

El texto argumentativo y su producción. Las fases del modelo Didactext en la producción de un miniensayo

Juan David Zambrano-Valencia  | Universidad del Quindío (Colombia)

jdzambrano@uniquindio.edu.co

Edwin Leandro Parra Hoyos  | Universidad del Quindío (Colombia)

elparra@uniquindio.edu.co

Este artículo presenta una propuesta de aula para enseñar y aprender a escribir un texto argumentativo: el miniensayo, a partir del modelo de escritura del grupo Didactext. Este género ofrece posibilidades para trabajar en todas las asignaturas del currículum y permite, dada su brevedad, un abordaje integral de todas las fases del proceso de escritura en el ámbito académico. A lo largo de estas páginas se proporcionan herramientas para diseñar una secuencia didáctica sobre escritura del miniensayo en diversas materias y se propone responder a las siguientes cuestiones: ¿qué significa argumentar?, ¿qué retos didácticos entraña la enseñanza de la argumentación?, ¿cuáles son las características del modelo de producción textual del grupo Didactext?, ¿cómo favorecer el aprendizaje de la argumentación escrita de miniensayos en aulas de diferentes niveles de escolaridad desde la lente de dicho modelo? La propuesta didáctica podría arrojar resultados satisfactorios en relación con la mejora de la escritura de miniensayos de estudiantes de últimos grados de bachillerato.

Palabras clave: argumentación, escritura, miniensayo, modelo Didactext, producción textual.

The argumentative text and its production. The Didactext model phases in the production of a short essay

This article presents a classroom proposal to learn and to teach how to write a position paper: the short essay, using Didactext writing model. This model offers the possibility to work in all the subjects of the curriculum and given its shortness, it allows a whole approach to all the writing stages in an academic field. Throughout these pages, tools are provided to design a didactic sequence for short essays of different subjects and it plans to answer the following questions: What is the meaning of argumentation? What are the pedagogical challenges involved in teaching argumentation? What are the characteristics of the textual production model of the Didactext group? How to promote the learning of argumentative short-essays in classrooms of different levels through this model? The didactic proposal has showed satisfactory results related to the improvement of written production of students participating in the intervention.

Keywords: argumentation, writing, short essays, Didactext model, textual production.



Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 28/05/2021

TO CITE
THIS ARTICLE:

Zambrano-Valencia, J.D., Parra Hoyos, E.L. (2021). The argumentative text and its production. The Didactext model phases in the production of a short essay. *Lenguaje y textos*, 53, 7-17. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15423>

1. Introducción

La escritura de textos argumentativos es uno de los temas centrales de la enseñanza y su tratamiento en el aula está contemplado en la mayoría de currículos escolares. Sin embargo, las evaluaciones educativas internacionales arrojan resultados poco alentadores que muestran las dificultades de los estudiantes a la hora de comprender y producir argumentaciones y, por ello, reflejan la necesidad de que el sistema educativo atienda su tratamiento con mayor rigor.

La complejidad medular de esta tipología textual ha sido tratada por filósofos, lingüistas y expertos en didáctica de la lengua (Schneuwly y Dolz, 1997; Camps, 1995; Castelló y Monereo, 1996; Cahill y Bloch-Schulman, 2010; Kuhn, Hemberger y Khaït, 2016; Glassner, 2017). Muchos de estos estudios coinciden en señalar que los alumnos presentan problemas a la hora de estructurar su argumentación. Por lo tanto, es necesario brindar herramientas didácticas para su trabajo en el aula, mediante estrategias que impulsen y estimulen a los alumnos hacia la comprensión y la expresión del tipo textual argumentativo.

Este artículo busca brindar una aportación para llevar a cabo esta tarea en las aulas, a partir de la escritura de un minien-sayo teniendo en cuenta las fases que describe el modelo Didactext (2003, 2015). Este modelo concibe la escritura como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales e individuales y se estructura a partir de 6 etapas (acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión, edición y presentación y defensa oral) que deben ser tenidas en cuenta a la hora de enseñar a escribir. Según Didactext, esta concepción procesual de la escritura debe ser el

principio sobre el que se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje y, así, el profesor es el guía que acompaña y orienta la tarea de composición.

Para llevar a cabo este aprendizaje, se debe partir de un género discursivo, con el objetivo de relacionar las tipologías textuales con la realidad social. Se ha elegido el minien-sayo que:

[...] se presenta como una forma híbrida en la que se expone y argumenta; con cualidades para la organización de las ideas, donde no solo la capacidad de síntesis del escritor parece indiscutible, sino imprescindible, gracias a su brevedad y extensión" (Zambrano-Valencia y Caro, 2020, p. 23).

En el minien-sayo se acentúa un entredós porque intenta argumentar, pero también exponer; porque informa, pero al tiempo persuade; porque se preocupa por la combinación del esquema bimembre de *res* (idea) y *verba* (palabra), tal como lo reclamaban los antiguos; porque moviliza una extensa variedad de temas. Como el ensayo, el minien-sayo resulta un género conveniente para discurrir sobre artes, ciencias o cualquier asunto que se quiera tensionar, pero con limitaciones de espacio, con una capacidad de síntesis mayúscula, con la seguridad y la voluntad de decir lo suficiente en pocas palabras, de decir lo justo en el momento justo (*aptum*):

Por tanto, es posible decir, parafraseando a José Luis Martínez (2001), que el minien-sayo es un género *híbrido*, porque permite un diálogo entre lo didáctico (por la posibilidad de uso en el aula), lo lógico (por la presencia de la razón) y lo literario (por la apuesta del lenguaje) (Zambrano-Valencia, Caro y Parra, 2019, p. 74).

Este género ofrece posibilidades didácticas para trabajar en todas las asignaturas del currículum y permite, dada su brevedad, un abordaje integral de las fases del proceso de escritura en el ámbito escolar.

Es necesario subrayar que la argumentación se entiende no solo como un tipo textual de alta complejidad que debe ser aprendido por los alumnos sino como una herramienta para colaborar en la formación de ciudadanos críticos, dialogantes y tolerantes (Agosto, 2011). Aprender a justificar los puntos de vista propios y comprender los de los demás ofrece a los alumnos la posibilidad de desarrollarse como individuos y evitar manipulaciones, lo que convierte en central el trabajo con la argumentación en el aula.

2. Argumentación y escritura

A la fecha reconocemos al menos tres perspectivas o enfoques argumentativos: el *retórico*, el *lógico informal* y el *pragmadialéctico*. El primero se centra en el proceso y en los efectos que los discursos retóricos generan en la audiencia; Perelman (1997, pp. 29-30) asume la retórica como un proceso para “producir o acrecentar la adhesión de un auditorio a la tesis que se presenta a su asentimiento.[Esto] presupone un contacto de los espíritus entre el orador y el auditorio”. El segundo hace hincapié en los argumentos, en los esquemas adecuados para configurarlos y en los datos de apoyo o garantías; al respecto, Toulmin, Rieke y Janik (1979, p. 14) ven la argumentación como la actividad total de “plantear pretensiones, ponerlas en cuestión, respaldarlas produciendo razones, criticando esas razones, refutando esas críticas”.

El tercero se ocupa de los procedimientos y del uso crítico de un sistema de reglas que valida la “buena argumentación”. La cara *pragmática* se apoya en un conjunto de normas que permiten explicitar los actos de habla indirectos y las premisas implícitas en diferentes contextos de comunicación. La cara *dialéctica* se basa en la idea de que el discurso argumentativo se encuentra integrado por dos partes que tratan de resolver una diferencia de opinión, a través de un intercambio pautado de actos de habla. Van Eemeren y Houtlosser (2008, p. 55) indican que la argumentación constituye un discurso “que pretende resolver un conflicto de opinión a través de la evaluación de la aceptabilidad de las posiciones en juego”. Recordemos, de paso, que comúnmente se asocia cada una de estas perspectivas con uno de los sistemas de argumentación del mundo antiguo: el *retórico*, el *lógico* y el *dialéctico*. En aquel entonces se entendía la retórica como *arte de hablar*, la lógica como *arte de pensar* y la dialéctica como *arte de conversar*.

Repasemos brevemente otras definiciones importantes sobre argumentación. En la tradición grecolatina, Aristóteles (1986) la concibe como arte de descubrir, en cada circunstancia específica, los medios adecuados para *persuadir*; mientras que para Cicerón (1997), constituye un modo de vida en sí mismo. En el marco de reflexiones que sitúan la argumentación en el lenguaje, con la idea de que no se argumenta con la lengua sino en ella, Ducrot (2008) afirma que la argumentación es una práctica verbal cuya intención es hacer creer algo a alguien. Vignaux (2008), desde un enfoque cognitivo, la entiende como discurso que “vehiculiza argumentos”, con el objeto de *convencer* mediante ellos. Por

su parte, Grize (2008, pp. 43-44) sostiene que se trata de un tipo de “esquemática discursiva [...] que se realiza con vistas a influir en la opinión, actitud o comportamiento de alguien”.

De otro lado, a la luz de los estudios críticos del discurso, Charaudeau (2009) asegura que la argumentación:

es un modo de organización del discurso, es decir, una actividad mental que consiste en describir el porqué y el cómo de los fenómenos del mundo, y que se acompaña, por consiguiente, de cierto número de limitaciones discursivas en lo que concierne al ordenamiento de las operaciones lingüísticas [...] una actividad cognitiva general, dirigida hacia el interlocutor, mediante la cual el emisor pone en marcha una organización discursiva cuyo objetivo es imponer al interlocutor un marco de cuestionamiento, una toma de posición y unos argumentos de prueba, con el fin de que este no encuentre ningún contraargumento y termine compartiendo la opinión del sujeto que argumenta (pp. 279-280).

Dolz (1995), adherido al territorio didáctico, la asume como una actividad verbal concreta cuyo aprendizaje se encuentra delimitado por el contexto y las intervenciones escolares; una argumentación nace de una controversia, “un desacuerdo, una polémica sobre un tema” (68). La argumentación, entonces, forma un tipo de texto o discurso común en los usos orales y escritos de la lengua, que se propone *persuadir, convencer o acordar*, y es fácilmente hallado en la publicidad, los debates políticos, los editoriales de prensa y de otros medios de comunicación de masas; en los miniensayos y reseñas críticas solicitados en la escuela y la universidad; en el mundo de los

tribunales, la vida de pareja, por mencionar algunos.

Ante tal diversidad y frente a los retos didácticos que ello supone nos preguntamos, en tanto docentes de lengua materna: ¿Qué implica argumentar? ¿Para qué argumentar? ¿Cómo y cuándo argumentamos? ¿Qué desafíos didácticos trae consigo la enseñanza de la argumentación? ¿Cómo favorecer el aprendizaje de la argumentación oral y escrita en aulas de diferentes niveles de escolaridad? ¿Qué necesitamos para producir un texto argumentativo?

En cuanto a la última pregunta, cuestionamiento que entraña el propósito central de este artículo, coincidimos mínimo en siete momentos para la escritura de un texto argumentativo, afines a distintos géneros: 1) **Explorar el tema**; indagar en el asunto de manera amplia y profunda es *conditio sine qua non* para argumentar acerca de cualquier tópico. Se supone que deberíamos reflexionar hondamente sobre un tema antes de escribir al respecto. 2) **Asumir una tesis**; el tema se refiere al *qué*, la tesis a *la postura* sobre el *qué*; comprometernos con un punto de vista representa un momento crucial a la hora de argumentar. La tesis se traduce en el faro que ilumina el camino, en la columna vertebral de un texto argumentativo. 3) **Diseñar un esquema**; la proyección visual de lo que será el texto es vital: ¿cuántas y cuáles partes tendrá?, ¿cuáles serán las ideas principales de los párrafos?, ¿aproximadamente cuántos párrafos articularán el texto?, ¿los párrafos se correlacionarán con los distintos momentos de la argumentación? 4) **Buscar y seleccionar argumentos**; la defensa de la tesis, seguramente, ocupará mayor tiempo y espacio. Este es el momento de elegir los argumentos que usaremos para la defensa de la tesis, apostar por diferentes

clases de argumentos y proceder a la ilación de las razones en favor del punto de vista. 5) **Considerar las ligaduras sintácticas**; enlazar el texto de manera coherente significa una empresa compleja. Las ligaduras sintácticas o conectores lógicos evidencian relaciones desde las cuales tejemos con sentido un texto; se trata de elementos lingüísticos que expresan relaciones del pensamiento. Los conectores son los caminos de sentido que les ofrecemos a los lectores. 6) **Explorar los contraargumentos**. Considerar las posibles objeciones, antífonas o reservas del punto de vista que defendemos le confieren amplitud al pensamiento y al texto; consiste en poner la verdad en otra esquina. 7) **Revisar el texto**; la revisión, sin duda alguna, encarna un proceso continuo, fiscalizador, omnímodo, similar a la *intellectio*, una operación usada por los clásicos para la confección de los textos retóricos. Según Flower y Hayes (1994, p. 92), “la revisión es un proceso del pensamiento que puede ocurrir en cualquier momento”.

3. Modelo Didactext

Una vez analizado el punto de vista a partir del cual se aborda la enseñanza y el aprendizaje del texto argumentativo, es preciso explicitar el modelo de producción escrita sobre el que se sustenta esta propuesta didáctica. Entendemos la escritura como un proceso complejo en el que se integran las dimensiones culturales, sociales e individuales (Didactext, 2003). Así, toda actividad escritural es producto de la interacción del *ámbito cultural* con sus sistemas de creencias, ritos, valores y visiones del mundo; del *ámbito social*, que conforma el contexto social, el situacional, el físico, la audiencia y el medio de composición; y del *ámbito individual*, que hace referencia a los procesos

cognitivos, la memoria, la motivación y las emociones. El modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico, además, afirma que la escritura debe entenderse como un proceso que se conforma a partir de unas fases o etapas. Si dichas fases se tienen en cuenta a la hora de enseñar, mejoran el texto producido por los estudiantes, ya que la actividad de enseñanza y aprendizaje no se centrará en el texto final (producto) sino en el camino que recorre un escritor para llegar a él (proceso).

Toda producción escrita se desarrolla a partir de una serie de etapas, pero si analizamos las particularidades de los textos académicos, podemos reconocer seis fases en la escritura (Didactext, 2015): acceso al conocimiento, planificación, producción, revisión y reescritura, edición y presentación y defensa oral.

En la fase “acceso al conocimiento”, se toman las primeras decisiones sobre qué escribir y cómo realizar esta práctica. Por ello, se selecciona el tema, se revisan en la memoria los conocimientos previos y se recuperan dichos conocimientos y experiencias. Por otra parte, se realiza una búsqueda bibliográfica para ampliar los saberes sobre aquello de lo que se va a escribir. En este momento, el escritor debe responder a las siguientes preguntas: ¿Qué sé sobre ese tema? ¿Qué quiero/necesito saber? ¿Cómo y dónde se busca la información? Asimismo, esta fase es fundamental para establecer cuál es el registro lingüístico adecuado, el propósito de la escritura. Para ello es necesario tener en cuenta cómo se posiciona en tanto emisor, qué características tiene el destinatario de su texto y cuál es el ámbito sociológico en el que circunscribe su producción. Los escritores, entonces, seleccionan un tema posible sobre el

qué escribir, recuperan los conocimientos y experiencias acerca de ese tema y lo delimitan y explicitan, buscando fuentes y recogiendo información nueva. Una vez que realizan estas acciones, organizan dicha información, seleccionan lo importante de lo accesorio y contextualizan aquello que van a escribir. Al finalizar esta etapa, los escritores habrán elegido el género discursivo, habrán consultado modelos para elaborar su trabajo y habrán decidido qué escribir, cómo hacerlo, para qué y a quién.

La segunda fase es la “planificación” y el producto de esta etapa es la elaboración de un esquema, mapa conceptual o esbozo para la escritura del trabajo. En la planificación se precisa la finalidad del texto, a partir de las decisiones tomadas en la etapa anterior, y se establece una serie de pasos para llevarlo a cabo.

La “producción” es la tercera fase del modelo Didactext y en ella se lleva a cabo la escritura del texto a partir del esquema diseñado en la fase anterior. El producto de esta etapa es el llamado “primer borrador” que debe cumplir las siete propiedades de la textualidad, que según De Beaugrande y Dressler (1997) son: coherencia, cohesión, adecuación, intencionalidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

Al finalizar esta fase, el borrador se evalúa y mejora mediante la “revisión y reescritura”. En esta cuarta etapa se localizan carencias de información, errores de estructura, incoherencias, fallos de cohesión, inadecuaciones, inexactitudes, imprecisiones e incorrecciones y ambigüedades, entre otros errores; se diagnostican los problemas de contenido o de índole retórica y se reescribe y modifica el borrador hasta dar por definitivo el texto.

La producción escrita que se ha realizado en la cuarta fase tiene que ajustarse a las normas de edición o publicación que exija el medio de difusión elegido por el escritor para dar a conocer su texto. Al tratarse de un texto académico, puede ser un trabajo para una asignatura, un artículo para una revista científica, una publicación electrónica, una monografía o un ensayo, entre otros. Sea cual fuere el medio, el documento producido debe adecuarse gráficamente a la intención que se persigue y esta adecuación se realiza en la quinta fase, la “edición”. El escritor deberá presentar su trabajo conforme a las normas del formato requerido: distribución espacial, tamaño y tipo de letra, sangrías, viñetas, numeraciones, diseño de esquemas, diagramas, hipervínculos, posición y tamaño del texto, y otros aspectos.

Este proceso es fundamental porque permite reflexionar sobre cómo transmitir la información gráficamente, de modo que llegue a los destinatarios de manera precisa, adecuada, conforme a las normas establecidas y en el formato correspondiente.

Finalmente, la sexta fase del proceso de escritura consiste en planificar la presentación del texto a un auditorio. El escritor adecúa la información escrita al canal oral y demuestra su conocimiento ante la audiencia. Para ello, deberá resumir los puntos centrales de su escrito y tener en cuenta aspectos propios de la oralidad como dicción correcta, ritmo adecuado, fluidez, dominio de la emotividad, volumen ajustado al contexto, naturalidad, claridad y sencillez. Por otra parte, mostrará dominio de aspectos del lenguaje no verbal como la corporalidad y la gestualidad y podrá complementar su discurso con apoyo audiovisual (como presentaciones a través de ordenador).

Esta fase es crucial en el ámbito universitario, ya que a lo largo de la vida académica los estudiantes (y también los docentes e investigadores) deben dar a conocer oralmente sus trabajos ante diversos auditorios.

Ahora bien, el modelo Didactext ha sido validado en investigaciones realizadas en el nivel primario, secundario y universitario que han demostrado cómo con el empleo de las fases anteriormente descritas mejora considerablemente el producto final (Parra, 2015; Álvarez y Andueza, 2015; Fernández, 2016; Zambrano, Uribe y Camargo, 2020; Giraldo, 2021). A través del proceso de composición, el escritor supera la etapa de “decir el conocimiento”, en otros términos, producir textos sin un plan previo, para lograr “transformar el conocimiento”, pensando en el tema, el destinatario, la intención y el género discursivo. Según Bereiter y Scardamalia (1992), esta forma de entender y procesar la escritura es lo que distingue a los escritores novatos de los escritores expertos.

4. Escritura de miniensayos en el marco del modelo Didactext

Ante la tarea de escribir un miniensayo bajo el paraguas de un modelo didáctico que exige al escritor aplicar una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan resolver con eficacia los diferentes problemas que suponen la escritura de un género como este, cabe preguntarse: ¿cómo acceder al conocimiento y planificar la producción de un miniensayo?, ¿cómo lo produzco, reviso y reescribo?, ¿cómo lo edito y publico? En las líneas que siguen trataremos de adaptar las fases del modelo Didactext, con el propósito de que nuestros lectores puedan tutelar la composición

de un género tan complejo como el miniensayo. Las instrucciones que presentamos en cada una de las fases que siguen están pensadas para estudiantes, es decir, corresponden a posibles mediaciones del docente durante el acompañamiento en el proceso de escritura de sus alumnos.

4.1. Acceso al conocimiento y planificación

En estas primeras fases del modelo, dedicadas a la reflexión sobre el proceso de escritura y al diseño de un plan, el miniensayista debe proponerse dos tipos de lectura: “la primera, relacionada con los contenidos semánticos que harán de su escrito algo novedoso, llamativo y significativo. La segunda, destinada a decidir qué tipo de lector se ajusta a la intención del texto” (Zambrano-Valencia, Caro y Parra, 2019).

El docente puede sugerir a sus estudiantes lo recogido en la Tabla 1:

4.2. Redacción, revisión y reescritura

Las fases de redacción y revisión resultan cruciales en la composición de cualquier texto, máxime si se trata de un miniensayo con el que pretendemos generar en el lector ciertas tensiones o descentramientos que le posibiliten dudar de sus certezas. En este sentido, la redacción se configura como el escenario perfecto para que el miniensayista explore con las ideas, consolide sus argumentos y supervise si el plan inicial responde a las necesidades comunicativas planteadas. Durante la revisión, por su parte, el escritor evalúa si el miniensayo logra el efecto deseado. Para ello “es indispensable que el escritor intervenga y transforme el contenido del texto. Esta transformación no solo implica la enmienda de errores

Tabla 1.

Pregunta orientadora	Observaciones	Productos
¿Sobre qué tema vas a escribir?	Debes considerar los orígenes, transformaciones, signos y emociones del tema sobre el que vas a escribir; además, puedes preguntarte: ¿es polémico?, ¿es actual?	Notas Esquemas Ejemplos de argumentos
¿Cuál será tu tesis? ¿Qué título se te ocurre?	Deja clara tu opinión sobre el tema. Al inicio del texto puedes plantear una pregunta para contextualizar al lector. La respuesta a esta pregunta derivará en la tesis del miniensayo. Inventa un título que impacte y represente tu opinión frente al tema.	
¿A quién va dirigido tu texto? ¿Con qué intención?	Piensa si tu posible lector rema en la misma dirección de la tesis que defiendes y buscas mantenerlo, satisfacerlo; o si va en contravía de lo que propones y pretendes atraerlo, desligarlo, sembrar en él la duda.	
¿Cuál será la estructura de tu miniensayo?	Ten en cuenta que la extensión de un miniensayo es de 4 o 5 párrafos (una página). En el primer párrafo debes presentar el tema y la tesis. En los párrafos dos, tres y cuatro debes exponer los argumentos (analogía, causalidad, autoridad, ejemplificación, definición, entre otros) con los que vas a defender la tesis. En el último párrafo debes sintetizar los aspectos relevantes de tu miniensayo. Recuerda dejar el tema abierto a futuras discusiones.	

estructurales o de contenido, sino la confrontación entre el texto producido y aquel que se quiere producir” (Zambrano-Valencia, Caro y Parra, 2019).

El docente puede pedirles a sus estudiantes que reflexionen en lo recogido en la Tabla 2.

4.3. Edición y presentación

Las últimas dos etapas del modelo están pensadas para la divulgación y exposición oral del texto. En este caso, el escritor debe preguntarse cuál será el medio más adecuado para difundir su miniensayo, por ejemplo: un blog o revista escolar, un seminario o congreso, una revista digital, una

Tabla 2.

Estructura / Criterios de revisión	Observaciones
Primer párrafo	Considerado <i>signo de apertura</i> . En él debes plantear tu tesis de manera concreta. Recuerda que para contextualizar al lector puedes proponer preguntas o situaciones problemáticas.
Segundo, tercer y cuarto párrafo	Dedicados a la sustentación de la tesis mediante los argumentos: uno por cada párrafo. Debes tratar de articular cada argumento (analogía, autoridad, ejemplificación, definición, entre otros) con el anterior para darle consistencia a tu estructura probatoria.
Último párrafo	Considerado <i>signo de clausura</i> . No se trata de cerrar la discusión sobre el tema planteado. Por el contrario, debes procurar dejarle al lector la sensación de continuidad, de que es posible proponer otras ideas, incluso contrarias, y otros argumentos que den origen a un nuevo miniensayo.
Para la revisión y reescritura de tu miniensayo puedes tener en cuenta lo siguiente:	<ul style="list-style-type: none"> ¿El título se relaciona con la tesis de tu miniensayo? ¿Expones tu tesis de forma clara en el primer párrafo? ¿Usas diferentes tipos de argumentos para defender la tesis? ¿Articulas cada párrafo con los conectores adecuados? ¿Has conseguido construir tu miniensayo en una sola página? ¿Incluyes todas las referencias bibliográficas?

revista indexada. Esto supone pensar nuevamente en el lector y adecuar el texto de acuerdo con las normas establecidas para la edición y en consonancia con el propósito que se trazó en la etapa de planificación. El trabajo de composición termina con la defensa oral del miniensayo.

Por último, el docente puede recomendar lo que se indica en la Tabla 3.

En este apartado, esbozamos un posible camino para la escritura de miniensayos de la mano de un modelo de producción textual de orden didáctico que garantiza, en cada una de sus fases, las orientaciones adecuadas para enfrentar la escritura académica con rigurosidad y eficacia. En este sentido, creemos que concebir la escritura como un proceso complejo en el que intervienen diversos factores (emocionales, contextuales, políticos...) no complejiza el ejercicio de la escritura, más bien, los posiciona como una habilidad sobre la que se deben diseñar las estrategias y los recursos necesarios para que pueda ser enseñada.

5. Conclusiones

La apuesta didáctica que se propone en este artículo puede convertirse en una herramienta idónea para trabajar la escritura

de textos argumentativos y, según su aplicación contribuiría a mejorar la producción escrita de los estudiantes.

Las causas de esta posible mejora residen en cuatro factores relacionados. En primer lugar, la propuesta didáctica está basada en un modelo de enseñanza y aprendizaje, el modelo Didactext, con un enfoque sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico que integra las dimensiones sociales, culturales e individuales que intervienen en el proceso de escritura. Dicho modelo describe el proceso de producción textual a partir de una serie de fases que, si se tienen en cuenta a la hora de enseñar y aprender a escribir, los textos producidos mejoran.

En segundo lugar, la elección del género –el miniensayo– vincula el tipo textual argumentativo con un enunciado relativamente estable relacionado con una praxis de esfera humana (Bajtín, 1982) y puede abordarse en diferentes materias del currículum.

El tercer aspecto que debe considerarse a la hora de analizar esta propuesta didáctica es que presenta una perspectiva pragmadialéctica para trabajar la argumentación, uno de los tipos textuales

Tabla 3.

Edición / Presentación	Observaciones
Para la edición de tu miniensayo responde las siguientes preguntas:	<p>¿Tu miniensayo será publicado en soporte físico, digital u oral?</p> <p>¿Debes diseñar una portada para tu miniensayo?, ¿qué aspectos deberían aparecer?: logo, título del texto, asignatura o curso, nombre del autor, nombre del profesor o tutor, referencia temporal.</p> <p>¿Qué ajustes al formato debes realizar?: tipo y tamaño de letra, márgenes, interlineado, tamaño de papel.</p>
Para la presentación oral de tu texto ten en cuenta:	<p>Saludar al auditorio y presentarte.</p> <p>Anunciar el tema y las razones por las que te interesó hablar sobre él.</p> <p>Presentar la tesis y exponer las razones que la sustentan (puedes utilizar alguna presentación en <i>Power-Point</i> o un esquema que sintetice tu apuesta argumental).</p> <p>Formular preguntas para que el público pueda configurar otras tesis.</p> <p>Agradecer por la atención prestada y despedirte.</p>

cuyo tratamiento en el aula reviste mayor complejidad.

Finalmente, el enfoque en el que se sustenta esta propuesta, la *secuencia didáctica*, permite desarrollar prácticas académicas que atiendan las dificultades y los intereses de los estudiantes. Se trata de

orientar la enseñanza y el aprendizaje “mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos” (Nemirovsky, 1999, p. 124).

Referencias bibliográficas

- AGOSTO, S. (2011). *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la enseñanza secundaria obligatoria* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/14017/1/T33256.pdf>
- ÁLVAREZ, T. y ANDUEZA, A. (2015). “Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio”. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 283-305. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49449
- ARISTÓTELES (1986). *El arte de la retórica*. Buenos Aires: Eudeba.
- BAJTÍN, M. (1982). “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. En *Infancia y aprendizaje*, 8, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- CAHILL, A. y BLOCH-SCHULMAN, S. (2012). “Argumentation Step-By-Step: Learning Critical Thinking through Deliberate Practice”. *Teaching Philosophy*, 35(1), 41-62. <https://doi.org/10.5840/teachphil20123514>
- CAMPS, A. (1995). “Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita”. *Comunicación, Lenguaje y educación*, 26, 51-64. <https://doi.org/10.1174/021470395321340439>
- CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (1996). “Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos”, *Infancia y aprendizaje*, 74, 39-55. <https://doi.org/10.1174/021037096763000772>
- CHARAUDEAU, P. (2009). “La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político”. En M. Shiro, P. Bentivoglio y F. de Erlich (comps.), *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 277-295). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- CICERÓN (1997). *De la invención retórica* (trad. B. Reyes). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DE BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- DIDACTEXT, GRUPO (2003). “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”. *Revista Didáctica Lengua y Literatura*, 15, 77-104.
- 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
- DOLZ, J. (1995). “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”. *Comunicación, Lenguaje y educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje, 25, 65-77. <https://doi.org/10.1174/021470395321340448>
- DUCROT, O. (2004). “Argumentación retórica y argumentación lingüística”. En M. Doury y S. Moirand (eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 25-41). Barcelona: Montesinos.
- FERNÁNDEZ, M. (2016). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40347/1/T38068.pdf>

- FLOWERS, L. y HAYES, J. (1994). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". *Lectura y vida*. Buenos Aires: International Reading Association. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>
- GIRALDO, D. (2021). "Producción de textos argumentativos publicitarios sobre promoción lectora. Propuesta en la formación inicial de docentes". *Sophia*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1103>
- GLASSNER, A. (2017). "Evaluating arguments in instruction: Theoretical and practical directions". *Thinking Skills and Creativity*, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.013>
- GRIZE, J.B. (2008). "El punto de vista lógico natural: demostrar, probar, argumentar". En M. Doury y S. Moirand (eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 43-53). Barcelona: Montesinos.
- KUHN, D., HEMBERGER, L. y KHAIT, V. (2016). "Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing". *Infancia y Aprendizaje*, 39(1): 24-48. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- NEMIROVSKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- PARRA, E. (2015). *Cualificación de los procesos de producción de textos expositivo-explicativos: el caso del artículo de divulgación científica. Una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de I semestre de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Quindío* [Tesis de maestría]. Armenia: Universidad del Quindío.
- PERELMAN, C. (1997). *El imperio retórico: Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- SCHNEUWLY, B. y DOLZ, J. (1997). "Les genres scolaires; des pratiques langagières aux objets d'enseignement". *Repères*, 15, 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- TOULMIN, S., RIEKE, T. y JANIK, A. (1979). *An introduction to reasoning*. New York: Macmillan.
- VAN EEEMEREN, F. y HOUTLOSSER, P. (2008). "Breve esquema del enfoque pragmatialéctico". En M. Doury y S. Moirand (eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 55-81). Barcelona: Montesinos.
- VIGNAUX, G. (2008). "Un enfoque cognitivo sobre la argumentación". En M. Doury y S. Moirand (eds.), *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 111-131). Barcelona: Montesinos.
- ZAMBRANO-VALENCIA, J. Y CARO, M. (2020). "¿Qué es un miniensayo?". En T. Mateo, G. Uribe, S. Agosto, y T. Álvarez (coords.) *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículum*. Madrid: Octaedro. 21-26.
- ZAMBRANO-VALENCIA, J., CARO, M. y PARRA, E. (2019). "Hacia las formas y funciones del miniensayo". *Sophia*, 15(2): 71-78.
- ZAMBRANO-VALENCIA, J., URIBE, G. y CAMARGO, Z. (2020). "La competencia escrita en asignaturas del currículo de la lengua castellana. Composición de textos académicos en la formación de maestros". *Revista de investigaciones Universidad del Quindío*, 32(2), 39-46. <https://doi.org/10.33975/riuv.vol32n2.380>