

Estudio de caso: muestra del proceso de escritura de un estudiante. La mejora de la escritura del miniensayo en la Universidad del Quindío

Keisy D. Bautista-Urueña  | Universidad del Quindío (Colombia)

kdbautista@uniquindio.edu.co

Johan Andrés Agudelo Ortega  | Universidad del Quindío (Colombia)

jaagudelo@uniquindio.edu.co

Este artículo expone un estudio de caso del proceso de escritura de miniensayos con estudiantes de primer semestre del Programa de Biología de la Universidad del Quindío (Colombia). Para ello, se presentan cada una de las fases planteadas por el modelo Didactext para la escritura académica y el desarrollo de las mismas desde la experiencia de un estudiante, gracias a la ejecución de una secuencia didáctica que tuvo una duración de 8 sesiones, cada una de 120 minutos. Para tal efecto, se tienen en cuenta los presupuestos teóricos del miniensayo y de la argumentación de autores como Vásquez (2016); Zambrano-Valencia, Caro y Parra (2019); Weston (1992); Charaudeau (2009); y Vega-Reñón (2013); entre otros. Por último, se incluyen algunas reflexiones sobre la función epistémica y metodológica de la escritura.

Palabras clave: argumentación, didáctica, estudio de caso, miniensayo, modelo didactext.

Case study: It exposes the writing process of an student. The writing improvement of the mini-essay in the Universidad del Quindío

This article exposes a case study of the writing process of mini-essays with students of first semester of the Biology program in the Universidad del Quindío (Colombia). In order to do it, it is presented each one of the established phases by the Didactext model for academic writing and the development of the them from the experience of an student, thanks to the application of a didactic sequence which had a duration of 8 sessions, each one of 120 minutes. For such purpose, it is taken into account the theoretical proposals of the mini-essay and argumentation from authors as; among others. Finally, it is included some reflections about the epistemic function and writing methodology.

Keywords: argumentation, didactics, case study, mini-essay, didactext model.



Recibido: 12/04/2021 | Aceptado: 01/06/2021

TO CITE
THIS ARTICLE:

Bautista-Urueña, K.D., Agudelo, J.A. (2021). Case study: It exposes the writing process of an student. The writing improvement of the mini-essay in the Universidad del Quindío. *Lenguaje y textos*, 53, 41-54. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15414>

1. Introducción

En un sentido amplio, la enseñanza de la escritura académica entendida, desde la semiótica social, como una práctica que hace referencia a las formas que cada comunidad discursiva utiliza para construir significados y cómo esas formas se convierten en referentes, para los miembros de la comunidad, es una tarea que ha preocupado a numerosos investigadores desde hace varias décadas y que, sin embargo, resulta un campo fecundo del que todavía emergen nutridas propuestas. Algunos antecedentes (Carlino, 2004; Cassany, 2006 y Marinkovich, 2011) permiten establecer el origen y evolución de las investigaciones sobre lectura y escritura en contextos académicos. Verbigracia, Pérez-Abril y Rincón (2013) presentan una síntesis del desarrollo investigativo en este campo y revisan conceptos como: *escritura a través del currículum, culturas académicas, alfabetizaciones académicas, nuevos estudios sobre culturas escritas y literacidad*. A pesar de las diferencias entre términos y los contextos en los que han surgido, principalmente en el Reino Unido y Norteamérica, el propósito común de estas corrientes es el mismo: facilitar la vinculación de los estudiantes a las diferentes comunidades discursivas que constituyen el mundo de la academia.

Empero, esta vinculación no es sencilla, ya que requiere, por parte de los estudiantes, de la apropiación de los modos discursivos con que cada comunidad gestiona la interrelación entre sus miembros y, por parte de los docentes, el uso de estrategias pedagógicas que faciliten la escritura por proceso y la metacognición. La razón es que cada disciplina promueve formas

particulares de leer y de escribir. De igual forma, el maestro debe facilitar las estrategias necesarias para que sus estudiantes participen en la cultura discursiva de las disciplinas, puesto que: “estas prácticas discursivas no son propias de cada individuo, sino de la comunidad académica a la que pertenece [...]” (Moya, Vanegas y González, 2013, p. 41). Lo anterior implica reconocer la diversidad de géneros escritos que se producen en la comunidad, comprender sus funciones y las convenciones que hacen de ese género, una práctica sociocultural diferente de la de otras disciplinas.

Ante tal panorama, en este artículo se presenta una experiencia de aula relacionada con la escritura de miniensayos, un género discursivo de la tipología argumentativa que empieza a ser objeto de estudio y con el que, si se aprovechan todas sus bondades, es posible promover la escritura reflexiva; esto es, una escritura que posibilite al estudiante la reflexión, el cuestionamiento de sus propios conocimientos, la capacidad de leer estratégicamente y de releerse. No es ajeno que:

La escritura es un proceso complejo que finaliza cuando el texto está escrito y revisado. Pero antes de llegar a ese producto final, debemos atravesar una serie de fases. Si tenemos en cuenta esas fases del proceso, nuestro producto o texto final será mejor. Realizar el proceso de escritura de acuerdo con estas etapas [...] mejora considerablemente los textos y distingue a los escritores expertos de los inexpertos (Agosto Riera, Álvarez Angulo, Silva, Mateo Girona y Uribe Álvarez, 2017, p.18).

En tal sentido, esta apuesta didáctica se fundamenta en el proceso de escritura mediante cinco¹ de las seis fases del modelo Didactext, a saber: *acceso al conocimiento, planificación, producción, revisión y reescritura, y edición*. Además, se sustenta en el modelo propuesto para la construcción del miniensayo, el “Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico” (2003) también del grupo Didactext, el cual se centra en una escritura que incluye el contexto, el proceso de redacción y, por supuesto, el texto en sí. Por tanto, a continuación, se expone una breve conceptualización que permite dejar por sentado cómo entendemos el género del miniensayo y, a su vez, cuáles son los presupuestos teóricos sobre argumentación, dado que este género discursivo se inscribe en la tipología textual argumentativa, como se mencionó anteriormente.

En este orden de ideas, se puede decir que el miniensayo, parafraseando a Vásquez (2016), es un ensayo de cuatro párrafos, a diferencia del ensayo más extenso al que estamos acostumbrados. El miniensayo, entonces, incluye un párrafo de tesis, dos párrafos con argumentos y un párrafo de cierre. Además, a pesar de su corta extensión, en el miniensayo es posible identificar, en términos de Charaudeau (2009), una mecánica argumentativa, en la que: “Para poder decir el porqué y el cómo de los fenómenos del mundo, el sujeto que argumenta también tiene la limitación de cierto ordenamiento de las operaciones” (p. 279). Por consiguiente, al proponer un texto de este género es posible, primero, problematizar para así dar a conocer qué se

quiere someter a consideración; segundo, asumir una postura; y, finalmente, presentar los argumentos que vengan al caso.

A esto se puede agregar que el miniensayo “[...] podría entenderse como punto de inicio para la escritura ensayística; como un momento previo, de naturaleza didáctica, para una empresa argumentativa de mayor magnitud” (Zambrano-Valencia, Caro y Parra, 2019, p.74). Por tal razón, es indiscutible apostarle al miniensayo, porque, como el ensayo, este género permite reflexionar sobre diversos temas; pero, además, exige sintetizar de manera amplia las ideas en miras de decir lo que se necesita de forma precisa, en otras palabras, “[...] de decir lo justo en el momento justo” (Zambrano-Valencia, Caro y Parra, 2019, p.74).

En consonancia con lo anterior, cuando se aborda el miniensayo se requiere, reconocer las bases epistemológicas relacionadas con la argumentación. Por tal motivo, en lo que tiene que ver con esta tipología se puede sostener que se entiende y, a la vez, asume, según Weston (1992), que:

«Dar un argumento» significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. Aquí, un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones (p. 11).

Cabe aclarar que se debe diferenciar la noción de argumento y argumentación, dado que, el primero, se refiere a un conjunto de proposiciones que se siguen una de la otra; y el segundo tiene que ver con una actividad discursiva que corresponde

¹ En este ejercicio de escritura no se incluyó la sexta fase, la de publicación, dado que, por cuestiones de tiempo y del desarrollo del trabajo mismo, no se podía garantizar el cumplimiento de esta fase. No obstante, en <https://www.ucm.es/redactext//proceso-de-escritura> se puede seguir el proceso de escritura planteado por el grupo

a una intención comunicativa (persuadir, convencer, resolver...). Así las cosas, para argumentar primero debemos informarnos y documentarnos muy bien, para evitar falacias y argumentos que carezcan de sustento. Asimismo, es imperante traer a colación el aporte de Vega-Reñón (2013a), dado que ofrece una mirada a las perspectivas más preponderantes en el terreno de la argumentación, a saber: *lógica, dialéctica y retórica* (p. 59-64). En cuanto a la *lógica*, esta centra los argumentos en calidad de productos, sometidos al examen de la demostración, con el objetivo de evaluar su validez o invalidez. En lo que tiene que ver con la *dialéctica*, la atención se centra en los procedimientos, en el ámbito dialógico de los debates, para los cuales importa la corrección o incorrección de las interacciones sociales y confrontaciones, con base en lo pragmático, social y contextual. Y sobre la *retórica*, la mirada se centra en los procesos de comunicación e influjo interpersonal, en medio del paradigma del discurso persuasivo, en relación con la eficacia de recursos y estrategias para lograr la adhesión del receptor.

Para sintetizar lo anteriormente expuesto, a continuación, citamos la Tabla 1 de Vega-Reñón, puesto que esboza algunos aportes de las perspectivas más

preponderantes en el cosmos de la argumentación:

Finalmente, es importante aclarar que, hasta el momento, no hay una teoría sobre la argumentación como tal; existen algunas perspectivas o campos de estudio que se han analizado desde Aristóteles hasta hoy. Es más Vega-Reñón (2013b) arguye, en *La fauna de las Falacias*, lo siguiente: “aún no existe una teoría de la argumentación en el sentido de teoría como cuerpo establecido y sistemático de conocimientos al respecto; la denominación más bien designa un campo de estudios, por más señas interdisciplinarias” (p. 97).

2. Estudio de caso –programa de Biología, Universidad del Quindío–

Dicho lo anterior, en los párrafos que siguen, se elabora un seguimiento a un caso de escritura, en el que se describen las actividades propuestas, para cada uno de los momentos de producción, y el acompañamiento, en algunos pasajes, de estas descripciones con evidencias concretas del trabajo realizado por uno de los participantes².

La siguiente experiencia de aula fue desarrollada en 2019 con 30 estudiantes de primer semestre, inscritos en el espacio

Tabla 1. Perspectivas teóricas.

Perspectiva	Objeto	Valoración	Paradigma	Falacia	Imagen
Dialéctica	Procedimientos	Procedente	Discusión crítica	Violación del procedimiento	Combate
Lógica	Productos	Válido o sólido	Demostración	Demostración Fallida o fraudulenta	Construcción
Retórica	Procesos	Eficaz	Discurso convincente	Manipulación	Presentación

Fuente: Vega-Reñón (2013).

² Se omite el nombre del estudiante autor del miniensayo por cuestiones de respeto a su identidad. En este sentido lo llamaremos Estudiante 1. Todo el material mostrado en este artículo y que hace parte de la escritura propia del estudiante 1 es tomado con fidelidad; esto quiere decir que no se hicieron modificaciones de ningún tipo en la escritura, por lo que el lector podrá encontrar ciertos errores gramaticales, sintácticos, semánticos, etc.

académico denominado: *Lectura y Escritura en Contextos Académicos*, del programa de Biología de la Universidad del Quindío. Este curso tenía una duración de 16 sesiones de 120 minutos cada una. No obstante, este trabajo se desarrolló en, aproximadamente, 8 de las 16 sesiones. Los participantes oscilaban entre los 16 y 20 años y, la mayoría, provenía de colegios públicos del departamento del Quindío (Colombia), a lo que se suma que se identifica poco dominio de la escritura académica, algo que se puede evidenciar no solo en los trabajos de los estudiantes sino también en los resultados de las distintas pruebas estandarizadas, como las Pruebas Saber. Es más, se requiere mencionar que, por lo general, un porcentaje elevado de estudiantes de Ciencias Básicas, y en este caso del programa de Biología, no concibe como importante la escritura, por lo que este espacio académico y esta propuesta se convierten en un gran reto.

Ahora bien, podemos decir que la propuesta de intervención tenía como fin no solo la escritura de miniensayos, sino también un ejercicio de reflexión sobre lo que implica escribir en la academia. Por tal razón, la experiencia de aula se apoyó en una secuencia didáctica, fundamentada en el modelo *Didactext*, que tuvo una duración de 16 horas de trabajo presencial (con el

acompañamiento del docente), es decir, 8 sesiones, y alrededor de 16 horas de trabajo independiente. Cada una de las fases del modelo orientó el desarrollo de un ejercicio planificado, metódico, riguroso y que permitió mejorar la calidad de los textos producidos. Las siguientes son las actividades que se desarrollaron en cada fase del modelo.

Acceso al conocimiento. En esta fase los estudiantes determinaron sobre qué tema iban a escribir y para ello respondieron preguntas como: ¿cuál es el tema sobre el que quiero escribir?, ¿qué necesito saber sobre este tema? y ¿cuál es mi tesis o posición personal sobre ese tema? Además, tuvieron en cuenta las indicaciones dadas por la profesora, enfocadas en que la elección del tema debía relacionarse con el programa académico, es decir, Biología. La Tabla 2 muestra las respuestas del estudiante a estas preguntas:

Cabe destacar que en esta primera etapa se valoraron los conocimientos previos de los estudiantes y sus intereses, algo que se considera fundamental al momento de escribir porque de esta manera se llama la atención del estudiante y no se le obliga a escribir sobre algo que no desea. No obstante, en esta fase se reconoció poco interés y poco compromiso por la escritura, pues se percibió que para los estudiantes el

Tabla 2. Respuestas del estudiante 1 a la fase de acceso al conocimiento Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras	Respuesta del estudiante 1
¿Cuál es el tema sobre el que quiero escribir?	Voy a escribir un miniensayo acerca de la protección de las abejas
¿Qué necesito saber sobre ese tema?	Buscar información sobre la importancia de las abejas, los problemas ambientales que se causan por la intervención del hombre y el peligro que se tiene en cuanto a la alimentación humana si se afectan las abejas.
¿Cuál es mi tesis o posición personal sobre ese tema?	Mi tesis es: los neonicotinoides matan las abejas, lo que repercute negativamente en la alimentación humana

pensar el tema sobre el que iban a escribir no hacía parte del proceso de escritura.

Planificación. Aquí los estudiantes elaboraron un plan de escritura en el que organizaron las ideas de lo que querían escribir. Algunos, por ejemplo, lo hicieron en una lista; pero otros utilizaron organizadores gráficos como mapas mentales, mapas conceptuales, etc., y tuvieron en cuenta preguntas como: ¿se refleja la tesis en el título?, ¿el título llama la atención del lector?, ¿a quién me voy a dirigir?, ¿con qué

intención defenderé esta tesis?, ¿cuál es la estructura del miniensayo?, ¿con qué argumentos defenderé mi tesis? y ¿qué referencias bibliográficas tendré en cuenta?

Vale la pena resaltar que, en esta segunda fase, y para responder a las últimas tres preguntas, la profesora orientó a los estudiantes en varios aspectos. Por un lado, gestionó capacitaciones enfocadas en el reconocimiento y selección de fuentes de búsqueda confiables, de ahí que los estudiantes conocieron las bases de datos a

Tabla 3. Trabajo del estudiante en la fase de planificación.

Pregunta orientadora	Respuestas del estudiante 1
¿el título se refleja en mi tesis?	El título de mi miniensayo es: Más abejas para más alimentos
¿el título llama la atención del lector?	Creo que sí
¿A quién me voy a dirigir?	Me dirigiré a compañeros del programa de biología, a profesores de la carrera y a un público interesado en el tema.
¿Con qué intención defenderé esta tesis?	Mi miniensayo intenta defender idea de que los neonicotinoides matan las abejas y hay una repercusión negativa en la alimentación humana
¿Cuál será la estructura del miniensayo?	Título: Más abejas para más alimentos <ul style="list-style-type: none"> • 1er párrafo: se brindará una introducción sobre la intervención del hombre en los ciclos naturales • 2do párrafo: se planteará que las abejas son esenciales o fundamentales, son el primer paso en la cadena de producción de alimentos y solo ellos realizan esa tarea • 3er y 4to párrafo: Primero se expondrá el uso y modo en que trabajan los neonicotinoides para enlazar con el modo en que estos plaguicidas afectan y matan las abejas • 5to párrafo: se plantea una conclusión, se busca recalcar la importancia de las abejas, los peligros de los plaguicidas y la repercusión en la alimentación de los humanos
¿Con qué argumentos defenderé mi tesis?	En el desarrollo del miniensayo se usarán argumentos de autoridad
¿qué referencias bibliográficas tendré en cuenta?	Estas son las referencias bibliográficas de mi miniensayo: Ashworth, L. y Quesada, M. y Casas, A. y Aguilar, R. y Oyama, K. (2009). Pollinator-dependent food production in Mexico. <i>Biological Conservation</i> . 142 1050–1057. Recuperado el 2019, 05, 04 en: https://doi.org/10.1016/j.biocon.2009.01.016 Blochtein, B. y Dos Santos, Ch. Y Otesbelgue, A. (2018). The iletma of agricultural pollination in Brazzil: Beekeeping growth and insecticide use. <i>PloS ONE</i> 13(7). Recuperado el 2019, 05, 04 en: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200286 Caracol Armenia. (2018). 18.000 colmenas de abejas han desaparecido en últimos tres años en Colombia. Recuperado el 2019, 05, 04 en: https://caracol.com.co/emisora/2018/05/24/armenia/1527168204_602189.html

Fuente: elaboración propia

las que tienen acceso por ser estudiantes de la Universidad, tales como: *Academic Search Ultimate*, Fuente Académica Plus, *Scencedirect*, *Scopus*, *Web Of Science*, entre otras. También, comprendieron cómo acceder y cómo seleccionar la información, e hicieron un ejercicio práctico en el que consultaron información sobre el tema que habían elegido para su miniensayo. Por otro lado, la docente explicó la estructura general del texto y las clases de argumentos, en las que se incluyeron los de autoridad, analogía, ejemplificación y definición, según Weston (2014). El resultado de esta segunda fase se presenta en la Tabla 3:

En esta segunda fase se destaca la relevancia de orientar a los estudiantes en la búsqueda de fuentes bibliográficas confiables. Además, llama la atención evidenciar cómo se dificulta planificar un proceso de escritura; probablemente esto se debe a que los estudiantes creen que la escritura es inmediata y, por tanto, no exige un paso a paso que permita esbozar las ideas principales del texto para luego desarrollarlas, darles más peso, etc.

Redacción. En esta oportunidad se contó con el apoyo teórico de la propuesta realizada por Uribe, Camargo y Zambrano-Valencia en *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en*

Tabla 4. Producto del estudiante en la fase de producción.

Orientación	Respuestas del estudiante 1
Primer párrafo (<i>Presentación</i>)	En este breve texto veremos cómo los neonicotinoides matan las abejas y su repercusión negativa en la alimentación humana. En la actualidad enfrentamos múltiples problemas ambientales que son causados en su mayoría por la intervención del hombre. Cuando afectamos los ciclos naturales estamos incidiendo sobre el mundo en general, es decir comprobamos el efecto mariposa ya que cualquier cambio por pequeño que sea y sin importar el lugar donde se efectúe tiene repercusiones en todo el ecosistema.
Segundo, tercer y cuarto párrafo (<i>Cuerpo</i>)	Las abejas son los polinizadores naturales y permiten la transferencia del polen desde los estambres hasta el estigma, haciendo posible la producción de semillas y frutos. De acuerdo con Ashworth (2009) "More than 80% of these crops depend in some degree on pollinators for efficient production. This high proportion of pollinator-dependent crops is similar to than observed at the continental (European Union 84%; Williams, 1994) and global scales (74%; Klein et al., 2007) por lo anterior queda claro que en su gran mayoría los diferentes cultivos y producciones a nivel mundial necesitan de los servicios ecosistémicos prestados por los agentes polinizadores. Los neonicotinoides son los químicos que se usan en las plantaciones para controlar plagas y enfermedades, pero al mismo tiempo matan todo tipo de insectos que ingieran dichos químicos. Los afectados en este proceso son las abejas que por su delicada estructura o composición mueren con facilidad por ingerir los insecticidas/neonicotinoides. De acuerdo con información publicada en Caracol Radio (2018) "18 mil colmenas de abejas han desaparecido en los últimos tres años en Colombia, desde el ICA y el Ministerio de Agricultura alertan por efectos de los pesticidas y agroquímicos." En el caso regional, algunos apicultores quindianos han decidido trasladar sus apiarios a otros lugares del país como los llanos orientales. La producción de plátano en el departamento del Quindío conlleva la fumigación de los cultivos con diferentes pesticidas que controlan plagas y al mismo tiempo han llevado a la muerte a miles de abejas. Otra de las consecuencias que ha presentado el uso de los insecticidas se ve reflejado en la producción de miel, algunos estudios han demostrado la presencia de estos agroquímicos en la miel de abejas vendida, distribuida e ingerida por los humanos.
Quinto párrafo (<i>Conclusión</i>)	Finalmente, si se continúa fumigando con esos químicos se disminuirán o acabarán las poblaciones de abejas y si las abejas no realizan su labor como polinizadoras los cultivos y cosechas no tendrán el mismo rendimiento, lo que se verá reflejado en bajas producciones y problemas para cubrir la demanda de alimentos que tiene la humanidad. El trabajo conjunto entre apicultores y granjeros permitirá grandes beneficios naturales o ecológicos, así como económicos.

Fuente: elaboración propia.

Secundaria (2017). En este momento de la escritura, un número importante de estudiantes mostró poca dedicación al ejercicio y esto se evidenció en textos sin ideas claras, ausencia o uso inadecuado de signos de puntuación, no inclusión de referencias bibliográficas, poca claridad en la presentación, el cuerpo y la conclusión del minien-sayo, entre otros aspectos.

La Tabla 4 corresponde al borrador del estudiante.

Este resultado de la fase da cuenta de la poca importancia que los estudiantes tienen en relación con la escritura, más en carreras enfocadas en las Ciencias Básicas, pues en este caso se les da más valor a las asignaturas disciplinares como física, química y, por supuesto, biología y, por eso,

los estudiantes responden a las actividades programadas en otros cursos (como este) pero sin conciencia del trabajo realizado. Lamentablemente, se nota, en muchos casos, que se presentan los textos solo pensando en no obtener una mala calificación.

Revisión y Reescritura. Esta etapa se desarrolló con el apoyo de una evaluación por pares y de una rúbrica de evaluación para la producción del minien-sayo, elaborada por el grupo Didactext. La revisión entre pares consistía en la evaluación del texto de otros compañeros, principalmente, y dicha revisión estaba apoyada por la siguiente rúbrica (Tabla 5).

En este ejercicio de revisión entre pares, los estudiantes debían determinar si el

Tabla 5. Rúbrica de evaluación de la producción de un minien-sayo. Fuente: elaboración grupo Didactext.

CRITERIO	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
1 Título	El título es original.	El título no es original.	El título no es original.	Deja el título de la pregunta que se ofreció para hacer el trabajo.
	Se relaciona bien con la tesis que defiende.	Se relaciona bien con la tesis que defiende.	No se relaciona con la tesis que defiende.	No presenta título.
	Se relaciona bien con el tema del texto.	Se relaciona bien con el tema del texto.	Se relaciona bien con el tema del texto.	
2 Tesis	Defiende una postura o posicionamiento coherente; es decir, no contradictorio con los argumentos que apoyan la tesis.	Defiende una postura o posicionamiento coherente; es decir, no contradictorio de manera general; pero si se encuentra un argumento que contradice la tesis.	Defiende una postura o posicionamiento contradictorio; hay mezcla de ideas entre la tesis y los argumentos.	Defiende una postura o posicionamiento contradictorio. No vincula la tesis con los argumentos.
	Hay coherencia entre la tesis, todos los argumentos y el cierre, de modo que el hilo del discurso se comprende con facilidad.	Hay coherencia entre la tesis y los argumentos; es posible identificar el hilo del discurso; pero no hay coherencia con uno de ellos.	Casos: uno o más argumentos no tienen relación con los demás; o bien, la tesis se contradice con los argumentos. Con esto, el hilo del discurso no se puede comprender.	No hay coherencia, no es posible identificar el hilo del discurso. No se expresa la tesis en el texto.

(Tabla 5, continúa en la página siguiente)

(Tabla 5, continúa de la página anterior)

CRITERIO	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
3 Argumentos	Contiene, al menos, tres argumentos diferentes.	Contiene, al menos, dos argumentos diferentes.	Contiene, al menos, un argumento.	No se utilizan argumentos para defender la tesis. En lugar de argumentos, hay falacias.
4 Intención persuasiva	El texto contiene cuatro o más rasgos que muestran la intención del escritor de convencer al lector; connotación, exclamación, verbos modales (poder, desear...), de opinión (creer, opinar...), léxico marcado positivamente o negativamente, comillas o guiones para marcar la distancia el posicionamiento del enunciador, utilización 1ªp./pl, 2ªp, modalizadores, interrogación retórica, metáfora o comparación, hipérbolo, paralelismo, juegos de palabras, etc.	El texto contiene tres rasgos que muestran la intención del escritor de convencer al lector.	El texto contiene uno o dos rasgos que muestran la intención del escritor de convencer al lector.	El texto no contiene rasgos que muestren la intención del escritor de convencer al lector. El texto solo expone información, por lo que únicamente trata de informar al lector.
5 Partes	En el texto se distinguen las tres partes: introducción (presentación del tema o de la tesis), argumentación y cierre.	En el texto se distinguen dos partes: introducción y argumentación o argumentación y cierre.	En el texto se distingue una parte: o la introducción, o la argumentación, o el cierre.	En el texto no hay partes, únicamente se distingue una información u opinión.
6 Conectores y organizadores textuales	Todos los párrafos y periodos oracionales (sus ideas) se relacionan mediante un conector o un organizador textual adecuado. Se entiende que el párrafo primero no necesita conector.	Todos los párrafos y periodos oracionales (ideas) se relacionan mediante un conector o un organizador textual adecuado, excepto uno.	Todos los párrafos y periodos oracionales (ideas) se relacionan mediante un conector o un organizador textual adecuado, excepto dos.	Ninguno de los párrafos se relaciona mediante un conector o un organizador textual adecuado.
7 Redacción	El texto se ajusta a las normas gramaticales (no hay mal uso de los verbos; no hay falta de concordancia en el uso género, número, persona; no hay mal uso de las preposiciones, etc.); los periodos oracionales son correctos (no hay periodos excesivamente largos, no hay presencia de anacolutos); el léxico es adecuado, emplea sinónimos o expresiones correferenciales (no hay repetición de palabras, no hay imprecisiones en el vocabulario, no usa palabras comodín, no cambio de registro sin justificación).	Aparecen uno o dos errores gramaticales y/o léxicos.	Aparecen tres errores gramaticales y léxicos.	Aparecen cuatro o más errores gramaticales y léxicos.

(Tabla 5, continúa en la página siguiente)

(Tabla 5, continúa de la página anterior)

CRITERIO	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
8 Ortografía	La redacción del texto no presenta faltas de ortografía (letra, tildes, mayúsculas, etc.).	Aparecen uno o dos errores ortográficos.	Aparecen tres errores ortográficos.	Aparecen cuatro o más errores ortográficos.
9 Puntuación	La redacción del texto respeta las reglas de puntuación (comillas, cursivas, etc.).	Aparecen uno o dos errores de puntuación.	Aparecen tres errores de puntuación.	Aparecen cuatro o más errores de puntuación.
10 Fuentes y referencias bibliográficas	Incorpora más de dos fuentes y sus respectivas referencias bibliográficas. Las integra en el texto porque se diferencia con claridad la voz del escritor de las voces citadas.	Incorpora más de dos fuentes y sus respectivas referencias bibliográficas, pero no las integra adecuadamente, porque no se diferencia con claridad la voz del escritor de las voces citadas.	Incorpora una, dos o más fuentes, pero sin sus respectivas referencias bibliográficas. No las integra adecuadamente.	No hay fuentes ni referencias bibliográficas de autoridad en el texto.

texto que estaban revisando cumplía con los criterios planteados en la rúbrica: el miniensayo tiene un título que se relaciona con el cuerpo del mismo; los argumentos tienen un orden lógico; la tesis está respaldada con argumentos de autoridad, analogía, definición, ejemplificación, etc.; el texto está distribuido en párrafos y cada uno tiene una idea principal; los párrafos están relacionados con conectores precisos; se respetan las ideas de otros autores mediante la citación adecuada; entre otros. Como resultado, los estudiantes identificaron distintos aspectos que podían mejorarse en los escritos de sus compañeros, pero también en los propios. Además, esta fase les permitió comprender que, en ocasiones, las ideas que se quieren expresar no corresponden con lo que se plantea de manera escrita y, por eso, la escritura exige

rigurosidad. Al respecto, el estudiante manifestó lo siguiente³:

«yo creí que había hecho un miniensayo y que la profesora me iba a poner 5 pero cuando revise el de una compañera vi que no se entendía lo que decía y me di cuenta que yo tampoco puse muchas comas ni nada de eso y que quien estuviera revisando mi miniensayo tampoco iba a entender bien lo que yo quería decir. Uno cree que escribe y está bien, pero si no fuera por este ejercicio que primero no entendía y que me generaba pereza no podría ahora ver que escribir de verdad es difícil y que toca sacarle tiempo. También me doy cuenta que por escribir rápido y cumplir con la tarea no miré la lista de conectores que la profe me mandó».

Edición. Para cumplir con el propósito de este momento de la escritura, se realizaron ajustes finales al miniensayo, teniendo

³ Vale la pena reiterar que tanto los textos del estudiante como sus opiniones se transcriben en este artículo de manera literal; es decir, se mantiene la originalidad de la voz del estudiante; sin embargo, en este caso en particular se ha tomado la decisión de realizar adaptaciones orto-tipográficas para evitar distraer al lector con los errores de acentuación.

en cuenta no solo aspectos notacionales, sino también la resolución de inquietudes que se presentaron en la reescritura, verbigracia: qué otros conectores se pueden usar, cómo organizar las referencias bibliográficas, etc. En consecuencia, la mayoría de los miniensayos, luego de concluido el proceso de escritura, dieron cuenta de: título, tesis o punto de vista, estructura completa, distribución del contenido (presentación, cuerpo y conclusión), coherencia, variedad de argumentos, fuentes y referencias bibliográficas, puntuación adecuada, etc. No obstante, varios de los ejercicios de escritura presentados por los estudiantes, seguían respondiendo a textos de corte más expositivo. Finalmente, presentamos el miniensayo escrito por el estudiante elegido para este caso⁴:

Restringir los agroquímicos es necesario para proteger las abejas y la producción de alimentos

En este texto evidenciaremos que los neonicotinoides matan las abejas y, a su vez, generan una repercusión negativa en la alimentación humana. Antes de entrar en nuestro asunto conviene recordar que en la actualidad enfrentamos múltiples problemas ambientales que son causados en su mayoría por la intervención del hombre. Como consecuencia, cuando afectamos los ciclos naturales estamos incidiendo sobre el mundo en general, es decir comprobamos el efecto mariposa ya que cualquier cambio por pequeño que sea y sin importar el lugar donde se efectúe, tiene repercusiones en todo el ecosistema.

Empezaremos por decir que las abejas son los polinizadores naturales y permiten la transferencia del polen desde los estambres hasta el estigma, haciendo posible la producción de semillas y frutos. De acuerdo con Ashworth (2009, p. 1054), citando a Kelin y a otros autores (2007), se puede afirmar que "More than 80% of these crops depend in some degree on pollinators for efficient production. This high proportion of pollinator-dependent crops is similar to that observed at the continental European Union [...] and global scales [...]". En términos generales Ashworth

nos expresa que a nivel mundial entre el 70% y el 80% de los cultivos dependen de la polinización para su eficiencia productiva. Por lo anterior queda claro que en su gran mayoría los diferentes cultivos y producciones a escala global necesitan de los servicios ecosistémicos prestados por los agentes polinizadores. Al llegar aquí tenemos que los neonicotinoides se usan en las plantaciones para controlar plagas y enfermedades, pero al mismo tiempo matan todo tipo de insectos que ingieran dichos químicos. Uno de los afectados en este proceso son las abejas que por su delicada estructura o composición mueren con facilidad por consumir los insecticidas. De acuerdo con información publicada en Caracol Radio (2018): "18Mil colmenas de abejas han desaparecido en los últimos tres años en Colombia, desde el ICA y el Ministerio de Agricultura alertan por efectos de los pesticidas y agroquímicos." En el caso regional, la producción de plátano en el departamento del Quindío conlleva la fumigación de los cultivos con diferentes pesticidas que controlan plagas y, al mismo tiempo, han llevado a la muerte a miles de abejas. A esto se añade que algunos estudios han demostrado la presencia de estos agroquímicos en la miel de abejas.

Finalmente, si se continúa fumigando con dichos químicos se disminuirán o acabarán las poblaciones de abejas y, si las abejas no realizan su labor como polinizadoras, los cultivos y cosechas no tendrán el mismo rendimiento, lo que se verá reflejado en bajas producciones y problemas para cubrir la demanda de alimentos que tiene la humanidad. Quisiera añadir que el trabajo conjunto entre apicultores y granjeros permitirá grandes beneficios naturales o ecológicos, así como económicos.

Referencias bibliográficas

- Ashworth, L. y Quesada, M. y Casas, A. y Aguilar, R. y Oyama, K. (2009). Pollinator-dependent food production in Mexico. *Biological Conservation*. 142 1050–1057. Recuperado el 2019, 05, 04 en: <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2009.01.016>
- Blochtein, B. y Dos Santos, Ch. y Otesbelgue, A. (2018). The dilemma of agricultural pollination in Brazil: Beekeeping growth and insecticide use. *PLoS ONE* 13(7). Recuperado el 2019, 05, 04 en: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200286>
- Caracol Armenia. (2018). 18.000 colmenas de abejas han desaparecido en últimos tres años en Colombia. Recuperado el 2019, 05, 04 en: https://caracol.com.co/emisora/2018/05/24/armenia/1527168204_602189.html

⁴ Es importante anotar que se eligió este ejemplo como estudio de caso, principalmente, porque el trabajo de escritura de las 5 fases se dio de manera completa y en el proceso no se presentaron cambios en el tema elegido.

Como se puede evidenciar en esta última fase se logra un trabajo de escritura más completo, organizado y con menos dificultades ortográficas, sintácticas, semánticas, etc. Se destaca, por tanto, que el desarrollo de la propuesta anterior derivó en la consecución de miniensayos mucho más elaborados por parte de los estudiantes. Sin embargo, se hace necesario seguir trabajando el proceso de escritura propuesto (Modelo Didactext) para fortalecer cada uno de los aspectos necesarios en la escritura académica.

Por ejemplo, en la fase 1, de *Acceso al conocimiento*, se hace necesario pensar en estrategias más llamativas para los estudiantes que permitan reconocer intereses reales para poder elegir un tema de escritura. En este ejercicio, aunque los estudiantes partieron de sus intereses estos, en algunos casos, no eran muy fuertes y eso hizo que en el proceso se cambiaran algunos de los temas. En cuanto a la fase 2, *Planificación*, se genera un reto para los profesores, el de fortalecer los procesos de planificación no solo en la escritura sino también en otras actividades, ya que los estudiantes intentan responder a las tareas propuesta rápidamente, pero no son conscientes de qué hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen, con qué objetivo, etc.

En lo que respecta a la fase 3, *Redacción*, el trabajo del profesor deberá ser mayor. Es fundamental mostrar al estudiante un acompañamiento en el proceso de escritura en el que él no solo sienta una guía, sino en el que también pueda resolver dudas. Enfrentarse a la página en blanco es complejo, por eso hay que hacer hincapié en que las fases anteriores aportan a la escritura y por esta razón al momento de redactar no se inicia de cero.

Ahora, en la fase 4, *Revisión y Reescritura*, el papel del profesor juega un papel importante porque se hace prácticamente obligatorio que sea él quien, inicialmente, reconozca los aciertos que tuvo el estudiante en su proceso, pero también dé a conocer los aspectos en los que se puede mejorar. Asimismo, el hacer ejercicio de revisión entre pares enriquece esta fase y el proceso de escritura en general, ya que se identifican errores en los textos de otros que, en ocasiones, están presentes en los propios, pero que no se habían identificado. En esta fase, igualmente, se destaca la importancia de tener instrumentos de revisión que permitan hacer una lectura y una valoración más objetiva de los textos. No obstante, con el trabajo realizado aquí se reconoce que el instrumento usado (la rúbrica) presentó ciertas dificultades porque, aunque se definieron de manera precisa los criterios a tener en cuenta para evaluar el texto, varios de estos no eran claros para los estudiantes, lo que exigió una explicación de los mismos durante el proceso de revisión.

Finalmente, en la fase 5, *Edición*, se evidencia el resultado riguroso realizado en la fase inmediatamente anterior (la fase 4), dado que los estudiantes reconocieron los errores presentes en los textos y así mejoraron sus escritos. De igual manera, ellos se percataron de cumplir con los aspectos que se tenían en cuenta en la evaluación gracias al conocimiento que tenían de estos criterios. Lo último se convirtió en un punto a favor valioso porque el estudiante logró reconocer que, en esta propuesta de escritura, específicamente, lo importante no era una calificación numérica, ni escribir cualquier cosa sin sentido alguno, sino

aprender en el proceso y mejorar cuanto fuera posible.

Por consiguiente, no se puede negar que estos ejercicios generan aprendizajes en los estudiantes, pero, también en los docentes, porque mientras los primeros aprenden a identificar cuáles son las mejores estrategias para escribir, los segundos (los profesores) reconocen la importancia de involucrarse en estos trabajos de producción textual, para que así se pueda reflexionar constantemente sobre esta exigente tarea y se puedan encontrar maneras de mediación más asertivas que faciliten el ejercicio de escritura de los estudiantes.

3. Conclusiones

La experiencia de escritura descrita en este artículo hace un llamado a la necesidad de reflexionar sobre la función metodológica de la escritura. Una reflexión que, a todas luces, implicó para los participantes, asumir posición como miembros de una comunidad que lee y produce determinados tipos de texto. Además, las prácticas aquí retratadas, consolidan el modelo Didactext como un recurso válido para fundamentar los procesos de escritura tanto en la universidad como en la escuela.

El resultado de su aplicación resultó satisfactorio, dado que, como se mencionó al inicio de este artículo, el género del

miniensayo es naciente. Así las cosas, este trabajo, por un lado, constituyó un aporte teórico que guió la planificación del proyecto de escritura (rol docente) y, por otro, para los estudiantes significó un cambio de paradigma frente a su comportamiento como productores de textos y repercutió de manera positiva en su actitud frente a la escritura. No cabe duda de que la apatía por los procesos de escritura académica puede disminuir o eliminarse completamente si se facilitan estrategias innovadoras, que no sigan las maneras tradicionales de enseñar y aprender; llamativas, que sean de interés de los estudiantes; y significativas para que se reconozca la importancia de estos ejercicios en el proceso de formación profesional y, a su vez, en la formación personal. Para tal efecto, es necesario no solo un trabajo teórico, sino sesudo, práctico y contextual. Por otro lado, pueden cambiarse las concepciones relacionadas con la escritura académica si se lleva a cabo un trabajo riguroso de revisión y reescritura, como el realizado, pues como se mencionó el apoyo del profesor y el trabajo colaborativo aportan significativamente. Gracias a estas actividades es posible la identificación de errores y el aprendizaje (metacognición), empero, eso sí enfocado en mejorar más el proceso (cualitativo) y no en solo calificar o colocar notas (cuantitativo).

Referencias bibliográficas

- AGOSTO RIERA, S., ÁLVAREZ ANGULO, T., SILVA, P., MATEO GIRONA, T. y URIBE ÁLVAREZ, G. (2017). *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- CARLINO, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CHARAUDEAU, P. (2009). La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político. Traducido por Pedro Alemán Guillén, de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela; 277-295. Recuperado de: <http://www.patrick-charaudeau.com/La-argumentacion-persuasiva-El.html>

- DIDACTEXT, GRUPO (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica, Lengua y Literatura*, (15), 77-104. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A>
- DIDACTEXT, GRUPO (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Revista Didáctica Lengua y Literatura*, (27), 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- MARRAUD, H. (2014). Argumentación, legitimación y falacias. *Teorema*, 33(3), 203-209. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4852606>
- MARINKOVICH, J. y SALAZAR, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios pedagógicos*, XXXVII(1), 85-104. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100005>
- MOYA, C., VANEGAS, I. y GONZÁLEZ, C. (2013). *Escribir en el posgrado: escritura académica y producción de conocimiento*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- PÉREZ-ABRIL, M. y RINCÓN, G. (Coord.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, F. (2016). *Las claves del ensayo*. Bogotá: Editorial Kimpres S.A.S
- VEGA-REÑÓN, L. (2013a). Teoría de la argumentación. En L. Vega-Reñón y P. Olmos-Gómez (eds.), *Compendio de lógica, argumentación y retórica*, pp. 55-66. Madrid: Trotta.
- VEGA-REÑÓN, L. (2013b). *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta.
- WESTON, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel, S.A.
- ZAMBRANO-VALENCIA, J.D, CARO, M.A., 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>