



CISNEROS-ESTUPIÑÁN, M.; ROJAS-GARCÍA, I. Y SERNA-PINTO, M. (2021).  
**EL ENSAYO. CONCEPTO, CONSTRUCCIÓN Y PRÁCTICA.** BOGOTÁ: EDICIONES DE  
LA U, 274 PÁGINAS. ISBN 978-958-792-313-1

**Jhon Alexander Monsalve Flórez<sup>1</sup>**

Universidad Industrial de Santander. Colombia

jmonsflo@correo.uis.edu.co

En octubre de 2021, se publica en Bogotá *El ensayo. Concepto, construcción y práctica*, de las profesoras Cisneros-Estupiñán, Rojas-García y Serna-Pinto, conocidas en Colombia por su amplia trayectoria en investigación. El libro -tal y como se expone en su presentación- se dirige a profesores y estudiantes de todas las áreas del conocimiento. El texto cobra relevancia en vista de la recurrencia del género *ensayo* en los diferentes niveles educativos, aunque las autoras se centran, sobre todo, en la educación superior. Ante la frecuencia de este género en las aulas universitarias, surge la necesidad de orientar a maestros y educandos sobre los procesos que conlleva su escritura.

En Colombia se han publicado libros alrededor del tema (Vela, 2007; Salamanca, 2014; Murillo, 2015), pero el aquí reseñado expone con mayor detalle el concepto y proceso escritural. Desde la presentación hasta las recomendaciones finales, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) mantienen, en general, un discurso sencillo, caracterizado por el equilibrio entre el uso del metalenguaje propio de la escritura argumentativa y la claridad en las explicaciones. El objetivo del reseñador es presentar una valoración crítica del libro, acudiendo al contraste constante de fuentes y al cuestionamiento sobre procesos de argumentación y escritura del ensayo.

El libro se divide en tres partes: “El pensamiento ensayístico”, “Aspectos de organización textual” y “Escritura del ensayo”. A continuación, además de describirse cada una de estas en contenido y forma, se evalúan críticamente.

### **1. Apreciación crítica sobre “El pensamiento ensayístico”**

La primera parte consta de tres capítulos. El primero de ellos responde a la pregunta “¿Por qué hablar del ensayo?”, y hace alusión a la ausencia del género en las primeras etapas

escolares y a su uso constante en la educación superior, contexto en el que, aunque no se profundiza, ni se orienta su construcción, ocupa, según las autoras, un lugar sobresaliente en los discursos escritos solicitados por los profesores universitarios. El capítulo se enfoca, sobre todo, en la definición del ensayo. Luego de esclarecer la complejidad de tal propósito, Cisneros et al. (2021), basados en Reyes (1959), comprenden el género como un *centauro*, es decir, como ciencia y arte, más un objetivo que agregan a la definición del ensayista mexicano: la persuasión. Después de analizar varias fuentes, describen las tipologías del ensayo, según el tema, la extensión y la finalidad, y determinan su propia clasificación: ensayos de exposición de ideas, de crítica y de creación.

De este primer capítulo, sin embargo, surgen dos dudas que merecen el debate. En primer lugar, el ensayo se perfila como un género exclusivo de la retórica, pues “no hacen falta demostraciones empíricas de valor universal y temporal” (Cisneros-Estupiñán et al. 2021, p.20) y, además, hay una alusión constante a la persuasión, aunque sea comprendida como invitación a seguir pensando; en este sentido, ¿no se puede hablar del ensayo desde otro enfoque argumentativo? (Posada, 2010; Plantin, 2012). En segunda instancia, el ensayo, entendido como centauro, exige siempre el uso de un lenguaje creativo o artístico, que desarrolle el contenido científico; ¿cómo se orientaría el uso de este lenguaje en la universidad, cuando las disciplinas, desde sus metalenguajes, eliminarían tal opción? Las autoras, al final del capítulo, entienden las formas retóricas del centauro en los discursos disciplinares como los usos científicos de la lengua, sentido poco congruente con la esencia del arte en la definición de Reyes (1959).

El segundo capítulo, perteneciente a la primera parte del libro, se titula “Leer ensayos y aprender de ellos”. Aquí exponen la idea de que, para escribir ensayos, es necesario familiarizarse con el género. Para esto, plantean una metodología de lectura que consiste en el hallazgo de macroproposiciones de párrafos y en el reconocimiento de palabras que hacen posible tal comprensión. Los ensayos utilizados para la explicación son “Botella al mar para el dios de las palabras”, de García Márquez (1997) -reflexivo poético-, y “Jean-Jacques Rousseau y Karl Marx: estudio comparativo de dos críticas a la economía de mercado”, de Álvarez y Hurtado (2008) -explicativo científico. El lector encuentra fácilmente las conexiones léxico-semánticas, gracias a la organización didáctica de tablas analíticas. Aunque, de manera general, el objetivo del capítulo llega a buen término, se critica la poca relación entre los dos tipos de ensayos abordados y la clasificación propuesta por las autoras en el capítulo anterior. El lector espera una lectura de ensayos de creación, críticos y explicativos, pero halla solo dos ejemplos de este género que no se corresponden del todo con tal tipología: el ensayo de García Márquez (1997) no está clasificado explícitamente, como sí lo está el de Álvarez y Hurtado (2008). Tal hecho y la recurrencia a la propuesta tipológica de Gómez (1992) hacen pensar que las autoras no siguen la línea de su propia clasificación de ensayos, según lo desarrollado en el primer

capítulo, sino se basan esencialmente en el rango de subjetividad y objetividad del género, según la propuesta de Gómez (1992).

Por otra parte, y aunque mantienen la idea de que la persuasión es más reflexiva que práctica, da la impresión de que los ensayos académicos son explicativos-reflexivos, pero no argumentativos. ¿Acaso se argumenta también cuando el escritor no tiene una postura definida, sino intenciones de profundizar en un tema, tal como ocurre en el ensayo de Álvarez y Hurtado (2008)? Bien puede retomarse el interrogante que plantean en medio del capítulo con respecto a lo anterior: “El lector se preguntará, ¿cómo es posible que la intención manifiesta de los autores sea explicar y aun así se aborde como género argumentativo?” (Cisneros-Estupiñán et al., p.40). La respuesta otorgada se desvía hacia la reflexión, propia de los ensayos, claro está, pero no se enfoca en el modo argumentativo. Incluso, las mismas autoras afirman al inicio del segundo capítulo: “[...] recordemos que la esencia fundamental del ensayo es la argumentación, la reflexión en torno a una realidad” (Cisneros-Estupiñán et al., p.27), cita en la cual se evidencia la relación entre reflexión y argumentación, pero no entre reflexión y explicación. Para ello, habría sido pertinente -solo por sugerir una opción- centrarse en las secuencias textuales de Adam (1992), referenciado en la bibliografía del libro, con respecto a la diferencia entre explicación y argumentación. Finalmente, en cuanto a cuestiones formales, llama la atención el espacio en blanco en el nivel semántico del punto 2.4. de la tabla referida a la lectura del texto de García Márquez (1997), así como la alusión a este autor mediante el segundo apellido y el cambio de tercera a segunda persona en el desarrollo del discurso. Estos son aspectos que, para una segunda edición, podrían tenerse en cuenta.

El tercero y último capítulo de la primera parte se titula “La práctica ensayística en los distintos niveles de escolaridad”. Las autoras consideran que, en la educación actual, el ensayo tiene como finalidad evaluar contenidos más que reflexionar para cuestionarlos. Por ende, se obvia parte del proceso de escritura: indagación, planificación y discusión dentro del aula, actividades que encaminan al estudiante hacia el ensayo, como meta. El capítulo se divide en tres categorías, en las cuales se describen las características del género textual en la educación básica, la educación media y la educación superior. En los dos primeros subtítulos toman como base teórica a Kohlber (1992), en relación con las etapas del desarrollo moral, para entender la pertinencia de abordar la argumentación hacia objetivos personales (infancia) o hacia el beneficio social (adolescencia), dependiendo de las edades de los estudiantes. Cisneros-Estupiñán et al. (2021), en los dos casos, conciben como posible el uso de la literatura, los temas de otras disciplinas y la vida cotidiana, para promover en el aula procesos argumentativos con sentido. Por ejemplo, en cuanto al nivel de los niños de básica primaria, afirman: “[...] desde su

propio presente, están en total capacidad de cuestionar su realidad y la del medio que los rodea; la tarea de la escuela es ayudar a potenciar esas habilidades” (p.54).

Se resalta la ejemplificación en las dos primeras categorías. Para los estudiantes de educación básica ofrecen varios títulos de la literatura infantil, que sirven de base para la promoción del pensamiento crítico en el aula. Verbigracia, utilizan fragmentos del libro *Del tamaño justo*, de Ana María Machado (2001), con el fin de guiar al lector en el tipo de preguntas y de plantillas de escritura que se utilizan en básica primaria, cuando se trata de orientar a los niños en argumentación y acercamiento a la escritura de ensayos. Para los estudiantes de educación media, proponen diversos géneros (caricaturas, infografías, etc.), que son la base de la lectura y promoción de la criticidad. También formulan preguntas posibles y una plantilla de escritura para dichos estudiantes, pero, en esta oportunidad, con mayor complejidad. Los ejemplos planteados por las autoras, en ambos casos, surgen a raíz del tema del crecimiento, específicamente, de la pregunta: “¿Qué significa crecer?” (Cisneros-Estupiñán et al., p.63).

La tercera categoría, referente al ensayo en la universidad, se sustenta, principalmente, en los procesos escriturales de las diversas disciplinas del conocimiento. Las autoras conciben la escritura de ensayos en la educación superior como un problema ramificado en, al menos, tres aspectos: 1) la necesidad de que los profesores de los diferentes campos de la ciencia también se apropien de los procesos de escritura en el aula y reconozcan, por ende, los géneros textuales que recomiendan escribir a sus estudiantes, 2) la evaluación de la escritura ensayística, en la entrega de avances secuenciados a lo largo del periodo académico y 3) la metodología adecuada para orientar la escritura de ensayos en grupos universitarios homogéneos y heterogéneos, cuando el docente es de Lenguaje y desconoce las dinámicas discursivas de otras esferas de comunicación científica.

A partir de sugerencias al profesorado, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) abordan estos problemas: en primer lugar, invitan a los docentes universitarios de áreas ajenas al Lenguaje a comprometerse, a identificar los géneros textuales y a orientar procesos *completos* de escritura en el aula. En segunda instancia, con base en Cassany (2006), recomiendan ejercicios de revisión -tendientes, entre otras cosas, a la coevaluación y elección de casos comunes para orientar a todos los aprendices sobre errores recurrentes-, que favorecen la evaluación del docente ante un número copioso de avances ensayísticos. En tercer lugar, para grupos homogéneos y cuando el profesor sea de Lenguaje, sugieren conformar alianzas con docentes de otras disciplinas, para que acompañen el proceso de escritura desde lo conceptual. De lo contrario, cada estudiante podría proponer su tema en función de lo estudiado en otras asignaturas durante el semestre; en este caso, los educandos serían los orientadores conceptuales. Cuando se trata de un aula heterogénea con un docente de Lenguaje, proponen formar

subgrupos por disciplinas afines. Por su parte, en caso de que los intereses o carreras de los estudiantes sean completamente disímiles, sugieren abordar temas transversales a todos los campos del saber. A propósito, en medio de las recomendaciones, retoman la pregunta *¿Qué significa crecer?*, trascendiéndola al ámbito económico, psicológico, agrónomo, etc. El capítulo culmina con una plantilla de base para la escritura de un ensayo en la universidad.

Aunque, de forma general, el tercer capítulo es coherente, la plantilla sugerida para los grados de la educación básica se centra más en niños de primeros niveles. Surge, entonces, una ambigüedad en cuanto al uso que puede darse a la plantilla durante toda la básica primaria en Colombia (nueve grados: de primero a noveno). Si bien podría un docente orientar con este formato la escritura en niños de primaria, sobre todo, hasta segundo o tercer grado, las dinámicas escriturales y el nivel cognitivo de niños en niveles más avanzados de la educación básica exigirían el uso de una plantilla más compleja. ¿O, en séptimo u octavo grado, la escritura argumentativa se reduce a completar palabras y frases en un formato? ¿Los estudiantes de estos grados no podrían planificar sus argumentos y plasmarlos en un ensayo inicial, sin plantillas tan herméticas? Las preguntas parecen retóricas, pero son necesarias, ante dicha ambigüedad en el capítulo. Por otra parte, en el ejemplo propuesto para la plantilla de escritura en la educación superior, se solicita: “Escribamos un ensayo donde se evidencien semejanzas y divergencias del concepto de desarrollo para comprender qué significa” (Cisneros-Estupiñán et al., 2021, p.71). ¿Acaso un universitario argumenta cuando *describe* semejanzas y diferencias de un concepto en un texto? Esta pregunta se vuelve recurrente y, por tanto, demanda especificaciones teóricas sobre por qué, desde el modo descriptivo, se podría defender alguna tesis.

## **2. Apreciación crítica sobre “Aspectos de organización textual”**

Este es el título de la segunda parte del libro, compuesta por tres capítulos. No cabe duda de que el primero de ellos aporta considerablemente a la comprensión de la configuración del discurso argumentativo. Cisneros-Estupiñán et al. (2021) exponen las relaciones entre los diferentes modos textuales en la escritura del ensayo: explicar, narrar y describir. Exponen la idea de que la argumentación necesariamente se nutre de estos modos textuales. El orden de la información en cada uno es igual a lo largo del capítulo: definen el modo; luego, describen sus características dentro del género y, por último, analizan el modo dentro del ensayo, con base en un ejemplo. Los ensayos que se referencian como soporte para el análisis son actuales y de selección de las autoras, a diferencia del ensayo de Álvarez y Hurtado (2008), utilizado en el segundo capítulo y tomado del trabajo ampliamente conocido de Zunino y Muraca (2012).

En este capítulo, se resaltan las intenciones del ensayista, cuando explica, narra o describe; gracias a ello, el lector reconoce las funciones y las diferencias entre los tres modos en la elaboración de un ensayo. Cisneros-Estupiñán et al. (2021) exponen dos intenciones fundamentales en el modo explicativo: responder a la pregunta *¿por qué?* y aclarar aspectos relacionados con el tema. Por su parte, las intenciones narrativas del ensayista son: presentar los hechos, escenificar, ofrecer datos bibliográficos y contar anécdotas relacionadas con el tema. Con respecto a las intenciones del ensayista cuando describe, se hallan: argumentar mediante una descripción, presentar un retrato descriptivo y describir narrativamente.

Ahora, si bien este cuarto capítulo del libro aborda con sencillez lo relacionado con modos de organización textual, no siempre hay claridad conceptual. En primer lugar, porque las autoras exponen como iguales los *tipos* y *modos* textuales, sin especificar la base teórica de tal sinonimia; y en segunda instancia, porque, desde la primera página del capítulo, comprenden la argumentación como diferente a la explicación, pero nunca definen la primera de estas; abordan la explicación, la narración y la descripción, exponiendo las relaciones de estos modos textuales con la argumentación, pero esta, en últimas, no es definida. Tal ausencia genera dudas sobre los límites de la argumentación y la explicación. ¿Explicar siempre es argumentar? ¿Acaso responder a la pregunta *¿por qué?* no es más argumentar que explicar?

Desde la perspectiva de Cisneros-Estupiñán et al. (2021), explicar, en un ensayo, significa dar las razones de la tesis propuesta: “Explicaciones argumentativas (razonamientos)” (p. 86). Pero, si esto es explicar, entonces, ¿qué es argumentar? Las autoras citan a Arnoux et al. (2002), con el fin de esclarecer las diferencias entre estos dos modos: “[...] la explicación ‘se presenta como un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente o como un saber teórico’, mientras que la argumentación ‘se presenta como la construcción de conceptos a partir del propio desarrollo discursivo’” (p.79). En estos fragmentos notan una relación entre los dos modos, y sí la hay, por supuesto. No obstante, las dos definiciones referenciadas se orientan -más que a justificar la conexión entre los modos- al grado de objetividad y de subjetividad del sujeto que explica o argumenta.

Asimismo, hay leves incoherencias en el abordaje de este capítulo con respecto al desarrollo de los anteriores. Cisneros-Estupiñán et al. (2021) infieren que el centauro de los géneros, de Alfonso Reyes (1959), debe su nombre, en parte, a los diferentes modos textuales que usan los ensayistas para expresar sus ideas. Si así fuera, no habría que pensar en el centauro (dos categorías: ciencia y arte, según el sentido original que le otorga Reyes), sino en otra metáfora, que permita tres procesos: *explicar*, *narrar* y *describir*, tal como lo exponen a lo largo del capítulo. La alusión al centauro de los géneros no es pertinente en este capítulo, como sí lo es en el primero.

Por otra parte, con respecto a los propósitos del autor al momento de usar la narración dentro del ensayo, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) presentan, además de los hechos, las biografías y las anécdotas (todos ellos explícitamente narrativos), la *escenificación*, entendida como la “estrategia que le permite al ensayista crear o recrear un escenario para situarse a sí mismo en relación con el lector” (p.87). Genera dudas el vacío del ejemplo en este apartado (se ejemplifican las demás intenciones, excepto la escenificación), así como la ambigüedad de tal categoría frente al modo descriptivo; incluso, el único ejemplo de escenificación aparece en el análisis de este modo (no en el narrativo) y, más que narración, se evidencia una descripción-explicación.

En el quinto capítulo, “Las estrategias argumentativas”, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) exponen, de manera detallada, ocho estrategias utilizadas en la escritura de ensayos; además, de forma breve, describen cinco recursos lingüísticos propios del género. La organización de cada categoría, en términos globales, es la siguiente: se enuncia la estrategia; luego, se indican los tipos de construcción y, finalmente, se plantea un caso ilustrativo.

La primera estrategia propuesta por las autoras es el argumento de causalidad, entendido como aquel que genera una relación de causa-consecuencia entre la premisa y la conclusión. El argumento comparativo, por su parte, se refiere a las analogías que sirven de soporte para la argumentación. Luego, exponen el argumento de generalización, comprendido como aquel que, desde una especificidad, permite la comprensión global de un hecho; precisan que tal argumento es de uso complejo, pues tiende a ser falaz. La cuarta estrategia es la definición argumentativa, es decir, los conceptos que pueden ser definidos en un ensayo, para explicar aspectos esenciales del tema abordado. El argumento de autoridad construye “la imagen de un escritor experto” (p.109); por tanto, debe ser avalado por la comunidad académica para ser considerado de esta manera. Como sexta estrategia, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) proponen la descalificación, conocida como argumento *ad hominem* o como su variante *argumentum ad hominem tu quoque*. Después, exponen la ironía, figura literaria que enuncia el sentido contrario de la intención original del que se expresa. La octava estrategia de argumentación es la metáfora, tanto cotidiana como literaria, utilizadas no solo en poesía, sino también en ensayos, como lo ejemplifican mediante *El espejo enterrado*, de Carlos Fuentes (1992).

Como recursos lingüísticos complementarios, explican, de manera breve, la pregunta retórica, como aquella que genera reflexión, más que el imperativo de respuesta; igualmente, describen las elecciones léxicas como aquellas palabras pertinentes, según los fines discursivos del ensayo; la adjetivación, por su parte, cumple una función similar: “Si la elección de términos permite matizar los significados y aporta un grado de especialidad al discurso, los adjetivos especialmente son necesarios si lo que se busca es dejar en evidencia el punto de vista del escritor” (p.121). Los dos últimos recursos

expuestos por Cisneros-Estupiñán et al. (2021) son: la creación de nuevas palabras y la elección de la persona; el primero se refiere a la licencia del ensayista para formular neologismos, teniendo en cuenta la etimología de los vocablos ya existentes; el segundo hace alusión a las posibilidades del ensayista para elegir la primera persona, más subjetiva, que la tercera persona o el impersonal, más objetivos. Las dos opciones son válidas en un ensayo, y más comunes que el uso de la segunda persona.

Al finalizar el capítulo, proponen un cuadro analítico como ejemplo para el reconocimiento de las estrategias argumentativas en un ensayo. En la tabla marcan dos columnas: una dedicada al fragmento del texto y otra al reconocimiento de la estrategia argumentativa utilizada por el ensayista. Paso seguido, proponen ejercicios de reconocimiento de metáforas, dentro de la categoría “Practiquemos lo aprendido”, la cual se reitera, de ahora en adelante, en los demás capítulos.

Dentro de la organización global del capítulo, se reconocen, sin embargo, categorías faltantes o no congruentes con los subtítulos que conforman el contenido de la mayoría de las estrategias argumentativas. Llama la atención que la categoría sobre argumentos de autoridad no cuenta con subtítulos explícitos para definir los tipos de construcción y el caso ilustrativo, comunes en otras categorías; algo similar ocurre con la ironía, como estrategia argumentativa: no se ilustra implícita ni explícitamente. En la estrategia metafórica, las autoras cambian el tipo de construcción por ejemplos de metáforas literarias y, a pesar de que el subtítulo es “La metáfora en el ensayo”, no ofrecen, en este fragmento, ninguna definición u orientación sobre dicha estrategia en el género.

La incoherencia más evidente en el quinto capítulo se reconoce en la elección que hacen de las estrategias argumentativas. El libro se interesa por definir el ensayo y exponer su proceso de construcción y práctica. No obstante, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) abordan la generalización, la descalificación y la ironía, como estrategias no útiles para la elaboración de un ensayo. En la primera, insisten en que la generalización tiende a ser falacia y, a pesar de los ejemplos ofrecidos en el apartado, no existe alguno que pueda considerarse como aceptable, dentro de un proceso argumentativo. La descalificación, *per se*, es una falacia y, por ende, no es recomendada. La ironía se define y desarrolla para textos humorísticos o de redes sociales; todos los casos ilustrativos se orientan a géneros diferentes al ensayo. Es válida esta información, pero habría sido más pertinente dentro de una categoría ajena a las estrategias argumentativas ideales, para la escritura del género. En el mismo sentido, faltan especificaciones sobre los límites de los argumentos causales y comparativos: falsas causas y aparentes analogías.

Entre otros aspectos, se reconoce el uso del término “secuencia” (Adam, 1992) para referirse a los modos textuales (Charaudeau, 1992). Por ello, la insistencia en enmarcar teóricamente tales conceptos, desde el capítulo anterior. Por otra parte, las autoras

limitan la comprensión de *explicar* netamente a la conceptualización; no hay alusión a la respuesta de porqué en el desarrollo argumentativo: “[...] suele interrelacionarse la tipología textual argumentativa con la explicativa, que suele partir de la definición de conceptos” (p.107). Este fragmento esclarece, en parte, la diferencia entre argumentar y explicar, pero genera dudas con respecto a lo abordado en el cuarto capítulo.

En la categoría referente a los recursos lingüísticos, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) enuncian la estrategia *tiempo gramatical*, junto con las preguntas retóricas, las elecciones léxicas, la adjetivación, etc. Sin embargo, el apartado culmina y tal categoría no es definida, ni abordada, como sí lo hacen con las demás. En el mismo apartado, utilizan columnas periodísticas para ejemplificar los recursos lingüísticos del ensayo. Se entiende la relación argumentativa entre los dos géneros, pero, en aras de la coherencia, habría sido más pertinente ilustrar los recursos con base en ensayos.

Justamente, por congruencia, la categoría final “Practiquemos lo aprendido” habría merecido trascender las fronteras de la metáfora. El capítulo desarrolla varias estrategias argumentativas, que no son puestas en práctica en los ejercicios finales. Entre otras cosas, en estas tareas, es comprensible el uso de la segunda persona del singular, pues se redactan a modo de pregunta-respuesta. Sin embargo, no hay claridad sobre el uso de la segunda persona en otros fragmentos del capítulo: se entiende la función, claro está, pero no se comprende la razón de los momentos de uso.

El sexto capítulo se titula “La conexión de las ideas”. En términos generales, las autoras exponen tres categorías: conectores, ordenadores de información y modalizadores. Al igual que el capítulo precedente, cuenta al final con ejercicios para practicar lo aprendido.

Cisneros-Estupiñán et al. (2021) dividen la primera categoría en seis tipos: conectores de adición, de oposición o contraargumentación, de causa y consecuencia, de condición, de finalidad y de explicación. En todos los casos, definen la clase de conector, ofrecen una lista esencial del tipo de marcador textual y plantean, al menos, un ejemplo. En la segunda categoría, dividen los ordenadores de información en tres clases: ordenadores de frase, de oración y de párrafos bisagra. Estos se utilizan, respectivamente, para organizar el texto, para retomar el discurso y para recordar la idea central o anteceder información. Finalmente, los modalizadores, última categoría desarrollada, sirven para “señalar el punto de vista del escritor y enfatiza la subjetividad de la información presentada” (p.145) y se comprenden, mínimamente, desde cuatro recursos gramaticales: las locuciones determinantes de la postura de quien habla (desde mi perspectiva, en mi opinión), frases que dan efecto de validez a la información (es evidente, es cuestionable) los adjetivos que definen la visión de mundo del autor (hombre inteligente, hombre ignorante) y los adverbios que dan cuenta del grado de seguridad (posiblemente, evidentemente). Cisneros-Estupiñán et al. (2021) aclaran, sin embargo, que estos recursos pueden ser

usados con fines persuasivos y que, por ende, no siempre se relacionan con la realidad. En este sentido, invitan a los escritores de ensayos a ser sinceros y a los lectores, a reconocer críticamente tales modalizadores.

Al finalizar el capítulo, plantean dos ejercicios con el fin de practicar lo abordado previamente. El primero de estos consiste en ubicar el conector adecuado en algunos fragmentos de ensayos; el segundo presenta palabras subrayadas que no son propiamente conectores, pero que generan el sentido de oposición, problema-solución, explicación o ejemplificación. La tarea del lector en este último ejercicio es reconocer la función de las palabras subrayadas con respecto a las cuatro opciones.

Es innegable la importancia del capítulo en cuanto a procesos argumentativos: no basta con un buen contenido, si el ensayista no tiene claridad sobre qué marcadores textuales utilizar. No obstante, hay aspectos que generan dudas y exigen aclaraciones: organización de categorías, ejemplos propuestos, terminología, falta de información e incoherencias.

En primer lugar, se reconoce un aparente desorden taxonómico. Las autoras presentan ocho categorías (fuera de las actividades sugeridas), pero, en realidad, un lector atento identifica solo tres. La conexión de ideas, para Cisneros-Estupiñán et al. (2021), se lleva a cabo mediante los conectores, los ordenadores de información y los modalizadores, pero, cuando abordan los primeros, lo hacen utilizando categorías independientes; es decir, en lugar de proponer la categoría “Conectores”, de la cual surjan las subcategorías “Conectores de adición”, “conectores de oposición o contraargumentación”, etc., las autoras plantean categorías independientes para cada tipo de conector. De este modo, resultan ocho categorías, cuando solo exponen tres.

En segunda instancia, los fragmentos utilizados para la explicación de cada marcador textual no siempre derivan de ensayos. Cisneros-Estupiñán et al. (2021) proponen ejemplos tomados de la Revista OCNOS, medio científico que publica artículos de investigación y de revisión teórica. Trabajos como el de González (2006) o el de Cerillo y Sánchez (2006) -bases de ejemplificación durante el capítulo- no son categorizados como ensayos por tal revista; en consecuencia, surgen dudas sobre la delimitación teórica del género textual y sobre la pertinencia de explicar la conexión de ideas con otros géneros textuales, cuando el libro reseñado enfatiza en el ensayo.

En tercer lugar, llaman *adverbio* a la *conjunción “si”*: “El conector más usado en este caso es el adverbio ‘si’ [...]” (p.137) y “Es más frecuente encontrar el adverbio ‘si’ al principio que en medio de las oraciones [...]” (p.138). También denominan *oración subordinada adverbial* a la *subordinada condicional*. De cierta forma, desde Gili Gaya (1961), se entiende tal alusión al tipo de oración antecedida por la conjunción “si”; este autor ubica la subordinada condicional dentro de las adverbiales; recientemente, la Nueva Gramática de la Lengua Española (RAE, 2009), aunque presenta leves ajustes terminológicos,

también comprende la oración condicional como una subordinada adverbial *impropia*. Al parecer, ahí recae el error conceptual: Cisneros-Estupiñán et al. (2021) llaman *adverbio* a la conjunción “si”, pues, como partícula antecesora de subordinada, introduce una oración adverbial.

En cuarta instancia, presentan ejemplos en las subcategorías de ordenadores de información, excepto en los párrafos bisagra. Además, el punto B que proponen en los ejercicios finales del capítulo es difícil de resolver por la ausencia de ejemplos al respecto. Si bien se entiende la existencia de palabras que generan relaciones lógicas sin ser conectores, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) no abordan de manera particular estos procesos, ni su forma de reconocimiento. Lo más allegado, pero no suficiente, se encuentra en el ejemplo final de la categoría “Conectores de explicación”, en donde frases como “se requiere” y “En particular, servirá” son subrayadas con el fin de establecer conexiones lógicas.

En quinto lugar, se entiende la importancia de los modalizadores textuales, pero no es pertinente el lugar en donde los abordan. El capítulo se denomina “La conexión de las ideas”. Si las autoras buscan coherencia en su discurso, hace falta argumentar en qué sentido los modalizadores textuales conectan ideas. Estos, desde Toulmin (1958), dan cuenta de la subjetividad del autor en el discurso argumentativo. Aunque mantienen este sentido, no es evidente la relación con las conexiones lógicas, como sí ocurre con las categorías de conectores y de ordenadores de información. ¿Por qué no proponen ejercicios finales sobre modalizadores? En “Practiquemos lo aprendido”, las autoras explícitamente titulan los ejercicios como “Conecta ideas”. ¿De qué manera se conectan las ideas usando modalizadores? ¿Estos son, en realidad, pertinentes dentro del capítulo?

### **3. Apreciación crítica sobre “Escritura del ensayo”**

La tercera y última parte del libro, “Escritura del ensayo”, se compone de tres capítulos: “Contenido y forma del ensayo”, “Producción del ensayo” y “Recomendaciones”. Cisneros-Estupiñán et al. (2021) desarrollan, en el primero, aspectos relacionados con el contenido, el tema, la forma, la estructura y el formato de fuentes. Sin embargo, no son tales categorías las que dan cuenta de la calidad del capítulo, sino el apartado “Practiquemos lo aprendido”, breve y con vacíos en capítulos anteriores, pero amplio y consistente en el séptimo capítulo.

De manera general, abordan con pertinencia la relación entre contenido y forma en el proceso escritural del ensayo. Dejan claro que el tema puede surgir de cualquier área del saber y que, para su desarrollo, el ensayista teje el contenido cuando escribe, mediante una reflexión constante. Asimismo, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) conciben como indispensable el uso de teorías que sustenten la postura de quien escribe y, basadas

en Gómez (1992), consideran, como parte del objetivo de escritura, la reflexión que el ensayista genere en el lector.

El núcleo del capítulo aparece en la categoría final. Los ejercicios planteados son elegidos cuidadosamente por las autoras, quienes, basadas en un ensayo escrito por una de ellas, proponen un análisis coherente, detallado y pertinente con respecto a la manera como se entretienen las ideas en el proceso de escritura. La teoría de las primeras páginas queda subordinada a la práctica compleja de la relación entre contenido y forma. Entre los ejercicios, se orienta la escritura de un ensayo con base en el modelo propuesto y considerado como posible, pero no exclusivo. Los ejercicios implican pensamiento, análisis y respuestas fundamentadas en estrategias argumentativas abordadas en capítulos anteriores. Entre otros, se halla el reconocimiento de argumentos y tesis, la función de argumentos y contraargumentos en el ensayo, la pertinencia de las citas textuales, etc.

Por lo anterior, el Capítulo 7 es de los mejores logrados del libro. No obstante, se requieren ciertas precisiones y aclaraciones en algunos fragmentos. Por ejemplo, la idea constante de que la construcción del ensayo coincide con la fluidez del pensamiento pone en dudas el proceso de planificación que, para las autoras, es indispensable: “[...] de allí la importancia de revisar una buena parte de la bibliografía existente sobre el mismo” (p.154), “En él se exponen las ideas de forma sistemática, organizada, crítica, analítica y polémica” (p.155), “También vale [...] la elaboración de un esquema global que ordene las ideas que se van a trabajar y a no perder de vista la conexión entre ellas” (p.157). Entonces, ¿el ensayista escribe en la medida en que reflexiona o debe planificar para escribir coherentemente? Esta duda parece resolverse cuando se refieren a los escritores noveles, que necesitan de “cierta sistematicidad en el proceso de pensamiento” (p.153), pero, acaso, ¿los ensayistas expertos no son sistemáticos, no planifican, no organizan sus ideas antes de escribir? ¿Dónde quedan, entonces, las pesquisas de Flower y Hayes (1981) o el proceso escritural orientado por Serafini (1989) o Cassany et al. (1994)?

Por otra parte, basadas en Rodríguez (2007), aceptan la posibilidad de familiarización con el ensayo, mediante temas personales, “que le permitan al estudiante afianzar su visión del mundo, de su vida, además que puede funcionar como catarsis” (p.154). Aunque es entendible la postura, sobre todo, al inicio del proceso escritural o durante el reconocimiento del género, puede llevar a prácticas de escritura desarticuladas de las esferas científicas en el ámbito universitario. Esta comprensión del ensayo con tema personal incentiva las escrituras descontextualizadas, ya criticadas en la investigación de Pérez y Rincón (2013) y reorientadas por Carlino (2005).

Finalmente, se identifica un error conceptual en la alusión a citas directas e indirectas en la categoría “Formato de citación de fuentes”. Si bien hace falta una aclaración sobre

los tipos de ensayos que exigen normatividad, ya sea APA, Icontec, Chicago, etc., lo más preocupante es la definición que ofrecen sobre cita directa: “El nombre del autor aparece referenciado en el cuerpo del documento” (p.158), y de cita indirecta: “la referencia al autor de la obra aparece al final entre paréntesis” (p.158). Luego, afirman erróneamente: “Tanto en las citas directas como en las indirectas, es indispensable que el segmento citado aparezca entre comillas [...] o en un párrafo aparte y con sangría” (p.159). Según la séptima edición de la Guía de Normas APA (2020), la cita directa se comprende como referencia textual y la cita indirecta como parafraseo. De la misma manera, es comprendido por Arias y Cangalaya (2021), e incluso por Cisneros-Estupiñán et al. (2020), dentro de la clasificación de citas “Según la atribución”, en el libro *Cómo citar: escritura académica del discurso diferido*, sugerido por las autoras en el fragmento criticado.

En el octavo capítulo, “Producción del ensayo”, describen las características de la introducción, el desarrollo y la conclusión en el género; también abordan, en varias páginas, la importancia de la planificación textual, aunque afirman que tal proceso es propio de ensayistas noveles. La selección del tema, la organización de las ideas y la definición de tesis y argumentos son categorías que determinan en este capítulo la preparación de la escritura del ensayo.

En cuanto a la producción textual, propiamente dicha, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) dedican una breve categoría a la composición de párrafos. Describen cuatro tipos: párrafos bisagra, de ejemplificación, de contraste y de enumeración, que se derivan, en gran parte, de la propuesta de Serafini (1994), aunque no lo referencien. Desde Martínez (2002), presentan una clasificación que surge de los modos de organización textual (Charaudeau, 1992): párrafos narrativos, argumentativos y descriptivos. No obstante, el proceso de textualización se evidencia más en los ejercicios del capítulo anterior que en la explicación de esta tipología.

A pesar de que, en este capítulo, esclarecen que no todos los ensayos exigen bibliografía al final, queda una duda: en qué casos es o no pertinente. Por otra parte, llama la atención la manera como replican una información sobre Normas APA, ya ofrecida en el capítulo anterior. La organización de las referencias (p.206), exactamente con las mismas palabras, es expuesta en el ejercicio D del séptimo capítulo.

Así como explican la planificación y la textualización, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) dedican un buen apartado a la revisión textual, muy bien relacionada con el proceso de autoevaluación escritural. Esta es, sin duda, la categoría mejor abordada del capítulo: completa, clara y bien organizada. Las autoras dividen el proceso de revisión en tres partes: revisión macro, entendida como la autoevaluación general y posterior mejora del contenido y de la forma; revisión micro, comprendida como la autoevaluación particular

y posterior mejora de estos criterios; y revisión del diseño, alusiva a la autoevaluación y posterior mejora de la “apariencia estética” (p.210) del ensayo. Al finalizar la categoría, presentan una rúbrica analítica de evaluación con criterios que retoman procesos desarrollados a lo largo del libro. Entre los aspectos de evaluación, se encuentran el título, la introducción, la tesis, los argumentos, la conclusión, las referencias, la coherencia y la cohesión.

En esta categoría de revisión textual, sin embargo, se reconocen algunos vacíos y aclaraciones por hacer. Por ejemplo, en la revisión del diseño, las autoras dan información sobre el uso de elementos infográficos, no recurrentes en géneros como el ensayo. En vista de que tales recursos no son tenidos en cuenta a lo largo del libro, se hace necesario un ejemplo al respecto y no la sencilla especificación de que, en la actualidad, ante el auge del *desing thinking*, podría presentarse. Por otro lado, en las características de los criterios que conforman la rejilla de evaluación, se valoran ambiguamente o dejan de valorarse ciertos procesos: en la conclusión se evalúa la síntesis, la justificación de la pertinencia de los argumentos y la convicción, las dos últimas distantes de lo descrito en la categoría “Conclusión” del mismo capítulo. También, valoran el uso de marcadores textuales en la coherencia y no en la cohesión, como lo indica la literatura (Calsamiglia y Tusón, 1999); y, justamente, dentro de la cohesión, evalúan el empleo de metáforas, sin especificar el tipo de ensayo.

Finalmente, el apartado “Practiquemos lo aprendido” retoma, ante todo, la construcción de párrafos, la elaboración de referencias bibliográficas y el análisis de organización de información en un ensayo. Sin embargo, los procesos de planificación global de la información y de revisión textual quedan en deuda; sobre todo, porque fueron analizados con mayor énfasis durante las categorías del capítulo.

El noveno y último capítulo del libro se titula “Recomendaciones”. De manera general, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) abordan cuatro categorías. La primera se refiere a la intención retórica de llamar la atención del lector desde el inicio del ensayo; para ello, recomiendan que el escritor apele al lector e inicie con el modo textual narrativo. La segunda sugerencia alude a la importancia del título, como la parte del ensayo desde la cual se inicia la reflexión y se anteceden aspectos del contenido.

La tercera recomendación da cuenta de la redacción. Mediante una terminología lingüística sencilla, las autoras se centran, sobre todo, en la necesidad de conectar explícitamente las ideas y de escribir oraciones breves. No obstante, también proponen la estrategia, más orientada al lector que al ensayista, de resumir el contenido de ideas extensas que suelen aparecer en este género. Dentro de la misma sugerencia, aconsejan evitar el uso de términos “comodines”, similares a “cosa”, “algo”, etc., así como la utilización de los verbos “dar”, “hacer”, “decir” o “hablar”, que remplazan acciones con sentidos más

amplios; del mismo modo, recomiendan no usar la conjunción “y” en función diferente a la adición de palabras o sintagmas. La cuarta sugerencia se refiere a la importancia de leer para escribir: es necesario leer el género antes de escribirlo y se hace pertinente leer sobre el tema, antes de proponer una postura por escrito. Igualmente, recomiendan páginas confiables para la lectura y dan pautas para la discriminación y organización adecuada de la información leída.

Entre las cuatro sugerencias, las dos primeras merecen revisiones. El hecho de “atrapar” al lector desde el inicio del ensayo consiste, para las autoras, en utilizar, en parte, vocativos hacia el lector. En capítulos anteriores, al referirse a la objetividad de ensayos académicos, impera el uso de la tercera persona o del impersonal. En el mismo sentido, cuando citan a Arenas (2005), configuran al lector de ensayos como un sujeto no especialista, ni de amplia cultura. Entonces, ¿esta apelación y configuración del lector obedece a toda clase de ensayos? Nuevamente, está presente la duda en torno al concepto.

En cuanto a la recomendación del título, se reconoce una leve contradicción: en el primer párrafo, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) afirman que, en el ensayo, el título “no posee las mismas implicaciones de otros tipos de texto” (p.234). Describen esas características refiriéndose a la brevedad, la síntesis de contenido y las palabras exactas que suelen caracterizar los títulos de textos científicos o académicos. Sin embargo, cuando ofrecen “pistas” para redactar un buen título, recurren, entre otras, a las mismas implicaciones: “Procure que el título no sea muy largo”, “Piense en un título que resuma, contenga o sintetice la idea general [...]” y “Subraye la(s) palabra(s) o expresión(es) que más se repite(n) en el ensayo [...]” (p.235).

En el apartado “Practiquemos lo aprendido”, aunque las autoras no consideran ejercicios sobre construcción de títulos o sobre apelaciones al lector para llamar su atención, se evidencia nuevamente un trabajo coherente y bien logrado para poner en práctica aspectos relacionados con la organización y uso pertinente de la información leída para la escritura del género, así como con la selección oportuna de los términos. Además, incluyen un ejercicio de escritura “paso a paso” del ensayo, útil en cuanto presentan seis actividades ineludibles al proceso escritural del género: cuestionamiento del ensayista, lectura para la escritura, modelos de base para orientarse, planificación, coevaluación y heteroevaluación del plan textual y, finalmente, la redacción. A pesar de la importancia de estos ejercicios, quedan dudas sobre la ambigüedad de la tabla del punto 9.5.3, debido a la ausencia de tesis y al uso de la palabra “introducción” en la fila dedicada a la conclusión. El libro cierra con las respuestas a todos los ejercicios de “Practiquemos lo aprendido”. Paso seguido, Cisneros-Estupiñán et al. (2021) listan las referencias bibliográficas.

*El ensayo. Concepto, construcción y práctica* es un libro que ofrece a estudiantes y maestros diversas comprensiones sobre el concepto y el proceso de escritura del ensayo. Desde la presentación, se entiende el interés de las autoras por que el lector “conozca los recursos con los que puede elaborar ensayos y se anime a hacerlo” (p. 10). Las orientaciones son expuestas a lo largo del libro, mediante un registro apropiado de la lengua, para un público académico general. Del mismo modo, se resalta la pertinencia de los tres apartados en pro del cumplimiento del objetivo: “El pensamiento ensayístico”, “Aspectos de organización textual” y “Escritura del ensayo”, siempre antecedidos por epígrafes alusivos al tema, y adecuadamente divididos en capítulos teórico-prácticos, que encaminan al lector al ejercicio de escritura argumentativa.

Este libro es necesario para la academia colombiana, contexto en el que, frecuentemente, se solicitan ensayos con el fin de evaluar procesos de aprendizaje en diversas áreas del conocimiento. Los estudiantes y maestros pueden hallar un camino sencillo para iniciar, desarrollar u orientar la escritura ensayística. No obstante, parecen requerirse leves ajustes de forma y contenido, para que los recursos sugeridos por las autoras generen, con mayor eficacia, el aprendizaje proyectado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Natan.

Álvarez, A. y Hurtado, J. (2008). Jean-Jacques Rousseau y Karl Marx: estudio comparativo de dos críticas a la economía de mercado. *Revista de economía institucional*, 10(18), 103-127.

APA (2020). *Guía Normas APA. Séptima edición*. <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>.

Arenas, E. (2005). El ensayo como clase de textos del género argumentativo: un ejemplo de Ortega y Gasset. En Cervera, Hernández y Adsuar (Eds.), *El ensayo como género literario* (pp. 43-62). Universidad de Murcia.

Arias, D. y Cangalaya, L. (2021). *Investigar y escribir con APA 7*. Ediciones de la U.

Arnoux, E.; Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.

Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.

- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cerrillo, P. C. y Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (2), 7-21. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120386001.pdf>.
- Cisneros-Estupiñán, M.; Olave-Arias, G.; Cruz-Hernández, I. (2020). *Cómo citar: escritura académica del discurso diferido*. Ecoe Ediciones.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- Fuentes, C. (1992). *El espejo enterrado*. Fondo de Cultura Económica.
- García Márquez, G. (1997). *Botella al mar para el dios de las palabras*. [https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia\\_marquez.htm](https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm).
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Biblograf.
- Gómez, J (1992). Teoría del ensayo. <https://www.ensayistas.org/jlgomez/estudios/Teoria-del-ensayo-1992.pdf>.
- González, S. (2006). "El lobo y los siete cabritillos" y "Caperucita roja", historia de una relación. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (2), 129-140. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120386009.pdf>.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Machado, A. (2019). *Del tamaño justo*. Norma.
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle.
- Murillo, M. (2015). *Los géneros académicos en la universidad: una secuencia didáctica para la enseñanza del ensayo*. Universidad del Cauca.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Editorial Pontificia Universidad Bolivariana.
- Plantín, C. (2012). *La argumentación. Historia, teorías y perspectivas*. Editorial Biblos.
- Posada, P. (2010). *Argumentación, teoría y práctica manual introductorio a las teorías de la argumentación*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Real Academia de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

- Reyes, A. (1959). Las nuevas artes. En: *Los trabajos y los días. Obras completas*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Ávila, Y. D. C. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8 (1), 147-159.
- Salamanca, M. (2014). *La producción de ensayos en la Universidad: Una propuesta didáctica*. Programa Editorial UNIVALLE.
- Serafini, M. (1989). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Paidós.
- Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe. Didáctica de la escritura*. Paidós.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Vela, J. (2007). *¿Cómo escribir ensayos?* Universidad Sergio Arboleda.
- Zunino, C. y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En: L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). Universidad Nacional del General Sarmiento.

---

<sup>1</sup> Jhon Alexander Monsalve Flórez: Magíster en Métodos y Técnicas de Investigación Social, Magíster en Semiótica y Licenciado en Español y Literatura por la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Es Profesor Cátedra Titular de la Escuela de Educación en la misma institución universitaria. Perteneció al Grupo de Investigación, Cultura y Narración en Colombia. Es reconocido como *Investigador Junior* por parte de Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

**Recepción:** 08-02-2022

**Aceptación:** 31-05-2022