

# La enseñanza del ensayo en secundaria: análisis de secuencias didácticas

**Juan Antonio Núñez Cortés**  | Universidad Autónoma de Madrid (España)

juanantonio.nunnez@uam.es

**Elia Saneleuterio**  | Universitat de València (España)

elia.saneleuterio@uv.es

*El desarrollo de la competencia en expresión escrita y, en especial, de la competencia argumentativa ha sido objeto de interés en diferentes niveles educativos. Así, el ensayo se ha estudiado desde variadas perspectivas en la educación secundaria, si bien no se ha atendido a cómo se propone su enseñanza en los libros de texto de este nivel, donde en realidad se trabaja más en el formato de miniensayo. Por ello, el objetivo de este trabajo es conocer los modelos de secuencias didácticas para el aprendizaje del ensayo/miniensayo en los libros de texto de 3.º y 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La metodología utilizada es el análisis de contenido cualitativo y la recogida de información de los 24 manuales escolares analizados, que se realiza a través de dos principales categorías: el género discursivo y los modelos de producción textual. Los resultados muestran la estrecha relación entre la argumentación y el ensayo. Se produce una alternancia de actividades centradas en la escritura como producto y como proceso. Asimismo, destaca la ausencia del uso de guías de lectura, rúbricas, referencia a la escritura como actividad situada y actividades de escritura colaborativa y revisión entre pares. Por ello, se considera necesario desarrollar secuencias didácticas que contemplen la complejidad de este género.*

**Palabras clave:** géneros discursivos, libros de texto, educación secundaria, secuencias didácticas, proceso de escritura.

## Teaching How to Write Essays in Secondary Education: Didactic Sequences Analysis

*The development of the writing expression competence, and in particular, the argumentative competence has awoken interest among the different educational levels. The essay has been studied from different perspectives in Secondary Education, however there are not any studies on how books teach the writing process at this level, where the mini-essay format is actually worked on more. Therefore, the main objective of this paper is to learn more about the examples of didactic sequences to teach how to write essays/mini-essays in textbooks of third and fourth year of Secondary Education. The methodology applied is the analysis of the qualitative content and the gathering of information from the 24 scholar books analyzed, which is made through two main categories: the discourse genre and the models of text production. The results show the close relationship between argumentation and essay. There is an alternation of activities focused on writing*

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 01/06/2021

Núñez Cortés, J.A., Saneleuterio, E. (2021). Teaching How to Write Essays in Secondary Education: Didactic Sequences Analysis. *Lenguaje y textos*, 53, 79-91. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15438>

*as a product and as a process. Likewise, the absence of the use of reading guides, rubrics, reference to writing as a situated activity and collaborative writing and peer review activities stands out. For this reason, it is considered necessary to develop didactic sequences that contemplate the complexity of this genre.*

**Keywords:** *discursive genres, textbooks, Secondary Education, didactic sequences, writing process.*

---

## 1. Introducción

Aunque existe controversia al identificar las características del ensayo, dada su heterogeneidad, el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2014) es inclusivo cuando lo define como “Escrito en prosa en el cual un autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales”. Ya Bajtín (1952-1953) determinó que los géneros discursivos son *preconstructos* disponibles en un determinado contexto histórico-cultural para satisfacer las necesidades de comunicación de los individuos en situaciones reconocibles. En el caso del ensayo, al ser un género híbrido (Martínez, 2001), es especialmente polivalente y atractivo a la hora de crearlo, aunque también dificulta su aprehensión receptiva, pues puede tener extensión, tono y estructura muy variable; por ejemplo, puede tender más a la exposición o a la argumentación; estar escrito con un estilo estándar o muy personal; acabar con una invitación abierta a seguir con nuevas argumentaciones o con una conclusión cerrada (Vásquez, 2016).

Cuesta también identificar, *a priori*, su ámbito de uso, pues admite tanto el literario como el académico. Quizás por esta razón, entre otras, el ensayo —y, en concreto, el miniensayo (Zambrano-Valencia, Caro y Parra, 2019)— es uno de los géneros con más frecuencia requeridos en las asignaturas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), sobre todo en Lengua Castellana y Literatura. En el caso de España, esto es

coherente con la importancia dada en el Real Decreto 1105/2014 —derivado de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)— a “adquirir los mecanismos que permitan diferenciar y utilizar los diferentes géneros discursivos apropiados a cada texto” (p. 358). No obstante, aunque en el currículo de Lengua Castellana y Literatura de todos los cursos de secundaria se otorga especial importancia a las tipologías textuales, siendo la argumentativa una de las más destacadas, explícitamente solo se mencionan géneros literarios y periodísticos, quedando el ensayo incluido —diluido— en la alusión a los *textos propios del ámbito escolar/académico* para ESO y los *textos expositivos y argumentativos propios del ámbito académico* para Bachillerato.

Además, es importante señalar que, desde la introducción a la materia, la escritura se presenta en el Real Decreto citado como un “procedimiento estructurado en tres partes” (p. 358) y, de hecho, el proceso de escribir es recogido explícitamente en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, siendo múltiples y constantes las referencias a la planificación —incluyendo el trabajo con textos modelo en el primer ciclo de la ESO (cursos 1.º, 2.º y 3.º)— y a la revisión —incluso mencionando la reescritura en 4.º de la ESO y Bachillerato—.

Sin embargo, esta concepción de la escritura no siempre ha permeado las prácticas pedagógicas en la escuela. Los

modelos de enseñanza de la competencia escrita son múltiples y han sido objeto de una continua reflexión desde hace décadas (Cassany, 1990), que puede resumirse en dos grandes paradigmas: los *modelos de producto*, que entienden la escritura como un resultado que sirve sobre todo para ser evaluado (Camps, 1990), y los *modelos de proceso*, que despegaron con la propuesta de Flower y Hayes (1981), quienes entienden que al escribir se interrelacionan tres fases: planificación, textualización y revisión. Estos últimos modelos son los que siguen apoyando y desarrollando los estudios publicados en la actualidad (Boillos Pereira, 2017; González-Lamas, Cuevas y Mateos, 2016; Navarro, Ávila y Cárdenas, 2020). Así pues, hace años que contamos con un amplio consenso en la literatura que considera la escritura como un proceso recursivo entre diferentes subfases, que implican operaciones y funciones diversas y que explican que su enseñanza y evaluación no pueda limitarse a la producción final (Agosto *et al.*, 2017; Álvarez, 2010). Además, los mismos autores defienden que aprender a escribir no puede desvincularse del género discursivo en el que se enmarca el acto comunicativo —que, además, ha de tener un sentido real para el emisor—.

Asimismo, ello explica que hayan proliferado las propuestas didácticas específicamente centradas en la mejora de la expresión escrita, de manera transversal, a través del currículo de las diferentes disciplinas (Boillos Pereira, 2017; Carlino, 2012), impregnadas de la perspectiva de “escribir para aprender” y “aprender a escribir” (Navarro, Ávila y Cárdenas, 2020) o mediante secuencias didácticas (SD) de lengua. Camps (1990; 2003) concibe la SD de escritura como un diseño didáctico

donde se planifica tanto la finalidad de lo que se escribe como de lo que se aprende, y donde se hace consciente al alumnado de que va a escribir para comunicar y también para aprender —y para aprender a comunicar—. Así, Ochoa y García (2012) consideran que la secuencia didáctica de talleres resulta una metodología estratégica para la enseñanza del ensayo argumentativo. Asimismo, propuestas como la de Mesa (2012), basada en el análisis microfuncional de modelos textuales, consiguen que el alumnado de secundaria se ajuste más adecuadamente al género discursivo trabajado que cuando lo hace atendiendo a una actividad procedente de un libro de texto.

En cuanto al ensayo, Uribe, Camargo y Zambrano-Valencia (2017) dan una serie de pautas para escribir ensayos en secundaria que no deberían pasarse por alto en cualquier tarea de escritura que aborde este género discursivo. En primer lugar, debe dejarse claro qué es, a quién va destinado y para qué, así como contar con textos modelo, conocer su estructura u ofrecer estrategias propias de las fases del proceso de escritura.

No existen muchos estudios sobre la didáctica del ensayo o miniensayo en la educación secundaria, pero sí tiene cada vez mayor peso la investigación sobre la enseñanza de la argumentación en general. Algunos de los aspectos analizados son las dificultades que estudiantes de diferentes niveles encuentran a la hora de argumentar y las limitaciones comunicativas que ello provoca (Bolívar y Montenegro, 2012; Errázuriz, 2019; Malpique y Veiga-Simão, 2016; Serrano de Moreno, 2008), así como diversas estrategias o secuencias didácticas innovadoras para mejorar la competencia argumentativa (Bañales, Vega,

Araujo, Reyna y Rodríguez, 2015; Serrano de Moreno y Villalobos, 2008) o la comprensión de la argumentación en comparación con las destrezas escritas (Molina y Carlino, 2013; Serrano de Moreno, 2011). En efecto, en un estudio más reciente centrado en 3.º de la ESO, González-Lamas, Cueva y Mateos (2016) muestran que, para avanzar en la competencia argumentativa escrita, es importante tanto contar con modelaje y guías explícitas como trabajar con las creencias del alumnado.

Por otro lado, este trabajo se enmarca en la creciente tradición analítica de libros de texto dentro de la investigación educativa, dado su papel protagónico entre los materiales didácticos usados en la formación básica —Primaria y ESO— (Moya, 2008). Sin embargo, el caso concreto del área de Lengua Castellana y Literatura no ha sido suficientemente atendido (Mesa, 2012), especialmente desde el punto de vista de la competencia escrita y el aprendizaje de los géneros discursivos, pues el análisis de materiales de esta asignatura se ha enfocado más hacia la comprensión lectora o aspectos gramaticales y literarios (Lomas y Vera, 2004).

Los estudios existentes vinculados estrechamente con el enfoque que nos ocupa son, pues, escasos y contradictorios, lo que justifica la necesidad de seguir indagando sobre el tema. Unos concluyen que no se atiende la escritura como proceso o que se abusa de esta para “decir el conocimiento” (Gallardo y Carrasco, 2004; Rodríguez, 2009), mientras que otros sí observan una creciente atención al proceso de escritura y, en concreto, a las fases de planificación y revisión (González, 2014, Núñez y Barrado, 2020). Asimismo, respecto a la vinculación de las tareas de escritura con los géneros

discursivos, Mesa (2012) observa que solo una cuarta parte de los manuales analizados familiarizan al alumnado con modelos de texto antes de comenzar la planificación.

Ante estos precedentes, se justifica la pertinencia del presente estudio, que se propone como objetivo conocer los contenidos y actividades relativos al género ensayístico, así como las secuencias didácticas, en una muestra de libros de texto de la ESO.

## 2. Metodología

### 2.1. Descripción de la muestra

La muestra está formada por 24 libros de texto de 3.º (11) y 4.º (13) de Lengua Castellana y Literatura de ESO, publicados con posterioridad al año 2000. El motivo por el cual se escogieron manuales de estos cursos es la mayor atención que en ellos se concede a los textos argumentativos y, en concreto, al ensayo —en general, o al miniensayo, en específico—, frente a los otros cursos de la etapa, tal y como se refleja en la LOE y la LOMCE. Los criterios de selección de los manuales (Tabla 1) han sido el carácter de distribución nacional y la tradición de edición de materiales educativos de las editoriales analizadas (Braga Blanco y Belver Domínguez, 2015).

La mayoría de los libros analizados (20) cuenta con 12 unidades didácticas (UD), y en el resto la cifra oscila entre las 7 y las 15. En todos los casos, las unidades se dividen en subapartados y destinan uno a la enseñanza de diferentes tipos de textos o géneros discursivos, que recibe nombres similares (p. ej.: “Comunicación [oral y] escrita”, “La factoría de textos” o “Escribir”). En este trabajo se han analizado los contenidos de estos subapartados, y no se

**Tabla 1.** Corpus de libros de texto de Lengua Castellana y Literatura seleccionados.

Cód.	Curso (ESO)	Editorial (y colección)	Año
LT1	3.º	Edelvives	2007
LT2	3.º	Edelvives (Aula 360º)	2010
LT3	3.º	Editex	2007
LT4	3.º	Editex	2015
LT5	3.º	McGrawHill Education	2007
LT6	3.º	McGrawHill Education	2015
LT7	3.º	Oxford Educación (Proyecto Ánfora)	2008
LT8	3.º	Santillana (Proyecto La Casa del Saber)	2008
LT9	3.º	Santillana (Proyecto Saber Hacer)	2015
LT10	3.º	Vicens Vives (Juglar)	2007
LT11	3.º	Vicens Vives (Aula 3D)	2015
LT12	4.º	Casals	2011
LT13	4.º	Edebé	2008
LT14	4.º	Edebé	2012
LT15	4.º	Edelvives (Proyecto más que uno)	2008
LT16	4.º	Editex	2008
LT17	4.º	Editex	2016
LT18	4.º	McGraw-Hill	2008
LT19	4.º	Oxford Educación (Proyecto Ánfora)	2008
LT20	4.º	Santillana (Proyecto La Casa del Saber)	2010
LT21	4.º	SM (Enlace)	2011
LT22	4.º	SM (Savia)	2016
LT23	4.º	Teide	2008
LT24	4.º	Vicens Vives (Juglar)	2008

Fuente: elaboración propia.

contemplan las actividades de comprensión y expresión oral ni las actividades de escritura de otros géneros que no tengan que ver con el ensayo.

## 2.2. Procedimiento y categorías

La metodología es el análisis de documentos, en concreto, el análisis de contenido cualitativo de las actividades presentes en los libros de texto, que supone la recogida de información de manera objetiva y sistemática para interpretarla posteriormente mediante la realización de inferencias (Ruiz, 2012). Esto se ha hecho a través de

la sistematización de diferentes categorías, que fueron sometidas a un proceso de retroalimentación constante durante el proceso de investigación. Se han tenido en consideración las fases propias de la investigación cualitativa basada en el análisis de contenidos (teórica, descriptiva-analítica e interpretativa) (Arbeláez y Onrubia, 2014).

Para el análisis se establecieron cuatro categorías vinculadas con la didáctica de la tipología textual y los géneros discursivos, así como con los modelos de enseñanza de la escritura y sus estrategias (Didactext, 2015). Las categorías contempladas son: a)

contenidos teóricos sobre argumentación y ensayo; b) actividades prácticas de análisis de textos modelo; c) actividades prácticas de escritura de ensayos o miniensayos y d) modelos de secuencias didácticas.

### 3. Resultados

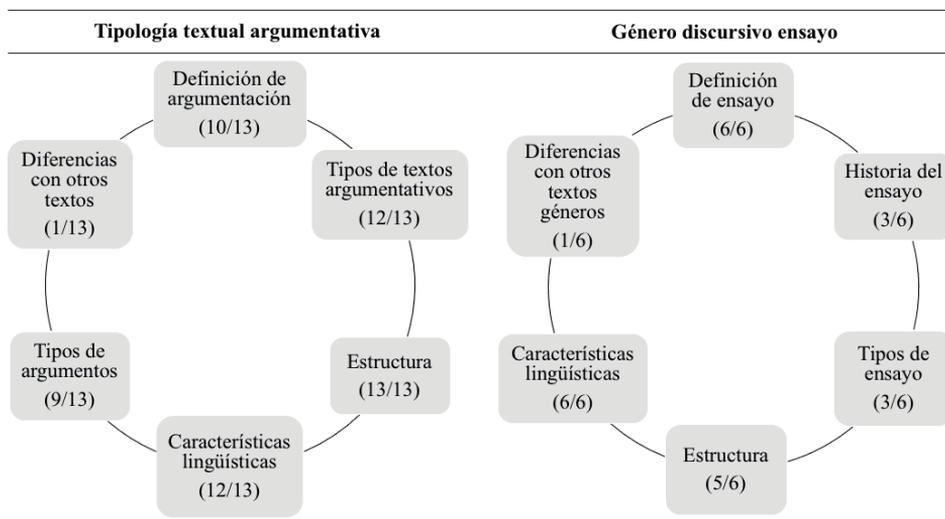
El ensayo es un género discursivo que se atiende en 15 de los 24 manuales analizados, es decir, en el 65,5 % del corpus. Su presencia, en función del curso, es proporcional a la muestra pues no se trabaja en 4 manuales de 3.º de la ESO ni en 5 de 4.º curso. En cuanto a la primera categoría, la didáctica del ensayo desde una perspectiva teórica se lleva a cabo a través de tres enfoques: de tipología textual, de género y mixto. El primer enfoque, que aparece en 9 manuales, se centra en la tipología textual de la argumentación, mencionando el ensayo como tipo de texto argumentativo. El enfoque de género, presente en 2 de los 24 libros de texto, atiende al ensayo solo como género y lo enmarca en la tipología de texto argumentativo y expositivo, por lo que su enseñanza es explícita. Por último, en el enfoque mixto se yuxtaponen los dos modelos anteriores y se refleja en 4 ocasiones. Por ello, la atención al ensayo desde la argumentación se da en 13 libros y desde el género, en 6. Al respecto, hay que destacar que tanto el enfoque de género como el mixto aparecen solamente en los libros de texto de 4.º de la ESO.

Los contenidos teóricos que se presentan son heterogéneos (Figura 1). Así, en el caso del enfoque basado en la tipología textual se aborda la conceptualización de la argumentación, los tipos de textos argumentativos (p. ej.: reclamación, artículo de opinión, editorial, texto publicitario), la estructura y sus componentes (inductiva,

deductiva, encuadrada o repetitiva; tesis, cuerpo argumentativo y conclusión), las características lingüísticas, los tipos de argumentos (p. ej.: de autoridad, de causa-consecuencia, de conocimiento general, de ejemplo) y las diferencias con otros textos, en concreto con los expositivos (LT11). Por otro lado, en el enfoque de género se conceptualiza el ensayo en general como “un texto de carácter mixto, argumentativo-expositivo, que tiene una doble finalidad: persuasiva y didáctica” (LT24, p. 143) o como “texto en el que el autor muestra su punto de vista sobre un tema humanístico, filosófico, político, social, cultural, etc., de forma libre y con voluntad de estilo” (LT21, p. 134). Asimismo, se presenta una breve historia del género, los tipos de ensayo (p. ej.: literario, científico, periodístico, expositivo-interpretativo), su estructura, sus características lingüísticas y las diferencias con otros géneros discursivos argumentativos como el artículo de opinión (LT20).

En cuanto a la estructura y a las características lingüísticas de los textos argumentativos y, en concreto, del ensayo o miniensayo, en el LT22 se presenta un fragmento de un texto modelo en el que, al margen, se glosan las partes del texto y algunas de sus características, como los adjetivos calificativos y el léxico connotativo, las funciones representativa y apelativa, la alternancia de las personas verbales, el imperativo, los conectores discursivos, las figuras retóricas y las marcas de modalización.

Con relación a la práctica, es decir, al conjunto de actividades que familiarizan al alumnado de ESO con el ensayo, se puede dividir en dos tipos: el análisis de textos modelo y la escritura de un ensayo o, frecuentemente, un miniensayo. Cabe mencionar que, cuando se estudia el ensayo desde la



**Figura 1.** Frecuencia de contenidos teóricos en la didáctica de textos argumentativos/ensayo.

Fuente: elaboración propia.

tipología textual argumentativa, en todos los libros del corpus se propone alguna actividad relacionada con él.

Las actividades de análisis de textos modelo se trabajan en 12 manuales. En concreto, se solicita al alumnado que señale aspectos (Figura 2) como el tema, la tesis, la estructura, la detección y clasificación de argumentos, las características lingüísticas, la búsqueda de palabras en el diccionario y la clasificación del texto. Cabe destacar que

es heterogénea la manera de abordar el análisis de las características lingüísticas. En general, se requiere simplemente señalarlas, pero hay manuales que atienden específicamente a los elementos modalizadores (LT15), las figuras retóricas y conectores discursivos (LT12), o piden una justificación lingüística de la razón por la que el texto es un ensayo (LT19). Por otro lado, con relación al establecimiento del tipo de texto hay tres posibilidades: a) identificación a



**Figura 2.** Frecuencia de contenidos en el análisis de textos modelo.

Fuente: elaboración propia.

partir de uno o dos textos (LT2, 9 y 20); b) clasificación del ensayo en función de su tipología o ámbito de uso (LT22 y 24); y c) diferenciación de fragmentos expositivos y argumentativos de un ensayo (LT15).

La práctica de escritura de un ensayo o miniensayo se propone en 9 manuales y en ella se encuentran propuestas que se adscriben a los dos modelos de enseñanza de la escritura. Las tareas del modelo de producto (LT2, 4, 6 y 24) tan solo indican el tema —que en ocasiones es libre— y, evidentemente, el género discursivo. Lo hacen con directrices como “Escribe un ensayo literario” (LT24) o “Elabora tú un texto argumentativo en el que hagas una reflexión sobre la introducción de palabras extranjeras en nuestra lengua. Valora de manera razonada si esta inclusión de vocablos te parece positiva o negativa” (LT 6). En una ocasión, a partir del fragmento de un ensayo, se solicita completarlo escribiendo la conclusión (LT4).

Por otro lado, las actividades basadas en el modelo de proceso aparecen en 5 libros (LT9, 10, 11, 19 y 21) y son muy variadas (Tabla 2). No en todos los manuales se proponen actividades que conlleven la puesta

en práctica de estrategias de todas las fases del proceso de escritura. Además, en algunas ocasiones aparecen explícitas las estrategias, pues conforman actividades, y en otras simplemente se ofrecen pautas vinculadas a las fases del proceso de escritura en el marco de una actividad.

La última categoría de análisis es la de los modelos de secuencias didácticas (Figura 3). En este caso, se percibe una mayor presencia de propuestas didácticas basadas en un modelo tradicional de enseñanza de la tipología textual y los géneros discursivos, que consiste en mostrar en primer lugar la teoría y, posteriormente, la práctica, sea de análisis de textos modelos, de escritura de ensayos/miniensayos o alternando ambos. No obstante, en estas secuencias sí aparecen las fases del proceso de escritura (LT 9, 10, 19 y 21). Al respecto, mención aparte merece la secuencia didáctica del LT11. Además de trabajar las fases del proceso de escritura, en su primera actividad de análisis del texto modelo, junto con identificar los aspectos prototípicos ya señalados (tesis, argumentos, estructura, características lingüísticas, etc.), se practica la comprensión lectora del ensayo con

1	2	3	4	5	6	7	8
T <sup>a</sup> + ATM	T <sup>a</sup> + EE	T <sup>a</sup> + ATM/EE	T <sup>a</sup> + ATM + T <sup>a</sup> + ATM	T <sup>a</sup> + ATM + T <sup>a</sup> + EE	T <sup>a</sup> + ATM/EE + T <sup>a</sup> + ATM/EE	ATM + T <sup>a</sup> + ATM	ATM + T <sup>a</sup> + ATM/EE
LT1, 20, 15	LT10, 21	LT6,9,24	LT12, 22, 18	LT2	LT19	LT4	LT11

**Figura 3.** Modelos de secuencias didáctica de escritura de textos argumentativos/ensayo.

Fuente: elaboración propia. (T<sup>a</sup> Teoría; ATM: Análisis de texto modelo; EE: escritura de ensayo).

**Tabla 2.** Actividades y pautas para la escritura procesual de un ensayo/miniensayo.

Planificación
<b>Acceso al conocimiento. Problema retórico</b>
Enunciar el tema y la tesis que se va a defender (LT9, 11, 21).
<b>Acceso al conocimiento. Generación de ideas</b>
Pensar en argumentos diferentes (LT9, 11, 19). Completar una tabla con argumentos a favor de dos temas relacionados (LT10). Inventar contrargumentos (LT11).
<b>Acceso al conocimiento. Búsqueda y selección de la información</b>
Consultar un periódico, escoger una noticia sobre un tema relevante y seguir los siguientes pasos: a) extraer información esencial; b) documentarse mediante otros medios de comunicación; c) contrastar la información obtenida (LT9). Consultar en enciclopedias, diccionarios o internet la opinión de otros sobre el tema (LT21).
<b>Organización de la información</b>
Trazar un esquema con la estructura del ensayo (LT9, 19, 21). Escribir una tabla con tema, tesis, argumentos y contrargumentos, y conclusión de un ensayo (LT11). A partir de un esquema con la estructura de un ensayo, escribir un mapa conceptual (LT11). Representar mapas conceptuales sobre un tema dado con diferentes estructuras: deductiva, inductiva, encuadrada y repetitiva (LT11).
<b>Redacción</b>
Introducir razones mediante conectores causales (LT9). Buscar ejemplos, analogías y comparaciones (LT9). Implicarse como emisor mediante la 1.ª persona del singular (LT9). Utilizar un lenguaje valorativo y connotativo (LT9). Apelar al receptor mediante preguntas, exhortaciones y el uso de la 2.ª persona (LT9). A partir del fragmento de un ensayo, ampliarlo escribiendo más argumentos y la conclusión (LT10). A partir de varios argumentos sobre un tema, escribir un ensayo/miniensayo defendiendo una tesis (LT10). A partir de una noticia, una fotografía o un cartel, escribir un ensayo/miniensayo (LT10). En ocasiones, se indican todos los componentes del problema retórico (autor, destinatario, tema, finalidad y género). A partir de una noticia o un cartel, escribir dos ensayos/miniensayos, defendiendo una postura y la contraria (LT11). A partir de una tabla con varios argumentos, identificar el tema y redactar un miniensayo en cinco párrafos (párrafo 1: introducción del tema y la tesis; párrafos 2 a 4: exposición de argumentos y contrargumentos; párrafo 5: conclusión con la repetición de la tesis) (LT11). A partir de una tabla con contrargumentos, identificar el tema, escribir un argumento por cada contrargumento y redactar un miniensayo con cinco párrafos como en la actividad anterior (LT11). Buscar equilibrio en la extensión de los párrafos (LT11). Recordar que cada párrafo contiene una idea distinta (LT11).
<b>Revisión</b>
Revisar la coherencia de los argumentos (LT9). Revisar la ortografía (LT9). Releer y pensar si se ha convencido a alguien que piense lo contrario (LT11). Corregir errores de expresión, repeticiones, falta de conectores (LT11). Evaluar el ensayo/miniensayo mediante una rúbrica (LT11). Revisar la adecuación, la coherencia y la cohesión (LT11). Corregir y reescribir (LT11). Eliminar lo innecesario (LT11).

Fuente: elaboración propia.

actividades y orientaciones antes, durante y después de su lectura.

#### 4. Conclusiones

La enseñanza de la escritura, dado que esta supone un proceso complejo, requiere de especial atención por parte del profesorado de ESO y de quienes en la actualidad atienden su formación previa en la universidad. En este sentido, la didáctica del ensayo se antoja como un reto, y no solo por las dificultades del alumnado en cuestiones como la norma lingüística o por la ausencia de estrategias de expresión escrita; también lo es por las características intrínsecas del propio género, su naturaleza híbrida y los ámbitos de uso donde se desarrolla.

A la luz de los resultados de este trabajo, puede concluirse que la atención al ensayo en los libros de texto españoles de 3.º y 4.º de la ESO publicados en los últimos años no es sistemática. Su enseñanza se contempla solamente en algo más de la mitad de la muestra y, en muchas ocasiones, no responde a las orientaciones que priman una didáctica procesual de los géneros discursivos. En cuanto al contenido teórico, se atiende a los contenidos prototípicos del tipo de texto o género. No obstante, predomina un enfoque clásico basado en la exposición de la tipología textual argumentativa y el ensayo frente al modelo inductivo, que tan solo se da en dos de las secuencias didácticas analizadas (LT4 y 11). Asimismo, la presentación de textos modelo comentados se da en un único caso (LT22). De esta manera, se espera que, en general, el alumnado desempeñe el papel de receptor de un conocimiento dado, pese al relativo encorsetamiento de los géneros discursivos.

En cuanto a las actividades propuestas en los manuales, se analizan textos cuyos temas son actuales y se propone la escritura de ensayos o miniensayos sobre asuntos aparentemente atractivos y significativos, pero se descuidan otros aspectos fundamentales. En primer lugar, se detectó que las actividades de análisis de textos modelo aparecen después del contenido teórico y su diseño es similar y repetitivo. Asimismo, tan solo en una ocasión los textos se trabajan antes y durante su lectura.

En cuanto a las actividades de escritura, se percibe una alternancia entre el modelo de producto y el de proceso. Al respecto, los estudios previos han dado cuenta de la necesidad de desarrollar estrategias en las diferentes fases del proceso de escritura (Agosto *et al.*, 2017) y de los beneficios del uso de guías de escritura y rúbricas (González-Lamas, Cuevas y Mateos, 2014), lo que también sucede en una sola ocasión. Por otro lado, es alarmante la falta de atención a la importancia que tiene la escritura como actividad situada —solo aparece en un manual—, lo que conlleva que la escritura de un ensayo o miniensayo se convierta, como dato general, en un fin en sí mismo —escribir para ser evaluado y aprobar— y no como algo cuyo aprendizaje sea percibido por cada estudiante como un medio para un fin. Así pues, se considera que debe revisarse el enfoque de las tareas, para aplicar en su diseño los principios del enfoque comunicativo.

Asimismo, destaca también la ausencia de actividades de escritura colaborativa y de revisión entre pares, cuando se trata de una metodología refrendada mediante la que, hoy más que nunca, se producen textos escolares. Al respecto, cabe también señalar que es notoria la escasa atención

que se da al uso de las tecnologías de la información y la comunicación: solo en tres libros analizados se indica al alumnado que busque en internet información sobre el tema sobre el que va a escribir y en ningún caso se sugiere el uso de herramientas digitales para la organización de la información o la producción y revisión de los textos.

Dentro de las líneas de investigación dedicadas a conocer cómo se enseña a escribir en las distintas etapas educativas, el análisis de los materiales didácticos, en este caso de los libros de texto, resulta imprescindible. Además, se convierte en una estrategia útil para la reflexión sobre la didáctica de la escritura en la formación inicial y permanente del profesorado y, en consecuencia, para la mejora de la práctica educativa. Dados los resultados de nuestra investigación, centrada en la didáctica del ensayo, se sugiere la propuesta de secuencias didácticas basadas en el proceso, que atiendan no solo al aspecto teórico, sino también a las diferentes fases de escritura: planificación, textualización y revisión.

Asimismo, se considera imprescindible una mayor presencia de textos modelo, así como considerar la escritura como una actividad situada, donde el alumnado no pierda de vista el propósito comunicativo de aquello que escribe. Junto con esto, es necesario promover tanto actividades de escritura colaborativa y de revisión entre pares como un mayor uso de guías de lectura y de rúbricas durante el proceso de escritura de este género, desde su planificación hasta su revisión.

Por último, surgen varios interrogantes sobre los que merece la pena indagar como prospectiva de esta investigación. Así, por ejemplo, se considera necesario conocer qué hace el profesorado para trabajar el ensayo, en general, y el miniensayo, en particular, en las aulas con independencia de los libros de texto. Además, se estima conveniente desarrollar planes de formación inicial y continua del profesorado de ESO que permitan desarrollar secuencias didácticas motivadoras y significativas para sus estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- ARBELÁEZ, M., y ONRUBIA, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- BAJTÍN, M. (1952-1953). El problema de los géneros discursivos. Recogido en el volumen póstumo *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI, 1982.
- BAÑALES, G., VEGA, N.V., ARAUJO, N., REYNA, A. y RODRÍGUEZ, B.S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a9.pdf>
- BOILLOS PEREIRA, M.M. (2017). Propuesta para la enseñanza de la escritura a través de los géneros en la Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 11-28. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57127>
- BOLÍVAR, A. y MONTENEGRO, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en alumnos de décimos grado. *Escenarios*, 10(2), 92-103. <https://doi.org/10.15665/esc.v10i2.223>

- BRAGA BLANCO, G. y BELVER DOMÍNGUEZ, J. (2015). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45688](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688)
- CAMPS, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>
- CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CARLINO, P. (2012). La alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- CASSANY, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- DIDACTEXT (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 27, 219-254. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871)
- ERRÁZURIZ, M.C. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla*, 23, 224-242.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- GALLARDO, M.C. y CARRASCO, A. (2004). Los libros de texto: objetos de deseo. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 36, 33-42.
- GONZÁLEZ, G. (2014). Tareas de escritura y géneros discursivos en los libros de texto. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(2), 70-83. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.576>
- GONZÁLEZ-LAMAS, J., CUEVAS, I. y MATEOS, M. (2016). Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 49-83. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111606>
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre, 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- LOMAS, C. y VERA, M. (2004). Los libros de texto. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 36, 7-14.
- MALPIQUE, A. y VEIGA-SIMÃO, A.M. (2016). Escritura argumentativa en alumnos de secundaria: conocimiento sobre el discurso y rendimiento en la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 150-186. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111609>
- MARTÍNEZ, J.L. (comp.) (2001). *El ensayo mexicano moderno, I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MESA, M.P. (2012). Una propuesta para la mejora de la adecuación en la expresión escrita en la ESO. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 431-445. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43458>
- MOLINA, M.E. y CARLINO, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender. Las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13, 16-32. <https://doi.org/10.14409/texturas.v1i13.4382>
- MOYA, C. (2008) Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11(1), 133-152.
- NAVARRO, F., ÁVILA, N. y CÁRDENAS, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>

- NÚÑEZ CORTÉS, J.A. y BARRADO MENDO, A. (2020). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 22(2), 6-26. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n2.5578>
- OCHOA LARROTA, O.O. y GARCÍA MONTAÑA, A.M. (2012). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 199-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227527011>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 169-546. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>
- RODRÍGUEZ, C. (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, 97-107.
- RUIZ, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SERRANO DE MORENO, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149-161.
- SERRANO DE MORENO, S. (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. *Entre Lenguas*, 16, 27-41.
- SERRANO DE MORENO, S. y VILLALOBOS, J. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras*, 50(77), 76-102.
- URIBE, G., CAMARGO, Z. y ZAMBRANO-VALENCIA, J.D. (2017). Ensayo. En Agosto, S.E., Álvarez, T., Hilario Silva, P., Mateo, M.T., y Uribe, G. (coords.). *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en Secundaria* (pp. 59-65). Barcelona: Octaedro.
- VÁSQUEZ, F. (2016). *Las claves del ensayo*. Bogotá: Kimpres.
- ZAMBRANO-VALENCIA, J.D., CARO, M.Á. y PARRA, E.L. (2019). Hacia las formas y funciones del miniensayo. *Sophia*, 15(2), 71-78. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.944>