*. Si la característica que se está midiendo está calificada naturalmente en términos de frecuencia esto es una tarea fácil; las escalas irán de cero al infinito, de nunca a siempre, raramente a muy frecuente, o a 100 por ciento, o a 15, etc. Sin embargo, cuando la característica que se mide, se califica en términos del grado al que llega, la calidad de la realización, el nivel de desarrollo, la calidad del producto, o términos cualitativos similares, la tarea de definir los extremos se hace más difícil, de modo que en cada extremo se refleje lo mejor y peor que una persona (o producto) puede ser. Siempre que se están definiendo los extremos de un *continuum* diseñado para ser usado para calificar a una persona, conviene pensar en alguien que se sepa que ejemplifica el extremo negativo o bajo de la escala y en alguien que se sepa que ejemplifica el extremo positivo o alto, y después describir a cada una de esas personas desde el punto de vista de la característica que se mide. De igual forma, se puede usar este mismo procedimiento al definir los extremos de un *continuum* diseñado para calificar productos. Generalmente se toma como referencia un producto ideal o excelente y uno imperfecto o francamente defectuoso, para facilitar la estimación de los grados de dominio.

Posteriormente se requiere describir los puntos que están entre los extremos, es decir, se trata de describir cada punto a lo largo de la escala de modo que la diferencia en calidad y cantidad entre dos puntos sea aproximadamente la misma. Aunque no siempre es posible obtener intervalos iguales a lo largo de la escala, es posible poner los puntos en un orden más o menos adecuado. En este sentido, es necesario asegurarse que el comportamiento descriptivo del último punto en la escala representa una cualidad más alta en la actuación que las cualidades descritas en el punto anterior, ello implica también, examinar los extremos y tratar de describir dos o tres puntos que representen conductas (o aspectos) que no son tan extraordinarios. Normalmente, es mejor dividir la escala en un número impar de puntos (3, 5 ó 7), sobre todo cuando existe un

punto neutro o un punto medio claro entre los dos extremos. Para este tipo de escala, el primer punto a describir (después de los extremos) es el medio.

A menudo es suficiente contar sólo con tres puntos claramente definidos (dos extremos y uno medio); sin embargo, en ocasiones se puede desear dar al observador un poco más de orientación describiendo un par más de puntos. Para ello se puede considerar el extremo bajo de la escala y el punto medio como una escala separada, y el punto medio y el alto como otra distinta y tratar de describir los puntos medios de cada una de éstas.

Por otra parte, existen varios modos de describir los puntos de una escala. Los tres más comunes son la descripción numérica, la gráfica y la descriptiva. En ocasiones se hace uso de combinaciones entre ellas (por ejemplo, descriptiva-gráfica). Una escala de evaluación numérica es simplemente una lista de números con claves descriptivas que permanecen constantes de una característica a otra, normalmente se utilizan cuando se juzga la frecuencia en que se producen. El observador dibuja un círculo en el número que mejor describe a la persona o producto que se evalúa. Cuando se trata de describir puntos a lo largo de una escala gráficamente, es necesario trazar una línea horizontal (o a veces vertical) y dividirla en partes iguales; cada línea divisora va acompañada de una nota que describe el punto en el *continuum*. Para que el observador coloque una x en cualquier lugar de la línea; esto le permite marcar entre dos puntos, los más cercanos del que él piensa que mejor describe la conducta del individuo o la característica que se esté evaluando. Finalmente otro tipo de escalas, las de tipo descriptivo, implican una definición verbal más completa de los puntos a lo largo del *continuum*, en estos casos se exige que exista precisión, claridad y el uso de términos de comportamiento observables para describir cada característica.

La ventaja de una escala numérica sobre una de tipo gráfico es que la primera proporciona números los cuales son más fáciles de registrar y de manipular, sin embargo, la segunda tiene la ventaja de que los rasgos que se califican están más explícitamente formulados en términos observables.

Una cuarta etapa en el diseño de escalas de evaluación consiste en ordenar las escalas dado que para cualquier procedimiento, producto o rasgo socio-personal,

se emplearán varias escalas (una para cada comportamiento o característica importante). Si hay un orden lógico de escalas, hay que colocarlas en el orden deseado. A la vez, es necesario considerar la dirección de cada una puesto que una escala concreta puede tomar cualquiera de estas tres direcciones: puede ir de negativo a positivo o de acuerdo o en desacuerdo, entre otros.

El último paso para diseñar una escala de evaluación consiste en formular las instrucciones con claridad, de esta manera se reduce cualquier error que pudiera resultar de una mala comprensión acerca de cómo debe ser utilizada dicha escala. Las instrucciones para el observador no necesitan ser muy complicadas, pero deben contener la siguiente información: un enunciado que describa el procedimiento general, producto o elemento que se califica; las directrices sobre cómo marcar las escalas; y debe incluir también cualquier instrucción especial por ejemplo, cuando se necesite añadir algunos comentarios al final u omitir cualquier característica para la cual el evaluador no se sienta cualificado para juzgar.

Cuando se diseñan escalas de calidad en torno a productos, se puede partir de ejemplos de productos reales que sirvan como modelos que ilustren cada uno de los puntos que están a lo largo de una escala. Las calificaciones se harían comparando el producto que se califica con los productos en los diversos puntos.

Una vez que se ha diseñado una escala de evaluación es necesario someterla también a un proceso de evaluación. Los procedimientos básicos para evaluar cualquier instrumento de recogida de información implican preguntarse si el instrumento es válido, fiable y fácil de utilizar. Para ellos se sugieren dos procedimientos. El primero exige que antes de utilizar un instrumento se compruebe si hay defectos manifiestos, es decir se precisa comprobar su validez; el segundo requiere probar el instrumento para observar su funcionamiento.

La validez de una escala de evaluación está determinada en gran medida por los comportamientos o características que fueron seleccionados para ser calificados. Se necesita estar seguro de haber identificado los rasgos o características más importantes para ser incluidos en el instrumento. Un modo fácil

de averiguar si se ha pasado por alto algo importante es someter el instrumento al escrutinio de un colega o si es posible, de un experto de modo que valoren si se están considerando los rasgos o características más importantes. Se puede pedir al colaborador que lea las descripciones que se han usado para definir los comportamientos concretos enumerados en la escala para determinar su claridad y precisión en el entendido de que la ambigüedad es una de las mayores causas de falta de fiabilidad. Finalmente, el colaborador puede leer las instrucciones y describir con sus propias palabras lo que haría si tuviera que usar el instrumento, se trata de verificar cualquier parte que no esté clara.

Otra forma de evaluar el instrumento consiste en someterlo a prueba, para ello hay que usar el instrumento y, si es posible, que lo usen otros también y tomar nota de cualquier problema que surja: si hubo ocasiones en que se quiso anotar algo pero no había espacio; si los comportamientos descritos eran típicos de los que observó; si la realización fue demasiado rápida para el número de evaluaciones que hubo que hacer, etc. Se trata de identificar problemas relacionados con el instrumento que probablemente se puedan corregir con una nueva redacción. Con el fin de reducir errores en la valoración del instrumento se sugiere que dos observadores califiquen las mismas realizaciones (o productos) al mismo tiempo y sobre varios alumnos.

De acuerdo con lo señalado, es necesario enfatizar que las escalas de evaluación son instrumentos útiles para observar las realizaciones y productos de los alumnos que permiten formular juicios sistemáticos sobre el grado de dominio alcanzado por un estudiante a propósito de una habilidad o el grado de desarrollo de una actitud o comportamiento. Constituyen en este sentido, un recurso poderoso para la evaluación de los logros en el desempeño de los estudiantes. Es necesario subrayar que la validez, fiabilidad y facilidad de uso de las listas y escalas debe ser comprobada antes de utilizarlas y después.

Metodología

A fin de detectar la calidad o hasta qué punto los alumnos han logrado asimilar los conocimientos y destrezas acerca de la habilidad de la escritura, estable-

timos desde un principio, varios propósitos. El principal consiste en obtener información acerca del nivel en que la han desarrollado; por consiguiente, se consideró necesario evaluar los textos escritos por los alumnos; el segundo, detectar los puntos fuertes y débiles de los alumnos para estar en posibilidades de recomendar algunas soluciones para mejorar el proceso de aprendizaje, ya sea en el sentido de una revisión de los programas de estudio o en la identificación de algunas prácticas relacionadas con la docencia. El último, del que dependen los otros, se refiere al diseño de un instrumento adecuado que sirva para cumplir con los propósitos anteriores y del que se realizó un pilotaje.

En tal virtud, como primera tarea y a fin de validar el instrumento, se identificaron los aprendizajes y tipo de textos que el programa de estudios pretende que los alumnos redacten. Es decir, se trató de establecer lo más claramente posible el objeto de la evaluación, que comprende, en este caso, procedimientos, destrezas o habilidades, en el que están implicados conocimientos relacionados con las características genéricas y con las propiedades textuales.¹¹³

Caracterización genérica del resumen

Para María Teresa Serafini “resumir un escrito significa crear un escrito más breve que sólo utiliza del primero las informaciones más importantes”.¹¹⁴ Mientras que Teodoro Álvarez Angulo observa que “resumir, contracción de texto, reducción textual, síntesis, extracto, reseña, etc., en definitiva, corresponden a un mismo fenómeno textual que generalmente persigue reducir el texto, o, las informaciones que contiene un determinado texto”.¹¹⁵ Para este autor hay dos etapas importantes en el proceso de elaboración de un resumen: una de comprensión y otra de producción.

113. En el reporte de investigación original se hace un estudio detallado de todos los escritos que demanda el programa de TLRIID-I, aquí por razones de espacio nos centramos en el resumen.

114. Serafini, T. *Cómo redactar un tema*, p. 221.

115. Álvarez Angulo, T. *El resumen escolar*, pp. 97-98.

Asimismo, sobre la metodología para hacer un resumen, Álvarez Angulo consigna lo siguiente:

1. La práctica del resumen requiere la comprensión adecuada de la información del texto base o texto de partida. Por ello, el resumen es uno de los medios más directos para comprobar la comprensión textual global.
2. Favorece la adquisición y consolidación de los procesos cognitivos, tanto analíticos como sintácticos.
3. Pone a prueba la competencia lingüística de quien lo realiza. Ya que: a) exige un inventario más amplio de los campos léxico sintácticos, b) implica una nueva jerarquización de los elementos y una nueva coherencia del discurso, c) es un magnífico instrumento de perfeccionamiento lingüístico.
4. Es un buen texto de la habilidad de la expresión escrita.
5. Ejercita el sentido crítico.
6. Enseña a estudiar.¹¹⁶

Por último, el mismo autor consigna estas sencillas reglas para realizar el resumen:

A. COMPRENSIÓN (Semántica)

1. Lectura atenta del texto base (búsqueda del vocabulario y expresiones desconocidas)
2. Localizar las ideas principales.
3. Ordenar las ideas.

B. PRODUCCIÓN (Sintaxis)

1. Suprimir todas las palabras posibles.
2. Reescribir todo el texto.

En el siguiente cuadro podríamos apreciar una caracterización global de lo que es el resumen:

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 105.

Definición, propósito y utilidad	Organización	Elementos de revisión	Habilidades
<i>*Definición:</i> el resumen es un escrito breve que contiene la información más importante de un texto o de un material más extenso. <i>*Propósito:</i> presentar de manera abreviada y concisa la información sobre un tema de interés. • <i>Utilidad:</i> auxiliar de la memoria.	• El enunciador aparece borrado. • El resumen puede seguir la estructura del texto original. • Es objetivo: evita la distorsión de las ideas del autor.	• Fidelidad al texto original. • Objetividad. • Apego a las nociones expuestas por el autor. • Brevedad.	* Saber detectar y subrayar ideas. * Saber jerarquizar información. * Saber presentar objetos e ideas en orden lógico y cronológico.

Ahora bien, en virtud de que en la elaboración escrita están presentes otras nociones importantes del texto, incluimos el siguiente apartado.

PROPIEDADES TEXTUALES

Se llaman propiedades textuales a los requisitos que cualquiera manifestación verbal tiene que cumplir. Estas propiedades son seis: **coherencia**, **cohesión**, **adecuación**, **gramática** o **corrección**, **presentación** y **estilística**. Cada una corresponde a un nivel de análisis lingüístico y describe las reglas o normas que debe cumplir el texto. En tal virtud, la coherencia se encarga de la información o contenido; la cohesión de las conexiones entre las frases o enunciados; la adecuación del registro de la lengua; la gramática de la sintaxis de las frases u oraciones; la presentación del texto y la estilística, de la disposición espacial, la formalidad en la presentación y los recursos retóricos o literarios utilizados. Las propiedades textuales sólo tienen sentido en su conjunto global, por lo que es muy difícil clasificar un fenómeno aislado.

Propiedades textuales¹¹⁷

Coherencia:

- ☛ Selección de la información (ideas completas, claras y relevantes)
- ☛ Progresión de la información (orden lógico, tema/rema...)
- ☛ Estructura del texto (partes, introducción, conclusión...)
- ☛ Estructura del párrafo (extensión, unidad...)

Cohesión:

- ☛ Puntuación (signos, mayúsculas...)
- ☛ Nexos (marcadores textuales, conjunciones...)
- ☛ Anáforas (pronombres, sinónimos...)
- ☛ Otros (verbos, determinantes, orden de los elementos en la frase...)

Adecuación:

- ☛ Selección de la variedad (dialéctal o estándar)
- ☛ Selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo...)
- ☛ Fórmulas y giros estilísticos propios de cada comunicación.

Gramática o corrección

- ☛ Ortografía.
- ☛ Morfología y sintaxis.
- ☛ Léxico.

Otros

- ☛ Disposición del texto en la hoja (cabecera, márgenes...)
- ☛ Tipografía (negreta, cursiva, subrayado...)
- ☛ Estilística (complejidad sintáctica, repetición léxica...)
- ☛ Variación (riqueza de léxico, complejidad sintáctica...)

117. Las propiedades textuales están tomadas de Cassany, D. en *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, p.130.

Se pueden tomar en cuenta también los siguientes aspectos:

- ☛ Caligrafía.
- ☛ Opinión.
- ☛ Grado de interés, originalidad...
- ☛ Estilo (gracia personal, elegancia, uso de recursos retóricos...

Diseño de la guía de calificación o tablas de estándares

Para el diseño de las guías de calificación o tablas de estándares o indicadores que dieran cuenta de los diferentes niveles de desempeño de los alumnos, se tomaron en cuenta dos criterios generales y el segundo, se dividió en cuatro categorías distintas:

- ☛ Caracterización genérica.
- ☛ Propiedades textuales¹¹⁸ de:
 - ☛ Coherencia.
 - ☛ Cohesión.
 - ☛ Adecuación.
 - ☛ Normatividad académica.

Asimismo, se acordó que los niveles de rendimiento fueran tres solamente:

- ☛ Avanzado, cuando cumple con todos los indicadores.
- ☛ Intermedio, cuando por una pequeña diferencia no alcanza el primer nivel.
- ☛ Principiante, cuando no cumple con los indicadores o lo hace de manera deficiente.

Una vez establecidos los criterios generales procedimos a la elaboración de las tablas o guías de calificación, una por cada género textual que el programa indicativo del primer semestre del Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental, dice que escriban los alumnos. A continuación se presentan los cuatro diseños:

118. Cassany, D. *et al. Enseñar lengua*, pp. 313-358

Diseño de la guía de evaluación o tabla de estándares

Para el diseño de las guías de calificación o tablas de estándares de los diferentes textos que escriben los alumnos de TLRIID I, que dieran cuenta de los niveles de desempeño de los estudiantes, se tomaron como base dos categorías generales: **a) caracterización genérica y b) propiedades textuales, que a su vez se dividió en cuatro indicadores: coherencia, cohesión, adecuación y normatividad.** Asimismo, se acordó que fueran tres los niveles de rendimiento: **avanzado, intermedio y principiante.**

Una vez establecidos los criterios generales, se procedió a la elaboración de las tablas de estándares de evaluación, que por ahora será solamente del resumen. Para la selección de los estándares, se establecieron las competencias o habilidades que los alumnos debían mostrar en la redacción del examen para colocarlos en el nivel de avanzados, intermedios o principiantes.

Diseño del examen

En primer lugar, se tomó la decisión de que en el periodo escolar de 2009-2010, se aplicara nuevamente el examen de escritura de un resumen, al igual que lo habíamos hecho en los dos periodos anteriores de 2007-08 y 2008-09. La razón para repetir la redacción del mismo género textual fue porque se sabe que es un tipo de escrito que todos los profesores usan, dado que es de gran utilidad para recabar información relevante de manera sistematizada. Por otro lado, es una herramienta invaluable para estudiar e investigar. Sin contar con que desarrolla, además de la habilidad de la escritura, la comprensión lectora y la habilidad cognitiva de la abstracción, al estar obligados a detectar las ideas principales de un texto.

Para diseñar el examen de este periodo, se tomó como base la experiencia de los años escolares anteriores en que se había aplicado, a fin de llevar a efecto algunos cambios, que se consideraron necesarios. En el primer ciclo escolar de aplicación, se seleccionó un texto expositivo para realizar el examen, porque así lo pide el programa, pero la segunda vez que se utilizó, pudo observarse que el final del artículo “¿Para qué sirve la ciencia?” —publicado en la revista

Cómo ves, en la columna Ojo de mosca, cuyo autor es Martín Bonfil Olivera—tenía problemas porque presentaba cierta confusión en los conceptos y tal vez por esa situación los alumnos dejaban incompleto el resumen o éste resultaba confuso; por tal motivo, se tomó la decisión de cambiar este texto, por otro, de Marisa Mazari Hiriart, publicado en la misma revista, cuyo título es “El agua como recurso”.

En cuanto a la tabla de estándares, la primera contaba con 24 criterios, pero al aplicarla en la evaluación del examen, se pudo percibir que era muy extensa y por lo mismo, poco práctica; además, vimos que se podían simplificar algunos criterios sin menoscabo de su contenido, por lo que la tabla de 2008-09, contó con 14 criterios. Nuevamente, en la prueba de fuego de la evaluación de los resúmenes, quedó claro para todos, que la tabla carecía de algunos criterios imprescindibles para la caracterización del resumen y para la normatividad. Por otro lado, se observó que los criterios correspondientes a la caracterización, debían pesar más que los otros, porque si un alumno fallaba, por ejemplo, en la extensión del resumen y éste era demasiado largo o demasiado extenso, pero en los demás criterios estaba bien, no podría ser considerado entre el grupo de avanzados o intermedios altos. Por consiguiente, se acordó elevar por tres los resultados de la evaluación de dicho rubro y se aumentó a 16 la cantidad de criterios de la tabla, sobre todo, en la normatividad.

Referente al criterio de valor de los estándares, se acordó respetar el anterior: tres puntos al nivel avanzado, dos al intermedio y uno al principiante. El resultado de los criterios correspondientes al rubro de Caracterización se multiplicó por tres, con lo que la cantidad más alta que un alumno podría lograr en el examen, fue de 66 puntos, para obtener 10.

Resultados del examen de escritura del resumen

El examen se aplicó en el mes de abril de 2010, a una muestra representativa de todo el Colegio de 503 alumnos correspondientes a los cinco planteles y a los dos turnos, que ya habían cursado el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I. Los profesores integrantes del grupo

de trabajo, evaluamos directamente cada uno de los resúmenes elaborados por los alumnos y asentamos en una tabla por plantel el número de folio, el grupo académico, el turno, el género, la edad, la calificación, y en la columna de observaciones, la interpretación y el análisis de lo que pudimos detectar en cada uno de los escritos, que después recuperamos en la elaboración de las consideraciones parciales, generales y conclusiones finales.

Los 503 alumnos que presentaron el examen, se distribuyen por plantel de la siguiente manera: 140 correspondieron a Azcapotzalco, 92 en el turno matutino y 48 al vespertino; en el plantel Naucalpan se presentaron 92, en el turno matutino 44 y en el vespertino 48; en el plantel Vallejo se presentaron 91, en el turno matutino 46 y en el vespertino 45; en el plantel Oriente se presentaron 99, en el turno matutino 49 y en el vespertino 50; por último, en el plantel Sur se presentaron un total de 81 alumnos, de los cuales 45 fueron del turno matutino y 36 del vespertino. El total de la muestra por turno fue de 273 matutino y 227 vespertino (cuadro 1).

Referente al género de los alumnos, 259 fueron femeninos y 244, masculinos. El promedio global obtenido por los alumnos de la muestra fue de 6.17 de calificación. Las estudiantes de género femenino obtuvieron un promedio de 6.62, mientras que los de género masculino tuvieron un 5.72. Por turnos, en el matutino las mujeres obtuvieron un promedio de 6.80 y los hombres, 6.53; mientras que en el vespertino, las jóvenes obtuvieron el promedio de 6.42, y los jóvenes, 6.28 (cuadro 1).

De los 503 alumnos que presentaron el examen, 378 aprobaron, lo que constituye el 75.15 por ciento del total; y 125 reprobaron; es decir, el 24.85 por ciento de la muestra. De los alumnos que aprobaron, 198 pertenecen al género femenino, que significan el 52.38 por ciento de ellos, y 180 corresponden al género masculino, es decir, el 47.62 por ciento, de los estudiantes que aprobaron. De los 125 que reprobaron, 61 pertenecen al género femenino, lo que significa el 48.8 por ciento del total de esta clasificación, y 64 son del género masculino y representan el 51.2 por ciento de los alumnos que no aprobaron el examen del resumen.

EVALUACIÓN ALTERNATIVA DE LA HABILIDAD DE LA ESCRITURA

Como se puede observar, la mayoría de los alumnos aprobó el examen de escritura del resumen (75.15 por ciento), si bien, el promedio de calificación fue muy bajo y casi una cuarta parte de la población de la muestra (24.85 por ciento), no acreditó. El número de alumnos y alumnas que presentaron el examen no tuvo diferencias significativas y tampoco el promedio de calificación obtenido, aunque fuera ligeramente más alto el de las alumnas. De igual manera, el comportamiento de los turnos en cuanto al desempeño, fue semejante, con una pequeña diferencia que favorece al matutino. El promedio de la edad en ambos turnos fue de 16 años; el pico más alto correspondió a un alumno de 21 años del turno vespertino del plantel Sur, y el menor, a un alumno de 14 años del turno matutino del plantel Azcapotzalco.¹¹⁹

Plantel	Turno	Género		Edad promedio	Calificación promedio		Aprobados		Reprobados	
		Femenino	Masculino		Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Azcapotzalco	Matutino	66	74	16	6.55	6.86	58	66	8	8
	Vespertino			16						
Naucalpan	44	20	24	16	6.31	6.78	13	20	7	4
	48	23	25	16	7.0	6.79	21	21	2	4
Vallejo	46	34	12	16	8.29	8.05	31	12	3	0
	45	21	24	16	6.48	6.17	15	14	6	10
Oriente	49	28	21	16	7.03	5.21	20	8	8	13
	50	24	26	16	5.98	5.73	14	18	10	8
Sur	45	29	16	16	5.85	5.75	20	10	9	6
	36	14	22	16	6.12	5.89	6	11	8	11
Subtotal	276	259	244	16	6.62	5.72	198	180	61	64
Total	503	503		16	6.17		378		125	

119. La información detallada por Plantel se puede estudiar completa en el reporte de investigación que se encuentra en los archivos de la Secretaría de Planeación (SEPLAN) del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Frente a los resultados estadísticos anteriores nos interesa destacar los aspectos cualitativos de los resúmenes preparados por los alumnos. Si bien las tres cuartas partes acreditaron el examen, la calificación promedio fue de 6.5, el dato no puede ser tan alentador y nos lleva a considerar los principales errores detectados en los 503 textos de nuestros jóvenes. Entre ellos destacan que los estudiantes:

- ☛ No entendieron los aspectos semántico-referenciales ni la finalidad del texto base; por lo tanto no hubo una buena comprensión del texto base.
- ☛ No identificaron la estructura ni el tema principal del texto base.
- ☛ En el resumen se asumieron como autores del texto y no hay en el texto marcas que muestren que el resumen es resultado de otro texto, por lo tanto, no hay marcas de intertextualidad como “el autor dice...”
- ☛ En su texto no se distinguió el tema central del texto tutor ni las ideas principales.
- ☛ En muchos de los textos no se apreció la progresión lógica entre los párrafos.
- ☛ En muchas ocasiones, el texto no tenía disposición espacial, era un solo párrafo.
- ☛ Muchos textos carecían de signos de puntuación, o bien, dichos signos estaban colocados arbitrariamente.
- ☛ En la mayoría de las veces, había desorden en la estructura de los enunciados y de los párrafos, mismos que resultaban confusos en su estructura o estaban incompletos en cuanto a la organización sintáctica y el sentido.
- ☛ En la producción (redacción) no se distinguía una estructura ni una progresión de los enunciados.
- ☛ La mayoría de los textos tuvieron muchos errores de ortografía, sobre todo de acentuación.
- ☛ No se observaba una organización textual ni una sintaxis organizada, lo que supone un desconocimiento gramatical evidente.
- ☛ En muchos textos no había ni título ni autor.
- ☛ La mayoría de los textos de los alumnos carecieron de autor.

- ☛ En algunos casos, la extensión excedió las 2/3 partes pero fue menor al texto tutor.
- ☛ La mayoría subrayó los textos base.
- ☛ Entendieron parcialmente el tema principal y la estructura del texto base.
- ☛ Advirtieron parcialmente los aspectos semántico-referenciales pero no recuperaron elementos esenciales del texto.
- ☛ Retomaron parcialmente la estructura del texto base.
- ☛ En casi todos los casos confundieron su voz personal con la del autor.
- ☛ En el resumen distinguieron el tema principal pero no reconocieron todas las ideas principales del texto.
- ☛ En la mayoría de los casos no omitieron la información redundante.
- ☛ En casi todos los resúmenes, la progresión de los textos fue parcial.
- ☛ En la mayoría de los textos, los signos de puntuación fueron casi siempre acordes con el sentido de los textos, pero tuvieron errores de puntuación y el uso de los nexos no siempre fue apropiado.
- ☛ En cuanto a la cohesión, algunos de los párrafos o enunciados fueron confusos.
- ☛ La mayoría de los textos presentó errores ortográficos en menor proporción que los reprobados, sobre todo en acentuación.
- ☛ En la mayoría de los textos se respetó el orden de sujeto y predicado, aunque a veces no hubo concordancia entre sujeto y predicado y hubo párrafos incompletos a los que les faltaba el sujeto o el predicado.
- ☛ En la mayoría de los resúmenes faltó el nombre del autor del texto tutor. Casi todos le pusieron el título del texto tutor.
- ☛ Algunas veces resumían con sus propias palabras, pero en la mayor parte del resumen copiaron frases o enunciados completos del texto.
- ☛ Muchos resúmenes tienen errores de cohesión, puesto que no usaron nexos, sino puntearon las ideas.
- ☛ El léxico fue inadecuado en algunos resúmenes, pues utilizaron formas de habla coloquial, no apropiada para un texto formal.
- ☛ Tuvieron errores ortográficos, sobre todo en los acentos, pues no los colocan o lo hacen mal. Tienen errores de construcción de párrafos y sintácticos.

La mayoría le puso título al resumen, pero no anotó el autor del texto tutor, sólo unos cuantos.

CONCLUSIONES

El texto base para elaborar el resumen es pertinente porque se trata de un documento real; es decir, los alumnos se enfrentan, de manera cotidiana, a los géneros de divulgación y deben estar capacitados para poder comprenderlos y, desde luego, para extraer la información más importante de los mismos. Un rasgo interesante del artículo en cuestión es su composición a través de oraciones coordinadas, lo que permitió a los estudiantes percibir y registrar las ideas de manera más acertada.

En términos generales, los resultados obtenidos muestran que los alumnos fueron capaces de elaborar el resumen con apego a las propiedades del texto y, comparados con las experiencias anteriores (2007-2008 y 2008-2009), se advierte un avance significativo. Sin embargo, también se debe reconocer que los puntos que se adicionaron a la **caracterización** incrementó las evaluaciones positivas introduciendo, a la poſtre, un desequilibrio frente a los otros rasgos a considerar. Este asunto deberá reflexionarse en los proyectos e informes futuros de la presente investigación.

Sobre la muestra, destaca en principio que los estudiantes tengan en promedio 16 años, lo cual nos puede aportar mucha información sobre su grado de desarrollo cognitivo y metacognitivo porque en un resumen determinado el alumno pone en juego sus conocimientos previos sobre el tema y también aplica las estrategias aprendidas con anterioridad para llevarlo a cabo.

De la muestra también destacan dos datos importantes: en tres de los planteles: Azcapotzalco, Vallejo y Oriente, las mujeres obtuvieron los mejores promedios frente a los varones y también se aprecia una diferencia de aprovechamiento significativa entre los turnos matutino y vespertino. En el caso del Plantel Oriente, por ejemplo, en promedio, las mujeres y los hombres tuvieron evaluaciones reprobatorias, pero en el matutino las mujeres mostraron un desempeño notable con promedio de calificación de (7.03). Por otro

lado, en los planteles Naucalpan y Sur, los alumnos tuvieron un desempeño mejor que las alumnas. En cuanto a los turnos, si bien no hubo una diferencia grande entre uno y otro, en todos los planteles el desempeño fue más alto en el matutino. Lo anterior comprueba, una vez más, que las condiciones de enseñanza-aprendizaje son más desfavorables en el turno vespertino.

Referente a los indicadores, la **caracterización** que los estudiantes hacen del resumen fue buena en la mayoría de los casos y a esto se debe agregar, como ya se ha mencionado, que se les ofrecieron puntos adicionales, lo cual les favoreció de manera notable. En especial, los alumnos advirtieron, de manera intermedia, los aspectos semántico-referenciales y la conjugación en tiempo presente de los verbos. En cambio, la extensión del resumen no fue uniforme.

En el ámbito de la coherencia, la mayoría de los alumnos siguieron la estructura del texto, el que como se ha dicho, tiene una forma expositiva simple, y la mayoría no mezcló su voz con la del autor del texto base, retomaron el tema y de manera parcial las ideas principales. Esto último se observa en la extensión de los resúmenes y también en la carencia de información que muestran. En cambio, la progresión lógica fue una constante porque es muy evidente en el documento base.

En los aspectos de la **cohesión** y la **adecuación** los textos evaluados no presentaron muchos problemas y pudieron ser catalogados globalmente como intermedios, pues la mayoría de los escritos tienen nexos y los enunciados se vinculan a través de ellos, si bien una cantidad significativa no usa nexos, sino que separa las ideas por medio de puntos o del verbo “ser”. Asimismo, si bien el registro usado es formal y *ad hoc* al asunto en cuestión, lo hacen porque la mayoría de los textos retoma el lenguaje del documento base. Por otro lado, hubo alumnos que equivocaron las características del texto que tenían que escribir y se dedicaron a dar opiniones sobre el tema.

En la *normativa*, los alumnos tuvieron varias dificultades en los aspectos de la ortografía, la puntuación y la carencia de título en los resúmenes. En la sintaxis sorprende que los problemas hayan sido menores y esto se debe, en parte, la estructura del texto base, si bien una gran cantidad de alumnos no

separa el texto en párrafos o lo puntea. Además hubo fallas en la construcción de las oraciones y enunciados, pues o no tenían sujeto o dejaban incompletas las ideas del predicado.

Por último, se ha de señalar que los resultados fueron aceptables porque muestran que un buen porcentaje de los alumnos aplica las estrategias básicas para hacer un resumen, quizá les falte la práctica, pero podrían mejorar su desempeño con actividades similares. En cambio, hay otro conjunto de la muestra que representa aproximadamente la tercera parte del total, que no conoce la estructura del resumen, lo cual refleja la tradición de prácticas de enseñanza confusas de los profesores y hace necesaria la propuesta de cursos de formación para los docentes. ❧

FUENTES CONSULTADAS

ARY, Donald, *et al. Introducción a la investigación pedagógica*. México, Interamericana, 1979.

CAMILLONI, A., *et al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

CASSANY Daniel. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó, 2000 (8ª. ed.).

— *et al. Enseñar Lengua*. Barcelona, Graó, 2000 (6ª. ed.).

CERDÁ, E. *Psicometría General*. Barcelona, Herder, 1984.

HERMAN, Joan L., *et al. La Guía práctica para una evaluación alternativa*. USA, Association and curriculum Development, 1997.

Desarrollo de la competencia comunicativa. México, CCH-UNAM, 2008.

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. *Lineamientos generales para elaborar reactivos de opción múltiple*. México, UNAM, 2003.

GRONLUND, N. E. *Medición y evaluación de la enseñanza*, México, Trillas, 1965.

KARMEL, L. J. *Medición y evaluación escolar*. México, Trillas, 1970.

MEHRENS, W y I. L. *Medición y evaluación en la educación y en la psicología*. México, CECSA, 1982.

ROJAS FERNÁNDEZ, Gilda. *Guía del estudiante. Resúmenes y cuadros sinópticos*. México, UNAM, 1986.

SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema*. México, Paidós, 1996.

TENBRINK, Terry D. *Evaluación y guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea, 1981.

VALLE, Rosamaría. *Análisis de reactivos*. México, Dirección General de Evaluación Educativa, UNAM, 2000.

VAN DIJK, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI, 1993.

GALERÍA DE AUTORES

BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ

es licenciado en Humanidades (Literatura) por la UAM, maestro en Literatura Iberoamericana y doctor en Letras por la UNAM, donde además imparte clases en la MADEMS, en la FES Acatlán. Como profesor adscrito al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, participó en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM y se desempeñó como asesor de profesores en el Programa de Fortalecimiento y Renovación de la Docencia (Profored). En 2004, recibió el Premio Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos y en 2007 la Cátedra Especial Maestra Rosario Castellanos. Es autor del *Diccionario de términos literarios y afines*, de la edición crítica de la obra *Qué es lo que vivido. Obra poética* de Dolores Castro, del libro de texto *Tras la huella de la poesía* y también fue editor de los libros *Raíz del agua. Textos en homenaje a Dolores Castro* y *Lámpara sin sosiego. Textos en homenaje a Raúl Renán*. También dirige *Ritmo. Imaginación y crítica* y la colección de libros Clásicos para todos. En obras de creación, es autor de los siguientes títulos: *Divagando en la voz* (1987), *Tardío* (1992), *Empieza el aire* (1996), *Luz de la memoria* (1998), *La gracia inmóvil* (2002), *Mirada adversa* (2002), *Escafandra* (2004), *Poemas de agosto* (2008), *Microensayos* (2004), *Pasión encerrada* (2007) y *La terquedad relampagueante* (2009).

OLIVIA BARRERA GUTIÉRREZ

Es licenciada en Literatura Dramática y Teatro por Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; cuenta con estudios de maestría en Letras inglesas y en Fine Arts con especialización en Dirección Escénica en The Theatre School en De Paul University. Ha recibido la medalla Gabino Barreda; mención honorífica

como mejor actriz en el VIII Festival de Teatro Universitario de la UNAM; ha sido becaria del Fullbright-García Robles y del Maggio Scholarship por el FONCA. Es profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades y ha impartido clases en la licenciatura y maestría en la Facultad de Filosofía y Letras, en la FES Acatlán, en la Universidad Iberoamericana, en el ITESM y en el Centro Universitario de Integración Humanística.

MIGUEL ÁNGEL GALVÁN PANZI

es poeta, editor y profesor. Obtuvo la licenciatura en Lengua y literaturas hispánicas por la UNAM, donde también realizó distintos diplomados. Ha impartido cátedra en la UAM Iztapalapa, en la ENAH, en el CUIH y ha sido asesor de programas educativos en distintas instituciones, además de corrector de estilo y coordinador de diversos talleres de creación literaria. Como poeta ha sido becario del INBA y de la Secretaría de Cultura del GDF. Entre sus obras se encuentra *Cercano infierno* (1979), *Marginalia* (1982), *El propósito de la luna* (1993), *Reposar en la nada* (2000) y *A la deriva* (2005). Actualmente es profesor en el Colegio de Ciencias y Humanidades en el Plantel Naucalpan.

ARCELLA LARA COVARRUBIAS

es maestra en Letras por la UNAM y doctora por la UAM-Iztapalapa. También cursó estudios en Filosofía. Ha impartido diversos cursos en licenciatura y maestría tanto en la Facultad de Filosofía y Letras como en la FES Acatlán. Actualmente es profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, donde participó en el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM. Ha diseñado diversos cursos para profesores y ha sido asesora de tesis de licenciatura y maestría. Entre sus artículos destacan “La oralidad” (2003), “El arte del verso en la evolución poética de Luis Rius” (2005), “Los tesoros de la Calígula o las charlas de

café sin café. Notas biográficas sobre la infancia de Arturo Souto Alabarce, de 1930 a 1942” (2007), “La imagen de lo siniestro en Frankenstein” (2008) y “Los escritores hispanomexicanos” (2008).

MARLANA MERCENARIO ORTEGA

es doctora en Estudios Mesoamericanos por la UNAM. En su tesis de maestría analizó el Libro VI del Códice Florentino de Fray Bernardino de Sahagún. Su interés por la semántica en la codificación de textos literarios y de comunicación cotidiana se inició en su tesis de licenciatura en Lengua y literatura hispanicas con el análisis estructural del significado de Greimas. Ha obtenido las medallas Gabino Barreda y Alfonso Caso, así como mención honorífica en el área de Lingüística, en el Premio Wigberto Jiménez Moreno de los Premios Anuales del INAH, en 2003, y el Reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz (2012). Ha impartido clases de licenciatura y maestría en la FES Acatlán. Entre sus libros se encuentran *La novela* (2002), *Los entramados del significado en los zaxaniles de los antiguos nahuas* (2009) y *Ensoñación de la imagen. La metáfora en el estridentismo* (2011). Actualmente es profesora en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan.

KESHAVA QUINTANAR CANO

es maestro en Docencia para la Educación Media Superior por la UNAM; y realizó sus estudios de licenciatura en Administración por la UAM Azcapotzalco, donde cursó la especialidad en Literatura mexicana del siglo XX. Desde muy joven fue ayudante de investigador y actualmente se desempeña como profesor en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan. Ha escrito diversos artículos sobre literatura mexicana y entre sus publicaciones destaca *33 tornillos en plenaria. Cuentos y ensayos* (2007).

NETZAHUALCÓYOTL SORIA FUENTES

es licenciado en Lengua y literaturas hispánicas por la UNAM, donde también realizó estudios en Filosofía y la Maestría en Literatura Iberoamericana. Ha impartido cursos y seminarios en la licenciatura en Lengua y literatura hispánicas de la FES Acatlán, y actualmente es profesor del Área de Talleres de Lengua y Comunicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, donde participó en el Programa de apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato de la UNAM. Entre sus artículos destacan “La España negra en América: Valle-Inclán y Cela” (1999) y “Arturo Souto, prologuista”, en *La experiencia literaria* (2007).

MARÍA ELENA JUÁREZ SÁNCHEZ

Es licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas, con Especialización en Docencia del Centro de Investigación Educativa, ha participado como comisionada a la Secretaría Auxiliar de Talleres de 1990 a 2003, también como presidenta del Consejo Académico de Talleres de 1992 a 2003. Fue integrante de la Comisión Dictaminadora del Área de Talleres de 1981 a 1986 y de 2005 a 2007 así como de la Comisión Dictaminadora del Colegio de Literatura de la ENP. Fungió como coordinadora del EDA del Taller de Lectura, Redacción e Investigación Documental I y II. Ha impartido diversas ponencias y tiene varios artículos publicados. Es coautora de diversos materiales didácticos como Paquetes didácticos, Libros de texto, Paquetes de Evaluación Ordinaria y Extraordinaria, Propuestas educativas. Ha participado en el diseño e impartición de diversos cursos a profesores del Colegio y de otros bachilleratos y universidades nacionales. Fue jurado de diversos concursos a profesores asignados por el Consejo Técnico. Fue integrante de la Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio del TLRID I-IV de agosto de 2013 a diciembre de 2014. Cátedra “Rosario Castellanos” en 2011.

MIGUEL MIRANDA TÉLLEZ

Es licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas, pasante de la maestría en Literatura Iberoamericana. Miembro del Primer Consejo Técnico del CCH, del Consejo Académico del Bachillerato, de Comisiones Dictaminadoras del Colegio y de la Escuela Nacional Preparatoria, de la Comisión Central del PRIDE. Coordinador General del EDA, del Área de Talleres y en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II en el mismo diagnóstico. Participante en las Comisiones para elaborar los primeros programas del Área de Talleres en 1996 y como Secretario de la Comisión que revisó los programas del área en 2003. Elaboración de diversos libros en coautoría, paquetes didácticos, propuestas educativas, exámenes de diagnóstico institucional y diseño e impartición de múltiples cursos. Miembro de diversas comisiones académicas ordenadas por el Consejo Técnico.

MARÍA MARTHA ACOSTA Y CARRASCO

Es licenciada en Literatura Dramática y Teatro y Pasante de Maestría en Pedagogía en Docencia Universitaria, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Egresada del PAAS-III. Cursó varios Diplomados y participó en cursos múltiples de formación, así como en cursos dirigidos a alumnos y profesores. Es coordinadora y coautora de libros de texto, paquetes didácticos, ponencias y artículos en revistas. fungió como integrante del EDA de TLRID I-II, desde 2003, y secretaria del Consejo Académico del Área de Talleres 1998-2002; fue comisionada en la Dictaminadora de Educación Estética de la ENP, jurado en concursos de oposición del Área de Talleres; comisionada auxiliar en el proceso de evaluación del PRIDE. Participó como secretaria Administrativa del Plantel Oriente 1987-89; Fue encargada del Protocolo del Colegio: 1989-1993; jefe de sección de la Secretaría Auxiliar de Talleres de la Secretaría Académica de la DGCCH 1998-2002.

*Dibujar
con las palabras,
didáctica de la
escritura en el
bachillerato*

se terminó de
imprimir en
enero de 2016, la
edición consta de
500 ejemplares;
ésta se realizó en
papel cultural
de 90 grs., con
forros en cartu-
lina sulfatada de
12 ptos., para su
formación

se utilizó la
tipografía
Garamond
premier
pro.



DIRECTORIO

UNAM

Dr. José Narro Robles

Rector

Dr. Eduardo Bárzana García

Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

Secretario Administrativo

Dr. Francisco José Trigo Tavera

Secretario de Desarrollo Institucional

Enrique Balp Díaz

Secretario de Servicios a la Comunidad

Dr. César Iván Astudillo Reyes

Abogado General

Dr. Héctor Hernández Bringas

Coordinación de Planeación

Presupuestación y Evaluación

Renato Dávalos López

Director General de Comunicación Social

CCH

Dr. Jesús Salinas Herrera

Director General

CCH NAUCALPAN

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Director

Mtro. Keshava Quintanar Cano

Secretario General

Biol. Rosa María García Estrada

Secretaria Académica

Lic. Raúl Rafael Rodríguez Toledo

Secretario Administrativo

Mtra. Olivia Barrera Gutiérrez

Secretaria Docente

Biol. Guadalupe Mendiola Ruiz

Secretaria de Servicios Estudiantiles

Ing. Víctor Manuel Fabian Farías

Secretario Técnico del Siladín

Mtro. Ciro Plata Monroy

Secretario de Cómputo y Apoyo al Aprendizaje

c.p. Ma. Guadalupe Sánchez Chávez

Secretaria de Administración Escolar

Lic. Rebeca Rosado Rostro

Unidad de Planeación

Mtra. Reyna Rodríguez Roque

Jefa del Depto. de Comunicación