

¡CON ARGUMENTOS, SIN HACER ASPAVIENTOS!  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL PROCESO DE ESCRITURA DE UN  
TEXTO ARGUMENTATIVO EN ELE

MARÍA DEL PILAR CARREÑO RODRÍGUEZ  
AURA MARCELA ZULETA GÓMEZ



FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA  
BOGOTÁ  
2015

¡CON ARGUMENTOS, SIN HACER ASPAVIENTOS!  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL PROCESO DE ESCRITURA DE UN  
TEXTO ARGUMENTATIVO EN ELE

MARÍA DEL PILAR CARREÑO RODRÍGUEZ  
AURA MARCELA ZULETA GÓMEZ

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTERES EN  
LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ASESORA  
MARGARITA MANTILLA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA  
BOGOTÁ  
2015

## **AGRADECIMIENTOS**

El presente trabajo de investigación ha sido el resultado de largas jornadas de trabajo y esfuerzo personal, el cual después de un largo y duro caminar ha llegado a su meta. Sin embargo, no hemos alcanzado este fruto solas, y por esa razón queremos agradecer profundamente a todas aquellas personas que nos acompañaron de manera permanente en este periplo.

A Dios, porque se manifestó de diferentes maneras durante estos meses de trabajo, fortaleciéndonos espiritual y mentalmente.

A nuestra asesora, la profesora Margarita Mantilla, por sus orientaciones, apoyo y comprensión. Su amplia experiencia enriqueció nuestra propuesta de manera invaluable.

A nuestros profesores de la maestría quienes aportaron un granito de arena en nuestra formación profesional.

A las profesoras del CLAM que realizaron la valoración de nuestra propuesta y la nutrieron con sus valiosos aportes.

De manera especial, cada una de nosotras quiere hacer un reconocimiento:

A mis padres quienes siempre han velado por mi bienestar, y han sido las víctimas principales de mi ausencia. Gracias por depositar su confianza y esfuerzos para hacer de mí una mujer valiosa. Gracias por no dejarme desfallecer. Los amo profundamente.

A mis hermanas por ser ese ejemplo de constancia y dedicación que ha estado presente a lo largo de mi vida, especialmente durante esta investigación.

A mi compañera y amiga Aura por compartir conmigo esta experiencia de vida.

**María del Pilar**

A mi esposo, por su fuerza, paciencia y apoyo incondicional en todos los momentos, en especial en los de desfallecimiento y cansancio.

A mis padres quienes siempre me dieron su tenacidad y fortaleza para haber llegado hasta donde estoy y continuar avanzando en mis metas.

A mis hermanos quienes me ayudaron con sus habilidades y apoyaron en la ejecución de este trabajo.

A mi compañera de tesis quien con su tenacidad y perseverancia ha hecho que alcancemos esta meta en armonía.

**Aura Marcela**

## RESUMEN

Esta investigación se realizó con el propósito de diseñar una secuencia didáctica para la escritura de un texto argumentativo en el nivel B2 de ELE (Español Lengua Extranjera) desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso; para así llenar un vacío encontrado en algunos manuales. Se siguió la ruta metodológica propuesta por Rod Bolitho y David Jolly (2011), por medio de la cual se determinó la necesidad de crear este material. Se revisaron además investigaciones y modelos, como el propuesto por Cassany (2005), además de otros autores que fundamentaron las actividades propuestas. Como resultado de este proyecto surgió la cartilla *¡Con argumentos, sin hacer aspavientos!* la cual está conformada por una secuencia modelo para el estudiante y las instrucciones y sugerencias para el profesor. La evaluación de esta cartilla se realizó por medio de la valoración por juicio de experto, la cual reconoció el gran valor pedagógico de esta secuencia didáctica pues favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de este tipo de texto en el nivel para el cual fue concebido. Se concluye que la enseñanza de la escritura argumentativa en ELE debe realizarse de manera conjunta con las otras destrezas y a su vez, el rol del profesor es indispensable para orientar y aprovechar todas las riquezas que ofrece esta habilidad.

**Palabras clave:** Proceso de escritura, argumentación escrita, Enfoque Orientado hacia el Proceso, secuencia didáctica, enseñanza del texto argumentativo.

## ABSTRACT

This research was conducted with the purpose of designing a teaching sequence for writing an argumentative text in B2 level of SFL (Spanish as a foreign language) from the process-oriented approach; in order to fill a gap found in the books of this area. This work was developed following the methodological route proposed by Rod Bolitho and David Jolly (2011), from which the need of the creation of this material was analyzed. Besides, models such as the proposed by Cassany (2005) and other authors were reviewed, in order to support the suggested activities. As a result of this project, the notebook *¡Con argumentos, sin hacer aspavientos!* was designed. It is made up of a sequence model for the student and the instructions and recommendations for the teacher. The evaluation of this material was carried out through assessment by expert judgment, which recognized the great educational value of this sequence because it favors the teaching and learning of this type of text in the level for which it was conceived. It is concluded that the argumentative writing in SFL should be worked together with the other skills, and the teacher's role is essential to guide and take advantage of it as well.

**Keywords:** Writing Process, argumentative writing, process-oriented, didactic sequence, argumentative text teaching approach.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	10
1. Problema .....	12
1.1 Hechos problemáticos .....	12
1.2 Interrogante .....	15
2. Justificación .....	16
2.1 Estado de la cuestión.....	18
2.1.1 Elementos que inciden en la enseñanza de la escritura en ELE.....	18
2.1.2 Escritura en ELE desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso.....	21
2.1.3 Enseñanza de la argumentación en ELE .....	25
2.2 Importancia de la investigación .....	26
3. Objetivos .....	28
3.1 Objetivo general.....	28
3.2 Objetivos específicos .....	28
4. Marco Conceptual .....	29
4.1 Competencia Discursiva .....	29
4.1.1 Géneros Discursivos .....	31
4.1.1.1 Argumentación.....	32
4.1.1.1.1 El texto argumentativo.....	33
4.1.1.1.1.1 Enseñanza del texto argumentativo.....	35
4.1.1.1.2 Tipos de argumentos .....	37
4.1.1.1.3 Elementos de los argumentos.....	38
4.1.2.1 Propiedades Textuales .....	39
4.2 Generalidades sobre la enseñanza de la expresión escrita .....	41
4.2.1 Transferencia escrita en lengua materna y en lengua extranjera.....	42
4.2.2 Expresión Escrita en ELE .....	44
4.2.2.1 Enfoques Didácticos para la Enseñanza de la Expresión Escrita en ELE.....	45
4.2.2.1.1 Enfoque Orientado hacia el Proceso de escritura.....	45
4.2.2.1.1.1 Motivación .....	48
4.2.2.1.1.2 Estrategias para el aprendizaje de la expresión escrita .....	50
4.2.2.2.1.2.1 Estrategias Cognitivas.....	51

4.2.2.2.1.1.2.2 Estrategias Metacognitivas .....	54
4.3 Secuencia Didáctica .....	55
5. Marco Metodológico.....	63
5.1 Enfoque y método de investigación.....	63
5.2 Población y muestra.....	64
5.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	65
5.3.1 Encuesta .....	65
5.3.2 Recopilación documental y bibliográfica.....	66
5.3.3 Entrevista Semiestructurada.....	67
5.3.4 Validación por juicio de expertos .....	68
5.3.5 Cuestionario .....	69
5.4 Ruta metodológica .....	69
5.4.1 Identificación de la necesidad para crear un material .....	70
5.4.2 Exploración de la necesidad.....	70
5.4.3 Realización contextual .....	71
5.4.4 Realización pedagógica.....	71
5.4.5 Producción física.....	73
5.4.6 Análisis del uso y evaluación del material.....	75
6. Análisis de resultados .....	76
6.1 Identificación de la necesidad para crear un material .....	76
6.1.1 Encuesta .....	76
6.1.2 Recopilación documental y bibliográfica.....	77
6.2 Exploración de la necesidad para crear un material.....	80
6.2.1 La recopilación documental y bibliográfica.....	80
6.2.2 Entrevista semiestructurada .....	81
6.3 Análisis del uso y evaluación del material.....	83
7. Conclusiones.....	87
8. Referencias Bibliográficas .....	90
9. Apéndices.....	101
APÉNDICE 1 .....	101
APÉNDICE 2.....	105
APÉNDICE 3.....	107



APÉNDICE 4.....	108
APÉNDICE 5.....	110
APÉNDICE 6.....	111
APÉNDICE 7.....	115
APÉNDICE 8.....	116
APÉNDICE 9.....	119

## **Introducción**

Conscientes de que la escritura facilita la apropiación de contenidos y el desarrollo de habilidades (Goody, 1985, como se citó en Cassany, 2005), nos sentimos motivadas a reflexionar sobre la práctica de esta habilidad en las clases de español lengua extranjera (ELE), ya que desde nuestra experiencia como estudiantes y profesoras de lenguas extranjeras, hemos notado que la expresión escrita no ocupa un lugar relevante dentro del aula, a pesar de los beneficios que brinda. Esta situación se refleja también en los manuales destinados para la enseñanza de lenguas en los cuales se dan muy pocas indicaciones para desarrollarla (Corredor, 2008), como lo evidenciamos en la revisión de algunos manuales que se utilizan o han utilizado en el Centro Latinoamericano (CLAM) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ).

Las anteriores realidades nos llevaron a diseñar una secuencia didáctica que oriente a los profesores de ELE en la enseñanza del proceso de expresión escrita argumentativa en el nivel B2, teniendo en cuenta los lineamientos establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006). Además, nos basamos en los fundamentos del Enfoque Orientado hacia el Proceso definido por Cassany (2005), el cual guió las actividades que planteamos. Esta propuesta es el fruto de una investigación aplicada práctica, según la clasificación de Seliger y Shohamy (1989), y se desarrolló como requisito para optar al título de Magísteres en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera.

Hemos estructurado nuestro trabajo de la siguiente manera:

En el primer apartado, presentamos el problema y describimos tres hechos problemáticos que han generado la necesidad de crear un material como el que nos hemos propuesto. Tomamos las observaciones de Cassany (2005), Pastor Cesteros (1994) y Corredor (2008) quienes reconocen además, la necesidad de prestarle mayor atención y orientación a esta habilidad. Asimismo, presentamos el interrogante de nuestra investigación.

En el segundo apartado, presentamos la justificación de nuestra propuesta, la cual evidencia las riquezas que ofrece esta habilidad. Luego, damos a conocer investigaciones que desde diferentes perspectivas han tratado la enseñanza de la expresión escrita argumentativa en ELE y han intentado dar respuesta a nuestro interrogante. Posteriormente, exponemos la importancia de esta investigación para darle paso al tercer apartado, en el cual planteamos el objetivo general y los específicos que pretendemos alcanzar con este proyecto.

En el cuarto apartado, explicamos los conceptos que consideramos están relacionados con la enseñanza del proceso de expresión escrita argumentativa en el nivel B2 de ELE. Iniciamos con el concepto de competencia discursiva y géneros discursivos, y hacemos énfasis en la argumentación, la enseñanza del texto argumentativo, los tipos y elementos de un argumento y las propiedades textuales. Después, tratamos las generalidades y enfoques para la enseñanza de la expresión escrita y nos centramos en el orientado al proceso, del cual tomamos los conceptos de motivación y estrategias para el aprendizaje de la expresión escrita. Por último, explicamos el concepto de secuencia didáctica, y exponemos nuestra propuesta, fundamentada en las teorías e investigaciones revisadas.

En el quinto apartado, desarrollamos el marco metodológico que da cuenta del tipo de investigación utilizado, las técnicas de recolección de datos y la ruta que seguimos para el diseño de materiales según la propuesta sugerida por Rod Bolitho y David Jolly (2011, como se citaron en Tomlinson, 2011), la cual guió la puesta en marcha de esta investigación.

En el sexto apartado, mostramos los resultados obtenidos a través de los instrumentos utilizados durante la aplicación de cada una de las etapas dispuestas en la ruta metodológica, siguiendo las orientaciones de Cerda (2000) y (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) las cuales dieron respuesta al interrogante y validez de nuestra propuesta por medio del juicio de expertos. Finalmente, en el séptimo apartado, presentamos las conclusiones de nuestro trabajo, exponemos las fortalezas y limitaciones que enfrentamos y proponemos futuras líneas de investigación.

## 1. Problema

La lectura de varias investigaciones realizadas sobre la expresión escrita en ELE y de autores que han abordado esta destreza ha permitido establecer que debido al énfasis que se le hace a otras habilidades lingüísticas, la escritura se ha dejado de lado (Pastor Cesteros, 1994, Martos Eliche, 1994, Corredor, 2008, Rodríguez, 1998). Además, el tratamiento que ha recibido la producción de los escritos de los estudiantes ha provocado que se le preste mayor atención a los errores que se cometen que a los procesos que intervienen para componer un escrito, cuya enseñanza requiere también tiempo y acompañamiento por parte del profesor (Cassany. 1993, como se citó en Ortega, 1994, y Leki 1991, como se citó en Navarro, 2005). Finalmente, como se demuestra más adelante, las orientaciones que los manuales de ELE utilizados en el CLAM le brindan al docente para enseñar a producir un texto argumentativo son escasas. Estas situaciones que explicamos a continuación originaron nuestro proyecto de investigación cuyo interrogante forma parte también de este apartado.

### 1.1 Hechos problemáticos

Nuestro proyecto de investigación se basa en tres hechos problemáticos. En primer lugar, la escritura en el aula de ELE se ha dejado de lado pues se priorizan otros aspectos de la lengua, como la gramática o la expresión oral (Pastor Cesteros, 1994., Martos Eliche, 1994, como se citó en Jouni, 2010., y Corredor, 2008). En segundo lugar, cuando la escritura tiene presencia en las clases de ELE se le da mayor importancia al producto final que al proceso que el estudiante siguió para elaborarlo (Cassany. 1993, como se citó en Ortega, 1994., Leki, 1991, como se citó en Navarro, 2005., y Tena, 2000). Por último, en la revisión de algunos manuales utilizados en el CLAM de la PUJ<sup>1</sup> se encontró que estos ofrecen escasas orientaciones para enseñar el proceso de escritura de textos argumentativos, el cual escogimos no sólo porque corresponde al nivel B2 según el PCIC (2006), sino además porque en una encuesta<sup>2</sup> realizada a cinco profesores de este centro se evidenció que los estudiantes presentan dificultad para escribirlos.

---

<sup>1</sup> ver apartado 6.1.2

<sup>2</sup> ver apéndice 1

Respecto al hecho de que la expresión escrita se trabaja poco en el aula, Pastor Cesteros (1994) encuentra dos razones. La primera, de tipo teórico, es que a partir del método directo para la enseñanza de lenguas y de los que surgieron después, se le ha dado prioridad a la comprensión y producción de la lengua oral así como al vocabulario y las estructuras gramaticales necesarias para hacerlo. En esta misma línea, encontramos a Martos Eliche (1994, como se citó en Jouini, 2010) quien afirma que “es un hecho, tal vez derivado del boom del método comunicativo (por otra parte tan eficaz en las tareas de los actos del habla) que la comprensión, y aún más la producción escrita, se hayan ido marginando e incluso desechando en la enseñanza de ELE” (p.322). Así mismo, Corredor (2008) afirma que se tiende a creer que existe más interés por lograr un dominio de las habilidades de escucha y habla, pues son las de mayor uso cotidiano, lo que genera en los profesores un “marcado afán por satisfacer dicha necesidad, creándose el mito de que hablar es más necesario o más importante que escribir” (p.299).

La segunda razón que presenta Pastor Cesteros (1994) para explicar por qué la escritura no tiene protagonismo en el aula de ELE, es de tipo práctico: la expresión escrita requiere tiempo y un alto grado de exigencia por parte del alumno, pues debido a que el texto escrito es perdurable, es necesario “desentrañar todo tipo de ambigüedades posibles y transmitir una interpretación del significado lo más precisa posible” (Sánchez, 2009, p.3). Por su parte, Rodríguez (1998) afirma que la escritura:

...es la destreza más ingrata de las cuatro -hablar, escuchar, leer y escribir- que se desarrollan en la clase de lengua. Esta ingratitud es debida a la laboriosidad que conlleva en sí la actividad de escribir y a la lentitud con la que el estudiante experimenta su progreso a lo largo del curso. De ahí, los hastiados rostros de nuestros alumnos cada vez que les pedimos que nos escriban un tipo de texto sobre un determinado tema. (p.441)

Un segundo hecho problemático es que se le presta mayor atención al escrito final que produce el estudiante que al proceso que este siguió para elaborarlo. Una evidencia de esta afirmación la encontramos en Cassany (1993, como se citó en Ortega, 1994), quien señala que “pocas veces los profesores dejamos a un lado nuestra autoridad frente

al texto; y, querámoslo o no, esta continua señalización de faltas provoca en nuestros alumnos un cierto miedo a la escritura” (p.253). De esta manera, el docente solicita al estudiante de lengua extranjera realizar un escrito sobre algún tema desarrollado en la clase o propuesto en el manual, y el profesor, quien casi siempre es el único destinatario, devuelve palabras subrayadas, comentarios y tachones. En el mismo sentido Leki (1991, como se citó en Navarro, 2005) sostiene que:

Los estudiantes a menudo se quejan de los procedimientos de evaluación de los textos que producen. Le temen a las composiciones porque los instructores acostumbran calificar los trabajos como si estuvieran en un proceso de búsqueda de errores que se deben marcar con tinta roja. Al actuar así, los instructores dejan atrás su papel de facilitadores del proceso de escritura. Es decir, su preocupación ahora es el texto escrito como producto final del proceso y no cómo el estudiante llegó a producirlo. (p.200)

Esta percepción de la escritura como producto final hace que no se tengan en cuenta los obstáculos de tipo cognitivo, comunicativo, lingüístico u organizativo que los estudiantes deben superar durante la elaboración de sus textos; es decir, tener claridad sobre qué escribir, a quién (por lo general el profesor es el único receptor), cuáles estructuras gramaticales son las más adecuadas, y cómo organizar el escrito (Tena, 2000).

El tercer hecho problemático que nos motivó a proponer este trabajo de investigación, lo encontramos en los manuales utilizados en el aula de ELE, los cuales no brindan suficientes estrategias y técnicas a los docentes para orientar adecuadamente el proceso de composición lo cual hace que los profesores les pidan a sus estudiantes que realicen actividades de producción escrita con poca o ninguna preparación previa, pues dan por hecho que los estudiantes tienen recursos en su lengua materna que les servirán para escribir en lengua extranjera, y por esta razón, no proporcionan orientaciones sobre características textuales y objetivos reales de comunicación (Jouini, 2010), ni sobre cómo expresarse de manera escrita adecuadamente.

Lo anterior lo evidenciamos específicamente en algunos manuales de ELE<sup>3</sup> que se utilizan o han utilizado en el CLAM, por ser el centro de enseñanza de español como lengua extranjera en Bogotá al que teníamos mayor acceso. Basándonos en las conclusiones del trabajo de investigación realizado por Corredor (2008), el cual evaluó el tratamiento que este recurso didáctico le da a la producción escrita, encontramos que esta actividad generalmente se deja para el final y no durante la unidad, o se propone asignarla de tarea para la casa, lo cual plantean también algunos profesores de ELE del centro mencionado a quienes les preguntamos sobre la enseñanza de la escritura<sup>4</sup>.

Encontramos también que los manuales revisados carecen de ejercicios de argumentación escrita -aunque en algunas unidades se le presta atención a la oral- y las sugerencias brindadas en el manual del docente se limitan a que el profesor les pida a los estudiantes reconocer los elementos de un tipo de texto (artículo de opinión) pero no proponen ni orientan la escritura de uno. Igualmente, aunque se presentan algunos ejercicios de reconocimiento de conectores, éstos no se involucran en la producción de un escrito argumentativo.

## **1.2 Interrogante**

Los hechos problemáticos presentados en el apartado anterior nos llevan a pensar que la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras puede ayudar a mejorar la manera en la que se está tratando la escritura argumentativa por medio de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo sería un material complementario que oriente al profesor de ELE en el desarrollo de la expresión escrita argumentativa de los estudiantes del nivel B2 desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso?

---

<sup>3</sup> Ver capítulo 6 análisis de resultados numeral 6.1.2.

<sup>4</sup> Ver la encuesta aplicada en el Apéndice 1.

## 2. Justificación

La expresión escrita constituye una “habilidad fundamental [ya que] representa el más alto nivel de aprendizaje lingüístico y se relaciona con la habilidad cognitiva” (Salvador Mata, s.f., p.3). Así, a través de ésta, no sólo se integra todo conocimiento adquirido a través de las otras destrezas comunicativas<sup>5</sup> y se fortalece el sistema lingüístico, sino que además “[al] desarrollar los procesos cognitivos de la redacción abandonamos el ámbito del saber para situarnos en los del saber hacer (habilidades, destrezas, procedimientos) y del opinar o sentir (actitudes, valores, normas, sentimientos)” (Cassany, 1993, prr.4). Estos procesos son los que marcan la diferencia entre los escritores competentes y los incompetentes (Cassany, 1990), es decir entre aquellos que emplean, controlan y regulan operaciones mentales complejas como planificar, redactar y revisar, y los que no.

Es precisamente la complejidad de estos procesos, sumado a los obstáculos que se presentan para enseñar la expresión escrita, lo que ha ocasionado, como ya explicamos, que se deje de lado o se tome como producto terminado, sin aprovechar la riqueza que esta habilidad proporciona a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas<sup>6</sup>. Por esto, ahondar en el proceso de escritura argumentativo en ELE resulta indispensable para ayudarle al estudiante a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje de lengua, de sus fortalezas y debilidades, y de su capacidad de utilizar sus conocimientos lingüísticos y culturales para cumplir sus propósitos comunicativos en la vida real, lo cual se logra por medio de actividades que se concretan en la vida diaria.

Los aprendientes de ELE pueden reflexionar acerca del proceso de escritura por medio de los materiales y del uso que hacen de estos los docentes en el aula. Por tanto, la intervención del docente es primordial en el desarrollo de los procesos de expresión escrita, por lo que se hace necesario que éste cuente con materiales que le proporcionen orientaciones didácticas precisas que le permitan llevar a cabo su labor

---

<sup>5</sup> Hablar, leer, escuchar.

<sup>6</sup> Cassany señala que por medio de la escritura se materializa el habla, pues se “transforma la eevanescencia de lo oral en la tangibilidad (sic) de lo gráfico”. Además, por medio de esta se representa la realidad y se logra que el discurso pueda ser más ubicuo o independiente del contexto de producción y recepción” (Cassany, 2005, p.3).



satisfactoriamente. Sin embargo, las indicaciones que se brindan sobre este aspecto en los manuales del profesor no son suficientes, pues como explica Corredor (2008):

En los manuales de enseñanza de ELE, no se presentan orientaciones específicas o metodologías precisas, que le permitan al docente realizar prácticas de expresión escrita, donde el estudiante se exprese (sic) con una intención definida, teniendo en cuenta un contexto de comunicación específico, y atendiendo a las propiedades del texto que se propone producir. (p.115)

Con nuestro proyecto pretendemos llenar un vacío que encontramos en los materiales de ELE los cuales no enseñan a escribir textos argumentativos<sup>7</sup> pues dan por hecho que todos los estudiantes saben elaborarlos. Además, las instrucciones dadas a los profesores narran cómo realizar los ejercicios pero no enriquecen su práctica docente ni sus conocimientos. De esta manera, buscamos atender a tres necesidades concretas: facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la construcción de textos argumentativos en ELE (como lo señalaron los profesores encuestados y entrevistados<sup>8</sup>), responder a una de las orientaciones dadas por el MCER (2001)<sup>9</sup>, el PCIC (2006)<sup>10</sup>, el examen Diploma Español Lengua Extranjera (DELE)<sup>11</sup> sobre la capacidad que debe desarrollar el estudiante de ELE para producir un texto argumentativo, y por último, preparar a los estudiantes para desenvolverse de forma efectiva en la comunidad de habla objetivo por medio del dominio del texto argumentativo (Yeh, 1998, como se citó en Barkaoui, 2007).<sup>12</sup>

---

<sup>7</sup> Ver capítulo 6 análisis de resultados numeral 6.1.2

<sup>8</sup> Ver Apéndice 1 y análisis de resultados numeral 6.12

<sup>9</sup> Descriptor expresión escrita nivel B.2.: “Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes” (p.54)

<sup>10</sup> Ver marco conceptual apartado 4.1.1.1.1 El texto argumentativo, donde se señala lo esperado capítulo Géneros Discursivos y Productos Textuales en el apartado 3.6 para un estudiante de nivel B.2.

<sup>11</sup> Escala analítica expresión e interacción escritas: “El texto es adecuado para la situación planteada. Tiene en cuenta al destinatario y se ajusta al estilo y a las convenciones del género, tanto en situaciones formales como informales. Las argumentaciones son sólidas y están bien organizadas: se destacan las ideas más importantes y se ofrecen detalles que sirven de apoyo a sus argumentos. Desarrolla con eficacia todos los puntos de orientación dados” ([http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia\\_b2/05\\_prueba\\_expresion\\_esc.html](http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia_b2/05_prueba_expresion_esc.html) prr.12)

<sup>12</sup> Texto original: It has been argued that text and process modelling are more effective when combined (Ferris & Hedgcock, 1998; Hyland, 2002; Myles, 2002; Yeh, 1998). Yeh (1998), for instance, has demonstrated how combining explicit instruction about target text types (e.g., structures, content, functions, audience expectations, and criteria used to evaluate text) and practice (e.g., appropriate writing strategies, discussion, peer feedback, drafting) in the L2 writing classroom helps L2 learners acquire the necessary skills to write argumentative texts and empowers them by preparing them to function effectively in their target communities. (p.39)

## 2.1 Estado de la cuestión

En la exploración de las investigaciones referentes a la enseñanza de la expresión escrita en ELE encontramos algunas que han intentado responder nuestro interrogante ya sea porque brindan elementos que inciden en la enseñanza de la expresión escrita en ELE, porque la abordan desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso, o porque sugieren cómo trabajar la escritura argumentativa en ELE.

### 2.1.1 Elementos que inciden en la enseñanza de la escritura en ELE

En la exploración de las investigaciones que se han hecho sobre la enseñanza de la escritura en ELE, encontramos tres que están relacionadas con elementos que inciden en esta habilidad como lo son la motivación, la estimulación de ideas y las estrategias de aprendizaje.

La investigación de García Parejo (1994) indagó sobre el papel de la enseñanza de la expresión escrita en ELE como herramienta de refuerzo de temas gramaticales y léxicos necesarios para que estudiantes internacionales logran integrarse a la cultura española. En el marco conceptual se presentaron las etapas propuestas por Ferreres (1984): preparación, pensamiento dirigido, desarrollo y perfeccionamiento-espontaneidad, así como los procesos cognitivos señalados por Cuetos (1991): planificación del mensaje<sup>13</sup>, construcción de las estructuras sintácticas<sup>14</sup>, selección de las palabras<sup>15</sup> y procesos motores<sup>16</sup>. Igualmente, se tomaron los componentes de la didáctica de la expresión escrita según Castillo (1988): la motivación (intrínseca o extrínseca), la metodología utilizada, y los contenidos y estructura de los diferentes tipos de texto y se hizo énfasis en las técnicas vinculadas a la generación de ideas creativas.

---

<sup>13</sup> Proceso cognitivo de mayor complejidad y tiempo (Cuetos, 1991, como se citó en García, Parejo, 1994). Para abordarlo, la autora siguió las pautas de planeación por Flower & Hayes (1980) y lo trabajó cada semana del curso.

<sup>14</sup> Esta actividad consistió en practicar los elementos gramaticales vistos.

<sup>15</sup> Esta actividad se desarrolló con la fase planificación como ejercicio de motivación

<sup>16</sup> La autora no abordó este aspecto en su investigación debido a que no era relevante para su estudio.

El proyecto se desarrolló en varias sesiones en las cuales se realizaron actividades de vocabulario, planificación de la expresión escrita, reflexión sobre los errores de los textos de los compañeros, análisis de la estructura del escrito y expresión creativa a partir de elementos culturales. La autora concluye que es necesario motivar al estudiante hacia el ejercicio de composición, es decir, reorientar sus representaciones mentales de tal manera que pierda el miedo a la corrección o la nota final cuando se trabaja la expresión escrita en la clase de español como segunda lengua. Igualmente, reconoce que es necesario partir de las experiencias previas de los alumnos y hacer de las clases un punto de generación de debates y discusiones. Este estudio muestra la importancia de crear conciencia en estudiantes y profesores sobre los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un escrito a través de diferentes ejercicios que motiven y fortalezcan esta habilidad.

Otra investigación que presenta un elemento que incide en la enseñanza de la escritura es el realizado por Heredia y Robledo (s.f) quienes se propusieron indagar si el correo electrónico podría utilizarse como una herramienta para desarrollar la expresión escrita en una lengua extranjera y evaluar si a través de su uso se estimulaba la producción de ideas. En el marco teórico se presentaron las etapas esenciales para el desarrollo de un texto escrito de Fowler, Aaron, Limburg (1992)<sup>17</sup>. Igualmente, se presentó el término Escritura Interactiva de Peyton & Reed (1990), McGrail (1991) y Peyton & Staton (1993) que, basada en la premisa de que un buen escritor es también un lector analítico, promueve la comunicación entre los estudiantes como escritores y los profesores y/o hablantes nativos como lectores dinámicos.

La investigación se centró en el desarrollo de la expresión escrita en la que los participantes escribieron en la lengua extranjera sobre un tema de su interés para luego compartir esta producción con un hablante nativo quien a través de preguntas y sugerencias, retroalimentaba el texto. Los resultados demostraron que el uso del correo electrónico generó un impacto favorable en la motivación de los estudiantes y permitió trabajar la escritura en lengua extranjera desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso al

---

<sup>17</sup>Etapas de descubrimiento, planificación, revisión de borradores y edición.

facilitarles la confianza en sus capacidades, brindarles la posibilidad de trabajar a su propio ritmo, permitir contextos reales de uso del idioma e interactuar con hablantes nativos. Las investigadoras concluyeron que es necesario que las actividades de escritura presenten una intención específica, trabajo colaborativo y el uso de estrategias cognitivas como la planificación y la autoevaluación. Este estudio es relevante para nuestro proyecto pues promueve prácticas comunicativas auténticas, resalta la importancia de la interacción entre estudiantes para motivar y construir significado en equipo –independiente del recurso que se emplee. Igualmente, reconoce que para lograr una adecuada composición escrita se deben considerar no solo aspectos lingüísticos, sino además de contenido que estimulen el pensamiento crítico y la coherencia de ideas.

Por último, el estudio realizado por Cárdenas (2006) se propuso demostrar el progreso en la redacción de textos y las variables que influyeron en esta actividad en estudiantes extranjeros de ELE de una universidad cubana. Se tomaron tres conceptos claves: estrategias de aprendizaje, definidas por Kozuh (2000) como instrumentos aprendidos en contextos de interacción que ayudan a potenciar las actividades de aprendizaje y la solución de problemas Belmont (1989); la motivación, y los enfoques de aprendizaje que pueden ser superficial, profundo u orientado al logro.

Se aplicó una prueba de composición escrita en la que se evaluaron numéricamente los criterios de cumplimiento de la tarea, originalidad y calidad de las ideas, organización del mensaje, vocabulario, uso de las estructuras morfosintácticas de la lengua, así como formato, mecánica, puntuación, ortografía y legibilidad del texto. Además, se aplicaron cuestionarios para conocer los hábitos de estudio, lectura, escritura, reflexión sobre las estrategias para mejorar la escritura y esfuerzo personal ante las actividades de producción escrita en ELE, y otro para conocer el enfoque de aprendizaje de los estudiantes quienes, en su mayoría, actúan desde un enfoque superficial, unos pocos desde el logro, y en menor proporción, desde un enfoque profundo.

Se concluyó que factores como la motivación, los hábitos de estudio, la influencia del contexto y el uso inadecuado de las estrategias de aprendizaje (muchas veces por desconocimiento) influyen, en este caso negativamente, en el desarrollo de la habilidad de escritura en ELE en la población seleccionada. Además, la autora afirmó que es decisiva la función del profesor para orientar e incrementar las estrategias de aprendizaje por lo que se hace necesario prestarle atención no sólo a cómo aprenden los alumnos sino también a cómo enseñan los docentes y propone que se desarrollen actividades de resolución de problemas que estimulen la creatividad y el raciocinio de los estudiantes para generar mayor motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE, especialmente de la escritura. Este estudio sustenta la necesidad de que el profesor conozca las estrategias que sus estudiantes pueden utilizar en sus procesos de aprendizaje y las potencie dentro del aula, por lo cual apoya nuestra propuesta pues esta pretende ofrecer un modelo que le sirva a los docentes de ELE para enseñar esta destreza teniendo en cuenta los principios que la motivan.

Las investigaciones recogidas en este apartado nos proporcionan elementos didácticos importantes para el diseño de nuestra propuesta como la motivación, las estrategias cognitivas, las prácticas comunicativas auténticas que incentiven la interacción y la solución de problemas. Además, fundamentan la necesidad de que los profesores de ELE conozcan y reconozcan estos aspectos para orientar la expresión escrita hacia el proceso y no tanto hacia el producto final.

### **2.1.2 Escritura en ELE desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso**

Los tres estudios que exponemos a continuación se realizaron orientando la escritura en ELE hacia el proceso. El primero presenta una propuesta pedagógica para enseñar a escribir en ELE centrándose en la preescritura, el borrador y la revisión, el segundo muestra la incidencia del uso de un espacio virtual para desarrollar el proceso de escritura, y el tercero muestra los beneficios de integrar destrezas cuando se busca desarrollar la expresión escrita en ELE.

El estudio de Madrigal (2008) se propuso diseñar una metodología para enseñar a escribir diferentes tipos de textos a universitarios norteamericanos con un nivel avanzado de español, haciendo énfasis en el proceso de escritura y no en el producto. El marco teórico de esta investigación se realizó con base en el modelo propuesto por los autores Flower y Hayes (1980 y 1981), el cual comprende las estrategias y técnicas necesarias para desarrollar el proceso de composición.

El proyecto partió con la elaboración de una composición diagnóstica y otra al final del curso. Se realizaron ejercicios controlados y guiados en cada etapa propuesta en el enfoque al proceso. Los resultados obtenidos permitieron concluir que la función del profesor (facilitador activo) generó un espacio autónomo y tranquilo, las actividades previas a la escritura ayudaron a los estudiantes como estímulo para extraer temas y para adquirir vocabulario. Además, enfocar el proceso de escritura permitió la integración de destrezas y la integración de los estudiantes a la clase. La autora concluye que con este enfoque los estudiantes mejoraron en aspectos tales como la delimitación del tema, planteamiento y organización de ideas, aspectos formales de la oración y del texto, cuyas correcciones se hicieron en la fase de revisión.

Esta investigación reconoció los beneficios de utilizar el Enfoque Orientado hacia el Proceso como propuesta para la enseñanza de la expresión escrita en ELE al estar centrada en el estudiante. Además, ratificó la importancia del rol del educador como facilitador, aspecto que se relaciona directamente con nuestra propuesta en cuanto pretendemos brindarle material al profesor de ELE para orientar el proceso de escritura argumentativa.

Otro estudio que rescatamos es el realizado por González (2009), el cual partió de la hipótesis de que la realización de las tareas de escritura a través de un entorno virtual web 2.0, ayudaría a alumnos de nivel B1 de ELE a tomar conciencia de las bondades que proporciona la escritura colaborativa y cooperativa en el aula para desarrollar las estrategias de la composición escrita.

El marco conceptual de este trabajo se fundamentó en el Enfoque Orientado hacia el Proceso propuesto por Flower y Hayes (1981) y Cassany (2005), las estrategias de expresión escrita definidas por García (2000), el MCER (2002) y Oxford (1990) como procesos mentales que se dan en el aprendiente para realizar con éxito una tarea de escritura, el constructivismo social (Panitz, 1997) el cual establece que los estudiantes construyen conocimiento a través de la interacción con los compañeros, y la web 2.0 definida como una aplicación tecnológica que pone énfasis en la colaboración en línea, en la intercreatividad y en la inteligencia colectiva en beneficio de la comunidad (Cobo y Pardo, 2007).

Esta investigación propendió que los estudiantes se familiarizaran con los procesos y subprocesos cognitivos presentes en la composición escrita, estrategias de expresión escrita y la función de la colaboración para realizar las actividades planteadas por medio de una plataforma. Igualmente, esta herramienta contó con un directorio que permitió que todos los estudiantes tuvieran acceso a las producciones intermedias de sus compañeros así como a la final.

El autor concluyó que la escritura, como un acto social, es una actividad que demanda más operaciones mentales que el simple hecho de redactar o textualizar. Por esto, para mejorar esta habilidad en el aula de ELE resulta favorable implementar las estrategias propuestas por el Enfoque Orientado hacia el Proceso a través de herramientas que orienten el uso consciente de las estrategias que intervienen en el proceso de expresión escrita. Este estudio es relevante para nuestro proyecto en cuanto demuestra que el modelo de composición escrita propuesto por Flower y Hayes (1981) junto a las estrategias y técnicas señaladas por Cassany (2005) favorecen el proceso de expresión escrita en los aprendices de ELE. Por otra parte, confirma que el rol del docente es primordial como orientador de estas estrategias ya que guía al aprendiente hacia el desarrollo de la autonomía. Finalmente, ratifica la necesidad de brindarles a los estudiantes espacios de motivación, trabajo con otros compañeros, desarrollo de la autonomía y revisión de textos, elementos que incluiremos en nuestra propuesta.

Por último, la tesis doctoral de Constanzo (2009) se centró en examinar la influencia de la interacción oral en la composición escrita. El marco conceptual comprendió los modelos de Flower y Hayes (1980), enriquecido con las contribuciones de Cassany (2005), y los modelos que Bereiter y Scardamalia<sup>18</sup> (1982, 1987), Rasinki y Sampson<sup>19</sup> (2003) y Leist<sup>20</sup> (2006) han propuesto para la enseñanza de la escritura en inglés como lengua segunda o extranjera. Además, se destacó el papel de la interacción oral como preámbulo a la composición escrita para “introducir un elemento de reflexión metacognitiva en voz alta en la composición de textos escritos, sobre todo en la fase de planificación” (Constanzo, 2009, p.184), pues del intercambio de ideas se construye capacidad crítica.

Constanzo (2009) concluyó que la integración de destrezas es indispensable para desarrollar la competencia comunicativa. Igualmente, resaltó la importancia de la interacción entre los estudiantes pues ésta, como base socializadora, permite interiorizar esquemas y estructuras con las cuales se logra una evolución de los escritos. Por último, formuló la necesidad de orientar a los maestros en la enseñanza de la expresión escrita a través de procedimientos y herramientas que desarrollen las estrategias cognitivas en los estudiantes y así favorecer el aprendizaje de esta habilidad.

Este estudio es relevante para nuestra investigación ya que demostró la necesidad de brindarle herramientas al profesor para cumplir su rol de orientador en la enseñanza de la expresión escrita en el aula. Asimismo, permitió ver que en el proceso de escritura intervienen diferentes elementos que debemos tener en cuenta en el diseño y la aplicación de nuestra propuesta como lo son la interacción oral y la planificación de textos. Por último, mostró la importancia de integrar destrezas que favorezcan la motivación y el desarrollo cognitivo y metacognitivo en los estudiantes.

---

<sup>18</sup> Bereiter y Scardamalia lo han llamado *Modelo para contar lo que se sabe* y *modelo para transformar lo que se sabe*. Con éste, demuestran que mientras que los escritores novatos se centran más en la generación de contenido, con poca planeación y a partir de la primera idea que les surja, los expertos dedican más tiempo a la planificación y revisión de sus textos. Así, la planificación se divide en cinco procesos, con diferentes indicaciones: generar una idea nueva, mejorar una idea, elaborar una idea, identificar los objetivos y poner las ideas en un todo coherente. (Constanzo, 2009, p. 86)

<sup>19</sup>Rasinki y Sampson (2003) plantean que los escritores hacen uso del habla interna para pensar sobre lo que van a comunicar de manera escrita. (Constanzo, 2009, p. 187).

<sup>20</sup> El modelo propuesto por Leist (2006) establece cinco etapas: pre-escritura, escritura de borradores, revisión, edición y publicación. Hace énfasis en la escritura de borradores y en la revisión de los textos.



### 2.1.3 Enseñanza de la argumentación en ELE

Un proyecto que se relaciona directamente con nuestro objetivo es el realizado por Maksimenko (2003), quien presentó una propuesta didáctica para trabajar la argumentación a través de programas de televisión españoles que tratan temas polémicos de actualidad con el fin de promover el debate en las clases de ELE y ejercitar la escritura de artículos de opinión. La autora se basó en cuatro conceptos: 1) destrezas<sup>21</sup>, definidas como “las formas en que se activa el uso de la lengua” (Martín Peris et al, 2002, p.20), 2) géneros discursivos, definidos según Martín Peris (2002) como formas estereotipadas del discurso, 3) formación crítica, la cual le permite al estudiante manejar los diferentes tipos de discurso desde una posición activa ubicándose ideológicamente frente al contenido (López Ferrero y Martín Peris, 2010), y 4) escritor crítico quien, entre otros, busca construir el conocimiento, ve en la escritura una manera de construir su identidad, considera distintos puntos de vista además del propio, construye de forma distinta cada género, argumenta y contraargumenta, y se centra en la comunicación poniendo énfasis en la interacción con el escritor. (Castellá y Cassany, s.f.)

Las actividades incluyeron todas las destrezas, especialmente de producción oral (debates) y escrita (artículos de opinión) así como elementos gramaticales (subjuntivo, preposiciones, perífrasis, pronombres) a través del enfoque por tareas para ser desarrolladas durante 17 sesiones de 80 minutos cada una. Cada tema que se trató en el programa de televisión se desarrolló en cuatro grandes momentos: debate, producción escrita, aspectos formales y evaluación, los cuales siguieron una metodología establecida. El debate comprendió cinco momentos: 1) observación del video, 2) preguntas de comprensión, 3) exposición de los argumentos y conclusión, 4) preguntas de los compañeros y 5) autoevaluación. La producción escrita se planteó en cinco momentos: 1) escritura del primer borrador, 2) entrega de material de apoyo para redactar, 3) redacción del escrito, 4) intercambio de composiciones para enriquecerlo y corregirlo y, 5) autoevaluación.

---

<sup>21</sup> expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora,

El estudio de Maksimenko (2003) demostró que las actividades de composición deben seguir un proceso en el que se evidencie que la escritura no es una habilidad que se desarrolla de manera aislada, en un par de clases, sino que por el contrario, es el resultado de la integración con otras destrezas y de una serie de actividades cuidadosamente diseñadas. Igualmente, se deben buscar recursos que motiven la producción de textos argumentativos a la vez que orienten al estudiante a tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, elementos fundamentales en nuestra propuesta.

La revisión que hicimos de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre la enseñanza de la escritura argumentativa en ELE nos deja ver que no se ha profundizado aún en el diseño de materiales que orienten al profesor en la enseñanza de este tipo de texto. Aunque se brindan sugerencias, no encontramos propuestas en las que el texto argumentativo se enseñe teniendo en cuenta los aspectos que intervienen en su construcción, lo que nos lleva a pensar que un proyecto como el que nos proponemos es necesario y relevante.

## **2.2 Importancia de la investigación**

Realizar un proyecto de investigación aplicada que se proponga diseñar un material complementario para desarrollar la competencia argumentativa escrita de estudiantes de nivel B2 de ELE, desde un Enfoque Orientado hacia el Proceso, significa reconocer también la necesidad de involucrar al profesor en dicho proceso para que reconozca los elementos que se deben tener en cuenta, y pueda orientar a sus estudiantes según sus necesidades y les ayude a lograr sus objetivos de aprendizaje lingüístico y de crecimiento personal. Por consiguiente, nuestro proyecto es relevante ya que:

- Ayudará a alcanzar, paulatinamente, uno de los objetivos del PCIC (2006) en el que se reconoce al estudiante de ELE no sólo como eje de las acciones de enseñanza sino también como agente social y aprendiente autónomo a través de actividades que potencien su capacidad argumentativa.

- Servirá como punto de referencia para profesores de ELE que deseen incorporar la expresión escrita argumentativa en el aula, contando con los resultados de un proyecto de investigación aplicado que se enfoca en el texto escrito como proceso, no sólo para incluirlas en sus prácticas pedagógicas, sino también para continuar realizando investigaciones que incluyan y potencien esta destreza en el aula.
- Ofrecerá un material diseñado para desarrollar y afianzar el proceso de expresión escrita argumentativa en ELE.
- A nosotras, como profesoras de lengua extranjera, nos permitirá encontrar maneras de incorporar la escritura argumentativa de manera significativa en nuestras clases.

### **3. Objetivos**

En este apartado presentamos los objetivos que pretendemos alcanzar por medio del desarrollo de este proyecto de investigación.

#### **3.1 Objetivo general**

Diseñar una secuencia didáctica que oriente al profesor de ELE en el desarrollo de la expresión escrita argumentativa de los estudiantes del nivel B.2 desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Realizar un análisis de las actividades de argumentación y expresión escrita propuestas en los libros Aula Internacional 4 y Prisma B2 desde el enfoque orientado hacia el proceso.
- Diseñar actividades que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita argumentativa para el nivel B2 de ELE teniendo en cuenta los aportes dados desde la teoría y la investigación<sup>22</sup>.
- Determinar la pertinencia de la secuencia con base en la respuesta de profesores expertos de ELE del CLAM a través de la evaluación de criterios específicos.

---

<sup>22</sup> Es decir, que incorporen elementos como: motivación, descubrimiento, integración de destrezas, escritura argumentativa, conectores, estrategias cognitivas y metacognitivas, trabajo colaborativo y material auténtico.

## 4. Marco Conceptual

En este capítulo presentamos los conceptos que sustentan teóricamente nuestra propuesta. Partimos de la competencia discursiva para luego presentar el concepto de géneros discursivos; enfatizamos en la argumentación, las características del texto argumentativo y su enseñanza. Continuamos con los tipos de argumentos, sus elementos y las propiedades textuales que define Cassany (2005). Asimismo, rescatamos algunas generalidades sobre la didáctica de la expresión escrita planteadas por Serafini (1989) y Cassany (2006). Igualmente, presentamos algunas consideraciones sobre la transferencia de las habilidades de escritura y argumentación en lengua materna y extranjera, pues estos procesos son similares en ambas lenguas. Posteriormente, explicamos los cuatro enfoques para la enseñanza de la expresión escrita según Cassany (2006), y profundizamos en el Enfoque Orientado hacia el Proceso, del cual explicamos los conceptos de motivación y estrategias de aprendizaje para la escritura. Por último, definimos el concepto de secuencia didáctica y a través de un cuadro explicamos las actividades que conforman nuestra cartilla, sustentadas con los autores y estudios revisados.

### 4.1 Competencia Discursiva

La competencia discursiva es definida en el Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC (1997-2015) como “la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación” (prr.1). A su vez, Canale (1983, como se citó en el Diccionario de Términos de ELE del CVC, 1997-2015) la incluye dentro de la competencia comunicativa junto a otras tres: la *lingüística*<sup>23</sup>, que se refiere al conocimiento implícito que el individuo tiene de la gramática de la lengua, la *sociolingüística*, que le permite al aprendiente comprender y producir enunciados que se llevan a cabo en diferentes contextos comunicativos, la *estratégica*, con la que el hablante utiliza distintos recursos verbales y no verbales para cumplir su intención comunicativa a pesar de los obstáculos y la *competencia discursiva*.

---

<sup>23</sup> La cursiva en las competencias propuestas por Canale (1983) son nuestras.

Otro acercamiento a este concepto es el ofrecido por MCER (2001) el cual señala que esta competencia se refiere a la capacidad del usuario de producir enunciados coherentes, junto a las competencias funcional -cómo se organizan los mensajes para cumplir funciones comunicativas-, y organizativa -cómo se organizan los mensajes según los esquemas de interacción. Así, se observa que al abordar la competencia discursiva se contribuye con uno de los propósitos de la enseñanza de lenguas extranjeras, que es brindar al estudiante las herramientas necesarias para desenvolverse con éxito en las situaciones comunicativas que se le presenten en la lengua meta, pues este debe ser capaz de “formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (Hymes, 1971, como se citó en el Diccionario de Términos de ELE del CVC, 1997-2015, prr.2).

Estas aproximaciones a la competencia discursiva deja ver que es necesario que el usuario se valga de conocimientos lingüísticos, de estrategias para organizar sus ideas y de las experiencias que haya tenido en situaciones similares a las presentadas, bien sean reales con miembros de la comunidad de la lengua meta, o artificiales dentro del aula de ELE. Por esto, es necesario contribuir a que el estudiante de ELE conozca las características de los diferentes tipos de textos que elaborará según el género discursivo, es decir que adquiera la capacidad de comprender y producir textos –orales y escritos- cuyas ideas están relacionadas a través de diferentes mecanismos (como los conectores, entre otros) y adaptadas a una determinada situación comunicativa.

#### 4.1.1 Géneros Discursivos

El inventario de *Géneros Discursivos y Productos Textuales* del PCIC (2006)<sup>24</sup> presenta el concepto de género como “*una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*”<sup>25</sup>. Además, señala que la clasificación de textos puede variar de acuerdo al ámbito social en el que se lleven a cabo, los cuales pueden ser: **público**<sup>26</sup>, relacionado con todo tipo de interacción social, **personal**, concerniente a las relaciones familiares e individuales, **educativo**, referente a la instrucción académica, y **profesional**, vinculado al ejercicio de la profesión (MCER, 2001).

Así, en los enunciados que produce el usuario se manifiestan no solo contenidos temáticos y el estilo verbal seleccionado por el individuo, sino también su estructuración (Bajtín, 1979) lo cual permite que se organicen y clasifiquen los diferentes tipos de textos que “comparten unos mismos parámetros contextuales (propósito comunicativo, rol y estatus del emisor y el receptor, tipo de interacción, ámbito social, etc.) y recursos lingüísticos (secuencias discursivas, formas de cortesía, estilo, fraseología y terminología, diseño, etc.), reconocidos socialmente por los propios usuarios” (Cassany, 2005, p.25).

Tanto Cassany (2005) como Bajtín (1979) hacen aportes importantes sobre los criterios que se tienen en cuenta para organizar los textos según su género discursivo. Sin embargo, para nuestro proyecto, encontramos que la definición ofrecida por de Ken Hyland (2003, como se citó en Cassany, s.f.) encierra ambas definiciones:

[el género discursivo] se refiere a las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje. Asume que las características de un grupo similar de textos dependen del contexto social en que se ha creado y en que se usa, y que podemos describir estas características para agrupar los textos parecidos entre sí y para determinar las elecciones y las restricciones que debe afrontar el autor al escribirlos. De este modo, se concibe el lenguaje como algo incrustado en la

---

<sup>24</sup> La cursiva es nuestra

<sup>25</sup> Respetamos la cursiva del documento

<sup>26</sup> La negrilla es del autor.

realidad social y como algo constitutivo de la misma. Es a través del uso recurrente de formas convencionalizadas de lenguaje que los individuos desarrollan sus relaciones, se establecen las comunidades y se realizan las cosas (p.12).

La definición de Hyland (2003) nos permite además apreciar que los textos se clasifican en géneros discursivos de acuerdo a su esquema o esqueleto, es decir, según su superestructura<sup>27</sup>. Así, los textos pertenecientes al género narrativo tendrán iniciación, nudo y desenlace, y los argumentativos desarrollarán una tesis por medio de argumentos y contraargumentos para luego llegar a una conclusión o solución. La superestructura textual permite organizar cognitivamente la comprensión, la producción, y por qué no, la transformación de diferentes textos (CVC). El conocimiento de la superestructura de determinado tipo de texto puede ayudarle al estudiante a organizar sus ideas teniendo en cuenta además, su uso funcional, lo que se conoce como sus *macrofunciones* o “categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones” (MCER, 2001, como se citó en Yanguas, 2008, p.18). Las macrofunciones propuestas en el PCIC (2006) son la narración, la descripción, la exposición y la argumentación (Inventario de Géneros Discursivos y Productos Textuales).

#### **4.1.1.1 Argumentación**

El Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC (1997-2015) señala que “se entiende por argumentación la expresión de un punto de vista razonado, ya sea a través de una palabra, de un enunciado o de un texto. Se persigue con ella influir en la opinión, la actitud o el comportamiento del destinatario” (pr.1). Esto hace que la argumentación tenga una fuerte presencia en las relaciones que establecemos, pues argumentamos por diversas razones como lo son explicar y defender nuestras creencias, solucionar

---

<sup>27</sup> La superestructura es la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación. (Diccionario de términos clave de ELE CVC, 1997-2015, pr.1)



problemas o hacer juicios sobre lo que otros deberían hacer o no, aprender sobre diferentes problemáticas e incluso para divertirnos, pues la mayoría de veces se argumenta sobre temas sin mucha trascendencia como cuál película ver o qué color de vestido elegir.

Dolz (1993, como se citó en Castillo, 2012) afirma que “la argumentación se asemeja a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones”, un diálogo que debería hacerse evidente en la producción de textos argumentativos, dándole al estudiante oportunidades de pensar y repensar sus ideas teniendo en cuenta diferentes puntos de vista. Para llevarlo a cabo se deben realizar actividades en el aula de ELE que permitan que el estudiante: 1) conozca un tema polémico y tome consciencia de los diferentes puntos de vista que pueda generar, 2) discuta los diferentes puntos de vista haciendo uso de distintos recursos argumentativos para defenderlos, 3) tenga una postura frente al tema, 4) sea capaz de valorar los contraargumentos, 5) justifique su postura por medio de diferentes recursos argumentativos, 6) reconozca y sepa refutar ideas contrarias, y 7) tenga una postura negociadora (Camps y Dolz, 1995, como se citó en Rubio, 2014).

#### **4.1.1.1.1 El texto argumentativo**

El texto argumentativo es aquel cuyo propósito es “persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones” (Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, 1997-2015, prr.1). En otras palabras, con este tipo de texto se busca convencer al destinatario de las razones presentadas a través de juicios lógicos y coherentes donde el autor demuestra la comprensión y dominio del asunto que presenta (Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, 1997-2015).

Una definición más concreta es la ofrecida por Carrillo (2008) para quien este tipo de texto es un “movimiento discursivo que va desde una posición de salida (datos, premisas) a otra de llegada (conclusiones, resultados)” (p.173) que subyace a todos los actos de habla, pues se encuentra presente en las representaciones y construcciones mentales que realizan las personas al enunciar o escuchar una idea, ya que “aunque la superficie de los textos pueda ser narrativa, descriptiva, explicativa, procedimental, etc., su dimensión interna o profunda es argumentativa” (Carrillo, p.173) como sucede:

...en la discusión cotidiana, en las entrevistas laborales, en los artículos de opinión, en los debates, en los anuncios publicitarios, en las cartas al director, en textos jurídicos como la sentencia o la demanda, y en géneros científicos como el artículo de investigación, por ejemplo. (Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, 1997-2015, prr.6)

Si bien los textos argumentativos pueden ser percibidos como heterogéneos en cuanto se incluyen secuencias descriptivas, narrativas y expositivas, poseen un esquema que se constituye a partir de la correspondencia entre la idea que se presenta, los datos que se demuestran y la conclusión a la que se llega (Adam, 1995). Así, en un texto argumentativo se encuentran, en términos generales, la introducción al tema, la tesis o idea que el autor afirma o pone en duda, los argumentos por medio de los cuales se defiende la tesis a través de diferentes mecanismos lingüísticos y discursivos, y la conclusión que retoma la tesis planteada (Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, 1997-2015). Una explicación más detallada de los elementos de este tipo de texto la proporciona Piedehierro (2008):

*Tesis*<sup>28</sup>: Es la idea principal que en un texto argumentativo expone su autor.

*Regla general*: Es un argumento compartido o conocido por una comunidad, que el autor del texto incluye para defenderlo o para atacarlo, según sea una regla que favorece o que entorpece su tesis. *Cuestión polémica*: Es el hecho o la noticia que, en un texto argumentativo, motiva la argumentación del autor.

*Ejemplos*: Son los hechos que se citan para validar o ilustrar una opinión en un texto argumentativo. *Argumentos*: Se utilizan en un texto argumentativo para

---

<sup>28</sup> La cursiva es nuestra.

defender la idea principal. *Contraargumento*: Es una idea contraria a un argumento, que puede invalidarlo o entorpecerlo. *Reserva*: Es una restricción a una información que se presenta en el texto, que sirve para matizar un argumento que se ha dado. *Fuente*: Es la remisión al origen de la información que se expone en un texto. (prr.1)

Por su parte, el PCIC (2006) en su capítulo Géneros Discursivos y Productos Textuales en el apartado 3.6 señala que para el nivel B2, el estudiante debe ser capaz de presentar una cuestión polémica, plantear su opinión o tesis, mostrar argumentos y contraargumentos con fuentes, y llegar a una conclusión o a proponer una solución, para lo cual podrá insertar secuencias (narrativas, expositivas, descriptivas) y deberá usar recursos lingüísticos y discursivos que le ayuden a cumplir su intención comunicativa. Entre estos se encuentran los conectores<sup>29</sup> (Rubio, 2014), que según Barjola (2008 como se citó en Corral 2011), deben enseñarse en cuatro fases: 1) motivación por medio de una comprensión de lectura, 2) reconocimiento, a través de ejercicios de clasificación, 3) adquisición de significado y uso y 4) práctica libre.

#### **4.1.1.1.1 Enseñanza del texto argumentativo**

La enseñanza de este tipo de texto contribuye como se mencionará más adelante,<sup>30</sup> a que los aprendientes de ELE desarrollen otros aspectos, como lo son sus estrategias de aprendizaje, el trabajo con otros compañeros y la relación con otras destrezas. En la elaboración de este tipo de texto, el aprendiente de ELE debe crear una opinión a favor sobre un tema, modificar la opinión del interlocutor, o presentar y defender su punto de vista. Estas acciones pueden generarse y promoverse por medio de actividades propuestas tanto por los profesores como por los materiales utilizados, que incluyan ejercicios de lectura, expresión oral, escritura, presentación de videos, y todas aquellas que le permitan al aprendiente profundizar en el tema, tomar una postura y escuchar ideas que pueden ser diferentes o similares a las suyas.

---

<sup>29</sup> Algunos ejemplos de conectores contrastivos de oposición son: no obstante y por el contrario; de sustitución: en lugar de, en vez de, de concesión: a menos que, mientras, y de restricción: excepto, a no ser que. Entre los causales y consecutivos están: por ello, dado que, en virtud de, y entre los distributivos: en primer lugar, por un lado, por último.

<sup>30</sup> Ver apartado 4.2.1

Así, los profesores de ELE que tienen la necesidad o el deseo de enseñar a escribir textos argumentativos, deben tener en cuenta tres elementos importantes: 1) la situación de argumentación, 2) la organización del texto argumentativo y 3) la redacción del texto (Cotteron, 1995). Estos elementos se reflejan en la secuencia propuesta por Dolz (1993, como se citó en Cisneros, 2010) en la que el profesor propone un proyecto de escritura para que los estudiantes produzcan un primer texto. Luego, los estudiantes realizan varios talleres de: debate, análisis, textos sencillos, elaboración de argumentos, etc., por último, los estudiantes reescriben el primer texto y escriben otro en el cual aplican lo aprendido. Además, Dolz (1993, 1995, Dolz y Pasquier, 1996, como se citaron en Cisneros, 2010) consideran de fundamental importancia:

- a) poner a los alumnos en contacto con situaciones argumentativas distintas y reales para que interioricen las características del texto argumentativo.
- b) prepararlos para elaborar argumentos y contraargumentos.
- c) llevarlos, no únicamente a la defensa de una tesis, sino al análisis y posible negociación de un compromiso.
- d) ejercitarlos en ciertas estrategias lingüísticas propias de la argumentación. (pr.8)

Con lo anterior, vemos que el texto argumentativo se convierte en una herramienta que potencia a la persona en cuanto sus experiencias y conocimientos de mundo le permiten cumplir sus objetivos comunicativos a la vez que utiliza los recursos lingüísticos que tiene a su disposición. Esto nos lleva a profundizar en los tipos de argumentos que los estudiantes de ELE pueden incorporar en sus textos argumentativos.

#### 4.1.1.1.2 Tipos de argumentos

Es importante señalar que “un argumento, y en general una argumentación, tiene el valor que le otorga el receptor” (Plantin, 1990, como se citó en Cuenca, 1995 p.26), por lo cual un argumento no es válido en sí mismo sino en relación con la audiencia. Así, el aprendiente de ELE que produzca un texto argumentativo, debe reconocer que apelará a lo que Aristóteles (s.f., como se citó en Álvarez, 2013) llamó *ethos*<sup>31</sup>, *logos* y *pathos*, es decir, a la credibilidad, a la lógica y a las emociones de su interlocutor, lo cual puede hacer a través de diferentes tipos de argumentos. Estos son según Fuentes y Alcaide (2002, como se citaron en Rubio, 2014):

1) *De autoridad*<sup>32</sup>: Se basan en ideas, opiniones o investigaciones expuestas por personas reconocidas en áreas del conocimiento específicas. Este tipo de argumento es el que se emplea al presentar citas textuales u opiniones de personas que han estudiado el campo del conocimiento del cual se trata el texto. Por ejemplo, al presentar una cita del Marco Común Europeo de Referencia o del Plan Curricular del Instituto Cervantes en un texto argumentativo sobre la enseñanza de ELE, estaríamos usando un argumento de autoridad.

2) *De certeza o de hecho*: Se basan en situaciones observables que pertenecen a realidades físicas o psicológicas tanto colectivas como individuales. El autor del texto argumentativo recurre a argumentos de certeza o de hecho cuando utiliza datos estadísticos y cifras para dar una explicación objetiva. Estaríamos recurriendo a este tipo de argumento si en un texto sobre la pobreza en Colombia dijéramos que un 15,6 de la población del país está sin empleo.

3) *Ejemplos*: Se utilizan situaciones que ilustran lo que queremos decir en nuestra tesis. Pueden usarse comparaciones, anécdotas y experiencias del autor. Si nuestro texto se tratara sobre la violencia de género podríamos narrar una noticia reciente.

4) *De causalidad*: Se basan en las relaciones de causa y efecto. Se utilizan para predecir o prevenir la aparición de otros hechos o situaciones. Por ejemplo, afirmar que una de

---

<sup>31</sup> La cursiva es nuestra

<sup>32</sup> La cursiva es nuestra

las causas del bajo peso en los recién nacidos es el consumo de cigarrillo de las madres durante el embarazo.

5) *De referencia a lo tradicional*: Se utilizan refranes, leyendas, proverbios, cuentos populares, entre otros. Por ejemplo, en un texto sobre la solidaridad podría escribir: “Haz el bien y no mires a quién”.

6) *Analogía*: Se basa en comparar la situación que se está discutiendo con otra similar; por ejemplo, comparar la agilidad para correr de un deportista con la de una gacela.

7) *De carácter afectivo*: Se utilizan para apelar a los sentimientos de las personas y así generar sentimientos que hagan que se conecten con las opiniones dadas, y así se pongan de parte del autor. Por ejemplo, cuando se intenta convencer a las personas para que dejen de fumar y se les dice: “piensa en quienes más te aman”.

Si bien es cierto que los documentos que orientan la enseñanza de ELE como el MCER (2001) y el PCIC (2006) no especifican los tipos de argumentos que debe saber un estudiante, si hacen referencia a la argumentación, especialmente en el nivel B2. Por ejemplo, el MCER (2001) establece que un aprendiente de este nivel-objeto de nuestra investigación- es capaz de “evaluar diferentes ideas y soluciones para resolver un problema, sintetizar información y argumentos partiendo de diferentes fuentes, construir una argumentación razonada y especular sobre causas, consecuencias y situaciones hipotéticas”(p.223). Para tal fin, es necesario que los estudiantes reconozcan los elementos que deberían incluir en los argumentos que presentan.

#### **4.1.1.1.3 Elementos de los argumentos**

Los argumentos son definidos por el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001) como “razonamiento[s] que se emplea[n] para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega”, por lo cual desempeñan un papel clave en la persuasión. Por esta razón, vemos necesario mencionar la teoría de Toulmin (1958 como se citó en Rodríguez, 2004) quien sostiene que un argumento está compuesto principalmente por cinco elementos: la aseveración o

**afirmación**<sup>33</sup>, que es la posición sobre determinado asunto que se va a defender y se debe caracterizar por utilizar un lenguaje claro y por evitar ambigüedades; la **evidencia** que son los hechos o situaciones que permiten demostrar la veracidad de la afirmación; la **garantía** que se refiere a la creencia común que justifica una afirmación; el **respaldo** que son los datos o hechos que respaldan la garantía; y la **restricción**, que consiste en los posibles contraargumentos u objeciones a la afirmación. Veamos estos elementos en un ejemplo:

<b>Afirmación</b>	Los padres no deberían comprarle celulares a sus hijos antes de que estos cumplan los doce años
<b>Evidencia</b>	Es común ver a los niños de primaria conectados a sus dispositivos electrónicos durante sus horas de descanso y esto ha afectado su carácter y esfuerzo.
<b>Garantía</b>	Los niños deben jugar en el parque; no pasar sus días conectados a dispositivos electrónicos. Además, se les debe enseñar a socializar para formarlos en valores necesarios para vivir en sociedad.
<b>Respaldo</b>	Según la psicóloga Annie de Acevedo: los mensajes de 'rápido', 'fácil' y 'divertido' les quitan importancia a rasgos de carácter necesarios para el éxito, como respeto, integridad y la habilidad de postergar la gratificación. Si no hacemos algo pronto, el resultado van a ser jóvenes de carácter débil, y faltos de autodisciplina.
<b>Restricción</b>	Aunque el uso de celulares puede ser una potente herramienta pedagógica debe hacerse con asesoría de los adultos.

Tabla 1. Cuadro tomado de: Rodríguez, L. (2004)  
[http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene\\_art2.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf)

#### 4.1.2.1 Propiedades Textuales

El texto no es solo “el resultado de un proceso comunicativo que no puede prescindir ni de los aspectos más estrictamente lingüísticos ni de los aspectos relativos al contexto de producción” (Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, 1997-2015, prr.6), sino que además, parafraseando a Adam (1995, como se citó en el Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, 1997-2015), la complejidad de los textos hace que no sea posible hablar de un tipo de texto puro, pues dentro de éstos se insertan secuencias

<sup>33</sup> Resaltado nuestro.

que pueden ser narrativas, descriptivas, expositivas, dialogales<sup>34</sup> y argumentativas. Estas relaciones de secuencias que se encuentran en los textos hacen que se presenten características que son indispensables para que los textos, sin importar su tipo, se reconozcan como tal, a partir de sus propiedades textuales:

1) **Adecuación**<sup>35</sup>, se refiere a la relación del discurso con los parámetros del contexto, tiene carácter fundamentalmente pragmático e incluye la determinación del propósito comunicativo, el uso de las convenciones establecidas del género correspondiente y la elección de la variante dialectal y del registro apropiados a la situación [...], 2) **Coherencia**, se refiere a la selección y organización de la información que aporta el texto, tiene carácter global, profundo, semántico y pragmático, e incluye la elección de los datos que se dejan implicados o presupuestos y de los que se explicitan, la organización de estos en las partes o apartados del discurso, su secuenciación en diferentes periodos, etc. [...], 3) **Cohesión** se refiere a la interrelación semántica y gramatical entre oraciones y las secuencias que componen el texto. Tiene carácter más superficial, local y formal, si la comparamos con la coherencia [...], 4) **Corrección o gramática** que incluye todas las cuestiones más conocidas y consensuadas de normativa estándar. Suele tener carácter oracional [...], y 5) **Variación o estilo**, que es una categoría más abierta que pretende evaluar la capacidad expresiva y el estilo que muestra el texto, más allá de las cuestiones incluidas en los conceptos anteriores. (Cassany, 2005, p.23)

Además, Beaugrande y Dressler (1981, como se citaron en el Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, 1997-2015), afirman que la relación emisor-texto-receptor se define por siete normas: la cohesión y la coherencia (centradas en el texto), la intencionalidad (propósito del emisor) y la aceptabilidad (el grado de tolerancia del destinatario y cómo este le da sentido) que están orientadas hacia la actitud de los hablantes, la situacionalidad (que hace que un texto sea pertinente en el contexto en el que se presenta), la intertextualidad (conocimientos que se tengan de textos relacionados con el que se produce), y la informatividad (factor de novedad que motiva el interés por el texto que se recibe).

---

<sup>34</sup> Esta secuencia es, según Adam (1995) la que se emplea en el discurso oral. (Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC)

<sup>35</sup> La negrilla es del autor



Aunque las propiedades textuales están presentes en todos los textos, existen factores que intervienen en su aplicación como por ejemplo: el dominio lingüístico que posea quien escribe, sus conocimientos, el grado de familiaridad con el receptor, y si se trata de un texto escrito en lengua extranjera intercede también el dominio que el escritor posea del proceso de escritura argumentativa en la lengua materna.

#### 4.2 Generalidades sobre la enseñanza de la expresión escrita

El tratamiento que se le da a la escritura en las clases de lenguas, especialmente de ELE como ya se mencionó, puede facilitar que nuestros alumnos desarrollen aspectos relacionados con sus estrategias de aprendizaje, el trabajo con otros compañeros y la integración de destrezas lo cual evidencia que es necesario tener una perspectiva de lo que significa enseñar expresión escrita. Para tal fin, tomamos algunos de los principios de la didáctica de la composición propuestos por Serafini (1989), los cuales, aunque están dirigidos a la enseñanza de la escritura en lengua materna, nos proporcionan elementos de gran utilidad para alcanzar este mismo propósito en ELE. Estos son:

- *Un escrito es el producto de operaciones mentales*<sup>36</sup>, y esto debe enseñarse tratando los textos como el resultado de un proceso complejo y largo en el que se pueden observar las fases de *predesarrollo*<sup>37</sup>, en la que se estimula la producción escrita, *desarrollo verdadero*, en la que el escritor convierte sus ideas en un texto que respete tanto el género discursivo al que pertenece como las convenciones de la lengua, *reacciones y comentarios* realizados por sus compañeros, *revisión*, en la que se escribe el texto nuevamente considerando tanto las sugerencias de otros como la sensibilidad del escritor para realizar los cambios pertinentes.
- *Se deben usar temas y contextos reales*, es decir, se debe procurar que los estudiantes escriban sobre temas que hayan experimentado.
- *Se deben usar modelos de escritos* que le permitan al estudiante ejercitarse a través de la imitación.

---

<sup>36</sup> La cursiva es de la autora

<sup>37</sup> La cursiva en las fases propuestas por Serafini (1989), es nuestra

- *Es necesario hacer varias versiones de un escrito* en las cuales se tengan en cuenta los comentarios de otras personas realizados.

Las orientaciones dadas por Serafini (1989) no están muy lejos de los principios sobre la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita que, como lo veremos más adelante, fundamentan igualmente la propuesta de Cassany (2005). La escritura se considera como un instrumento poderoso de reflexión a través del cual los escritores dan a conocer sus percepciones y aprenden sobre el mundo y sobre sí mismos. Igualmente, en esta actividad compleja el escritor imagina la audiencia, establece objetivos, desarrolla sus ideas, escribe borradores y elabora su texto con el fin de cumplir sus propósitos, con lo cual se invita a desarrollarla por medio de actividades que faciliten la interacción entre alumnos, promoviendo una actitud de escucha y de respeto. Finalmente, se puede utilizar la autoevaluación como una forma de fomentar la autonomía y de lograr que el estudiante sea más consciente de los procesos que intervienen en su producción escrita. (National Council of Teachers of English. Commission on Composition, 1982, como se citó en Cassany, 2006).

#### **4.2.1 Transferencia escrita en lengua materna y en lengua extranjera**

En el apartado de Géneros Discursivos mencionamos que los textos se clasifican según las *macrofunciones* o *secuencias discursivas*<sup>38</sup>, las cuales están presentes en todas las culturas (PCIC, 2006). Se podría afirmar entonces, que un estudiante que sabe argumentar en su lengua materna transfiere esas habilidades a la lengua extranjera, lo cual nos hace recordar la Hipótesis de la Interdependencia propuesta por Cummins (1979, como se citó en Salazar, 2006), cuyo fundamento es que cuando se tiene suficiencia en una lengua producto de una instrucción efectiva, se producirá la transferencia de esta suficiencia a otra lengua siempre y cuando haya tanto motivación, como una exposición adecuada a la lengua meta, bien sea por influencia del medio

---

<sup>38</sup> La cursiva es del documento.

Como ya se mencionó en el apartado 4.1.1, las macrofunciones o secuencias discursivas “son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones; por ejemplo: descripción, narración, comentario, exposición, argumentación, etc.” (MCER, 2001, p.123).

ambiente o porque el individuo está inmerso en un contexto académico; es decir, existen procesos mentales que subyacen al aprendizaje de la lengua materna que son comunes con los del aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Años después Cummins (1981, como se citó en Salazar, 2006), reformularía su hipótesis agregando el concepto de *bidireccionalidad*<sup>39</sup> que es de gran importancia en el proceso y aprendizaje de lenguas, especialmente de la expresión escrita, ya que consiste en que esta transferencia no solo se da de la lengua materna a la extranjera, sino viceversa.

En esta misma línea encontramos a Guasch (2007, como se citó en Cassany, 2005), quien sostiene que los escritores competentes en lengua materna presentan procesos similares de escritura en la lengua meta, y que los inexpertos tendrán la misma dificultad en ambas lenguas, a excepción de que en la extranjera cuentan con mayores impedimentos como lo son la falta de conocimientos lingüísticos, menor planificación, mayores pausas durante el proceso de escritura pues tendrá que consultar diferentes materiales, enfrentará más dificultad para fijarse tanto en los aspectos generales como específicos del texto y requerirá más tiempo para escribir, entre otros.

La teoría propuesta por Cummins (1979, como se citó en Salazar, 2006), y el planteamiento de Gausch (2007, como se citó en Cassany, 2005), son importantes para esta investigación porque somos conscientes de que en las aulas de ELE convergen aprendientes cuyas experiencias de aprendizaje de la lengua y dominio de los procesos de escritura en lengua materna son disímiles. Esto se verá reflejado tanto en el dominio lingüístico que puede facilitar o entorpecer el proceso de escritura, como en las estrategias que empleen para expresarse de manera escrita en la lengua meta. Lo anterior, nos lleva a manifestar nuestro acuerdo con Peregoy y Boyle (2005, como se citaron en Constanzo, 2009) quienes sugieren que las actividades de escritura “deberían ser similares tanto para los aprendientes de primera lengua como de lengua extranjera” (p.119), pues enfrentan problemas con las convenciones de escritura en la lengua meta (ortografía, gramática) o con el proceso (elegir un tema, decidir qué decir, estructurar las ideas), actividades que deben estar presentes en la escritura de textos en todas las lenguas.

---

<sup>39</sup>La cursiva es nuestra

#### **4.2.2 Expresión Escrita en ELE**

Los aprendientes de ELE se verán enfrentados a situaciones comunicativas en las que la escritura desempeñará un papel fundamental como lo son escribir una hoja de vida, presentar un informe en sus trabajos, escribir un correo electrónico, realizar una reclamación, entre otros. Así, la expresión escrita de pensamientos e ideas con una intención comunicativa, convierte esta destreza en uno de los medios a través de los cuales las personas se incorporan a una comunidad (Cassany, 2005).

Escribir es, en palabras de Cassany (2005), una “tarea cognitiva, sociocultural y lingüística compleja, que desarrolla diferentes funciones y que contribuye de manera decisiva a desarrollar la adquisición de la lengua meta” (p.2). A través de ésta se cumplen otros propósitos como preparar presentaciones, hacer ejercicios de comprensión, presentar exámenes, tomar apuntes, entre otros, pero también permite adquirir nuevos conocimientos pues se convierte en una herramienta de aprendizaje que “utilizamos para ‘adquirir’ nuevos códigos y datos” (Cassany, 2005, p.3). Por esto, resulta indispensable que en las aulas de ELE se desarrollen actividades que lleven al estudiante a la reflexión y a expresarse de forma escrita de una manera más crítica y fundamentada.

Al respecto, Cassany (2009) señala que es a través de las actividades que se desarrollen en las clases de ELE que el estudiante puede cambiar sus opiniones sobre la escritura, valorando el proceso completo de composición, además del producto final, y utilizando los recursos y técnicas que se usan en la vida corriente para escribir (p.56). En últimas, los conocimientos, destrezas y valores deberían orientar la planeación de los objetivos y las actividades de expresión escrita de cualquier curso de ELE a partir de enfoques didácticos que permitan desarrollarla.

#### **4.2.2.1 Enfoques Didácticos para la Enseñanza de la Expresión Escrita en ELE**

La expresión escrita en ELE se ha abordado desde los enfoques<sup>40</sup> gramatical, funcional, por contenidos y orientado hacia el proceso (Cassany, 1990). En el enfoque gramatical se hace énfasis en la lengua prescriptiva y en los ejercicios de escritura de única respuesta, mientras que en el enfoque basado en las funciones la lengua es considerada un instrumento que les permite a las personas obtener algo, haciendo énfasis ya no en lo correcto/incorrecto sino en lo adecuado/inadecuado. Por otra parte, el enfoque basado en contenidos le da mayor importancia al contenido de los escritos que a su forma, pues la escritura es un instrumento de aprendizaje que sirve para evaluar los conocimientos de un estudiante, y también para que éste aprenda. Finalmente, el Enfoque Orientado hacia el Proceso se preocupa por mejorar los hábitos de composición escrita del estudiante, y al estar centrado en él, enriquece sus procesos cognitivos al brindarle más herramientas para desenvolverse eficazmente como agente social en diversas situaciones comunicativas.

Luego de revisar los enfoques propuestos para la enseñanza de la expresión escrita en ELE<sup>41</sup> encontramos que el que se ajusta a esta investigación es el Enfoque Orientado hacia el Proceso, pues no solo se centra en el estudiante, sino que además facilita la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en la expresión escrita.

##### **4.2.2.1.1 Enfoque Orientado hacia el Proceso de escritura**

El Enfoque Orientado hacia el Proceso surgió de investigaciones desarrolladas en escuelas norteamericanas<sup>42</sup> en las que los investigadores comprobaron que los estudiantes con mejor desempeño en las pruebas eran aquellos que utilizaban estrategias para escribir, como generar ideas, planear, revisar, reformular, etc., con lo cual se afirma

---

<sup>40</sup>Se trata de la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. (Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, 1997-2015, prr.1) ver Apéndice 2 para una explicación más detallada de estos enfoques.

<sup>41</sup> Ver cuadro comparativo en el apéndice 2

<sup>42</sup>Cassany (2005) se refiere a varias de estas investigaciones en sus libros: *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós 1987, versión castellana, 1988 y *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999.

que para escribir no basta con tener dominio lingüístico, sino que se debe además tener conocimiento sobre la composición de textos. Desde este enfoque la enseñanza de la escritura en lengua extranjera se centra en el alumno, se le enseña a planear, a revisar, a ordenar y pulir ideas. Igualmente, se considera que el estudiante, según sus experiencias y necesidades, ha desarrollado sus propias estrategias, dejando en evidencia que las funciones del profesor son las de orientar, aconsejar y revisar, teniendo en cuenta al sujeto del escrito (el alumno) más que al objeto (el escrito) (Cassany, 1990).

Son varios los autores que han tratado la escritura desde este enfoque. Sin embargo, encontramos tres modelos que nos brindan orientaciones claras para cumplir nuestro objetivo. El primero es el propuesto por Flower y Hayes (1980, como se citó en Iglesias, 2012), quienes afirman que para escribir se deben tener en cuenta tres aspectos: el entorno de la tarea y la situación comunicativa, es decir, las circunstancias que generan la producción escrita y los elementos de la comunicación<sup>43</sup>; la memoria a largo plazo, en la cual se encuentran los saberes y experiencias del escritor y a la que se acude para rescatar, elaborar y adecuar la información necesaria para construir un texto; y el proceso de escritura, en el cual se encuentran tres operaciones cognitivas 1) la planificación, la cual tiene a su vez otros subprocessos como lo son la generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos, el monitoreo, etc., 2) la textualización, que se refiere a las operaciones que realiza el escritor al plasmar sus ideas por escrito y 3) la revisión, que consiste en releer y reformular las ideas para mejorar su composición (Álvarez y Ramírez, 2006).

El segundo modelo es el formulado por Grabe y Kaplan (como se citó en Álvarez y Ramírez, 2012), quienes señalan que la producción de un escrito entendido como proceso supone: autodescubrimiento por parte del escritor, inclusión de temas de interés para el autor, planificación de la escritura, guía que oriente esta actividad, tareas de escritura y elaboración de borradores, escritos libres que le ayuden al autor a vencer posibles bloqueos, y comprensión de que la expresión personal es más importante que el producto gramatical.

---

<sup>43</sup> Estos elementos son, según Flower y Hayes (1980) la audiencia (edad, intereses, relación con el autor), el canal, los roles del emisor y del receptor, el tema, el código y el tiempo.

Con base en esos supuestos, Grabe y Kaplan (1996, como se citó Álvarez y Ramírez, 2006) establecen un modelo etnográfico que se presenta por medio de palabras clave que orientan el proceso de escritura: *quién*<sup>44</sup>, se refiere a quién escribe, sus características culturales y su experiencia escribiendo; *escritura*, cuál es la naturaleza del texto; *qué*, es decir, el contenido, el género y el registro del texto; *a quién*, se refiere al lector, con quién se genera significado; *con qué propósito, dónde y cuándo*, es decir, el aquí y el ahora de la producción del texto; *cómo*, por medio de cuál instrumento, y su incidencia. Los componentes de este modelo se relacionan y permiten destacar las variedades socioculturales, los valores y otros elementos extralingüísticos presentes en la producción escrita, y que serán de gran valor para materializar en nuestro proyecto.

Un tercer modelo es el planteado por Cassany (2005) quien afirma que para la enseñanza de la expresión escrita en ELE se debe hacer énfasis en los procesos cognitivos, que actúan en la composición de un escrito. Este autor propone que para enseñar a escribir determinado tipo de texto se sigan dos momentos: lectura de modelos y composición del escrito. El primero, denominado lectura de modelos, expone al estudiante a varios ejemplos del tipo de texto seleccionado y se le debe orientar para que realice un ejercicio de pre-lectura, por ejemplo relacionando imágenes con los textos a los que corresponda, una lectura comprensiva en la que se identifica el tema y el propósito del texto, y una lectura analítica en la que identifique las partes del texto, su propósito, la presentación de las ideas.

El segundo momento se denomina composición del escrito, donde los procesos cognitivos<sup>45</sup> formulados por Flower y Hayes entran en pleno funcionamiento: 1) *planificación*<sup>46</sup>, se refiere a las actividades mentales previas para organizar el escrito (esquemas, dibujos, discusiones, ,etc.), algunos de sus subprocesos son representarse la situación, formular propósitos, generar y organizar ideas, 2) *textualización*, comprende lo lingüístico necesario para realizar el escrito, los subprocesos son referenciar, linealizar, transcribir, cohesionar, conectar y progresar temáticamente y 3) *revisión*, a través de la cual se evalúa el resultado de lo que fue planificado y escrito, con el fin de mejorarlo para lo cual el autor debe comparar, diagnosticar y operar.

---

<sup>44</sup> La cursiva es nuestra para resaltar palabras claves.

<sup>45</sup> En el apartado 4.2.2.2.1.1.2.1 se presenta un cuadro con estos subprocesos y sus respectivas técnicas de composición

<sup>46</sup> La cursiva es del autor

Cassany (2005) al igual que Flower y Hayes (1980, como se citó en Iglesias, 2012), mantiene la función del *monitor o control* durante todo el proceso de escritura. Este último se relaciona no sólo con la hipótesis propuesta por Krashen (1983, citado en el Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, 1997-2015), en la cual los conocimientos lingüísticos de los estudiantes no solo tienen la función de guiar y corregir los enunciados formulados, sino que además se refiere al control de las estrategias que utilizan los autores a medida que elaboran sus escritos.

Los modelos resumidos en este apartado son de gran relevancia teórica para nuestro proyecto pues nos han mostrado que las actividades de expresión escrita que propongamos en el aula de ELE deben incluir orientaciones para el docente, que faciliten la producción escrita del estudiante. Asimismo, la propuesta de Cassany (2005), por ser la que reúne las aportaciones de Flower y Hayes (1980, como se citó en Iglesias, 2012), y por estar encaminada a ELE, es la que nos brinda los elementos que hemos tenido en cuenta en el diseño de nuestro material. Pasemos ahora a revisar los conceptos de motivación y estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la escritura en ELE desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso, con el fin de integrarlos a nuestra propuesta, de manera más tangible.

#### **4.2.2.1.1 Motivación**

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es afectado por el estado emocional de los alumnos y las actitudes de éstos hacia la lengua meta, las cuales actúan como un filtro que bloquea la información necesaria para la adquisición del idioma (Krashen, 1983). Esta hipótesis del filtro afectivo establece que cuando un estudiante se siente ansioso, desmotivado, tiene baja autoestima, o no se considera como un miembro potencial de la comunidad que habla la lengua meta, tendrá menor éxito en su propósito de aprendizaje (Krashen, 1983). Por esta razón, la motivación aparece como un elemento clave en la enseñanza de ELE, especialmente de la expresión escrita, pues es una actividad que con frecuencia genera aburrimiento.



El Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC (1997-2015) define la motivación como las “razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua” (pr.1). Por su parte, Albine (2005) sugiere que en el aprendizaje de una lengua se hable de motivación primaria, la que se da sin intervención pedagógica, y secundaria, que resulta de la curiosidad que le genera un aspecto ajeno al estudiante. Un acercamiento parecido es el que hace Foucardé (s.f., como se citó en Luján, 1999) quien habla de motivaciones, en plural, y las clasifica en *accidentales*<sup>47</sup>, aquellas producidas por el entorno y la sociedad; *cultivadas*, es decir aquellas que se dan gracias a las condiciones académicas, como la metodología del profesor, por ejemplo, y las *deliberadas*, que nacen del deseo del estudiante por mejorar su propio aprendizaje. Esta clasificación demuestra que la motivación es el resultado de lo que desea alcanzar el estudiante, lo que el profesor hace para que esto se logre y los intereses que provoca en la persona el contexto en el que se desenvuelve.

En relación con lo anterior, es importante que los materiales utilizados y el uso que los profesores de ELE hagan de estos provoquen y aumenten la motivación de los estudiantes hacia la expresión escrita. Al respecto, Ur (1988, como se citó en Alonso, 2012) señala que las actividades propuestas pueden ser más atractivas para los estudiantes si estas se apoyan con elementos visuales y tienen en cuenta los intereses de los aprendientes en las respuestas que se espera de ellos. Finalmente, Romera Castillo (1988, como se citó en García Parejo, 1994), sostiene que la motivación se puede dar a través de la aplicación de los principios propuestos por Tapia (1991): activar la curiosidad de los estudiantes por la tarea que se realizará, mostrarles la relevancia del contenido de la tarea, organizar la actividad en grupos de trabajo cooperativos, dar opciones posibles de actuación y orientar a los alumnos antes, durante y después de la tarea.

---

<sup>47</sup> Cursiva del autor

#### **4.2.2.1.1.2 Estrategias para el aprendizaje de la expresión escrita**

El MCER (2001) a través de su enfoque orientado en la acción define la estrategia como “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse” (p.10). Por su parte, el Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC (1997-2015), se acerca a este concepto desde la psicología cognitiva, en la que el estudiante cumple un rol en su proceso de aprendizaje con elementos “tanto de orden psicológico (emociones, actitudes, etc.) como de orden social (experiencias y contactos sociales, etc.)” (prr.1). Rodríguez y García-Meras (s.f) sintetizan este concepto a partir de los aportes de distintos autores<sup>48</sup> como “acciones que parten de la iniciativa del estudiante, que están constituidas por una secuencia de actividades, que son controladas por el sujeto que aprende, y que son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante” (p.3).

Para el propósito de nuestra investigación, definimos estrategia como todas las acciones mentales que llevan a cabo los estudiantes de ELE de manera consciente y organizada para componer un escrito y alcanzar su intención comunicativa satisfactoriamente. Así se hace necesario que docentes y estudiantes de ELE conozcan las estrategias que fortalecen el proceso de composición, pues como explican Valle, Barca, González y Núñez (1999) muchas veces las limitaciones se deben más al uso que se hace de estas que a la falta de conocimientos.

En cuanto a la clasificación de las estrategias, Cassany (2005) las especifica dentro de las tres fases del proceso de composición (planificar, textualizar y revisar), como estrategias cognitivas, ya que “el conjunto de estas estrategias constituyen lo que se llama, de una forma un poco tosca, el perfil del escritor competente” (Cassany, 1990). A continuación profundizaremos en este concepto el cual comprende las habilidades cognitivas que diferencian a los escritores expertos de los inexpertos, para así detenernos en las estrategias de cada fase y las técnicas descritas por este autor, y que consolidan el proceso de expresión escrita.

---

<sup>48</sup> Weinstein y Mayer (1986), Danserau (1985), Nisbet y Schucksmith (1987), Beltran (1993), Monereo (1994)

#### **4.2.2.2.1.1.2.1 Estrategias Cognitivas**

Como su nombre lo indica, las estrategias cognitivas son aquellas destrezas intelectuales con las que cuenta un individuo para analizar y procesar información (Oxford, 1990, como se citó en Cárdenas, 2006). González y Touron (1992 como se citaron en Valle et al. 1999) exponen que las estrategias cognitivas son aquellos procedimientos que activan en el estudiante operaciones mentales para relacionar conocimiento previo con el nuevo, de tal manera que pueda procesar, almacenar y recuperar nueva información.

Para comprender mejor estas estrategias dentro del proceso de expresión escrita, tomamos la clasificación que Cassany (2005) detalla en cada una de las fases así:

## PROCESOS Y TÉCNICAS DE COMPOSICIÓN

Fase	Estrategia	Técnica
Planificar	Representarse la situación	<p>1) Preguntarse sobre el contexto: <i>¿a quién escribo?, ¿qué tema?, ¿cómo lo formulo?, ¿qué pretendo?, ¿cómo quiero mostrarme?, etc.</i></p> <p>2) Analizar al lector: <i>¿cómo es?, ¿qué sabe ya del tema?, ¿qué busca en el texto?, ¿cómo lee?, ¿cuándo va a leer?, ¿qué léxico domina y qué no?, etc.</i></p> <p>3) Desarrollar un enunciado. Por ejemplo, en el enunciado <i>Comenta el surrealismo español</i>, preguntarse: <i>¿qué significa comentar?, ¿qué es el surrealismo?, ¿cuál es el español?, ¿qué incluye?, etc.</i></p> <p>4) Formular en 10 palabras el propósito del texto. Terminar la oración <i>Quiero conseguir que...</i></p> <p>5) Hacer un proyecto de texto con propósito y estructura; establecer un plan de trabajo con etapas, fuentes de información, tiempos, técnicas, etc.</p>
	Generar ideas	<p>1) Torbellino de ideas: anotar todas las ideas que surjan, sin valorarlas.</p> <p>2) Philips 66: 6 personas durante 6 minutos buscan ideas como en un torbellino colectivo.</p> <p>3) Hacer analogías: <i>si fuera un animal sería, si fuera un país sería, si se pudiera comer sería...</i></p> <p>4) Escritura automática: anotar el hilo del pensamiento, sin valoraciones.</p> <p>5) Explorar el tema con las 5Q: <i>qué, quién, cuándo, dónde, por qué.</i></p>
	Organizar ideas	<p>1) Usar un esquema numérico o decimal para clasificar y ordenar las ideas consecutivamente.</p> <p>2) Organizar las ideas en un mapa conceptual, de modo gráfico, con una idea central y conexiones entre todas las ideas.</p> <p>3) Expandir las palabras clave del tema: preguntarse por sus conexiones y valores.</p>
Textualizar	Representarse la situación	<p>1) Escribir párrafos monotemáticos, que desarrollen una idea.</p> <p>2) Situar la idea principal de cada párrafo al principio para establecer el tema.</p> <p>3) Revelar el propósito del texto y la estructura del escrito al inicio, en un párrafo o apartado.</p> <p>4) Resumir las ideas principales en un último párrafo o apartado.</p> <p>5) Hacer apartados breves y ponerles título interno.</p>

	Ayudar al lector a leer	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Utilizar recursos gráficos para facilitar la comprensión: tablas, columnas, esquemas, etc.</li> <li>2) Poner marcadores discursivos al principio de la oración como <i>en primer lugar, a continuación, por un lado, por otro, en resumen, para concluir</i>, etc.</li> <li>3) Marcar visualmente el texto con colores que puedan tener valores: verde para lo positivo, rojo para lo negativo, amarillo para lo provisional, etc.</li> </ol>
<b>Revisar</b>	Mejorar el estilo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aplicar reglas de economía y claridad: escribir frases cortas, preferir el estilo verbal y directo, eliminar las palabras vacías, ordenar las palabras de manera lógica, etc.</li> <li>2) Usar guiones de corrección para cada género discursivo; por ejemplo, un guion para una argumentación, para una narración, para un dialogo, etc.</li> <li>3) Señalar la prosa con recursos tipográficos: negritas, cursiva, versalitas, títulos internos, etc.</li> </ol>
	Autorevisión	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Oralizar el texto, para poder escucharlo y detectar errores que el ojo no ve.</li> <li>2) Comparar el borrador del texto con los planes iniciales, con el proyecto.</li> <li>3) Simular la relación del lector, imaginar lo que el lector más maniático o quisquilloso diría del borrador e intentar mejorarlo.</li> </ol>
	Colaborar con revisores externos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Escuchar la opinión del colega: dejarle hablar, animarlo a verbalizar sus apreciaciones sobre nuestro texto, y aprovechar todo lo que pueda decirnos.</li> <li>2) Preguntarle sobre aspectos concretos del escrito, sin dar pistas sobre nuestro punto de vista.</li> <li>3) Aplicar programas informáticos de verificación automática, legibilidad, etc.</li> </ol>

Tabla 2. Procesos y Técnicas de Composición, (Cassany, 2005, pp.57-58)

Con base en lo anterior, podemos afirmar que las estrategias descritas ayudan a que el aprendiente sea un escritor competente, utilizando palabras de Cassany (2005). Igualmente, resaltamos la importancia del rol del educador, pues al ser este quien fomente la práctica de estas estrategias y técnicas en sus clases de ELE, estará entrenando al estudiante en el tipo de habilidades que contribuyen a una formación como aprendiente autónomo. De esta manera, el estudiante será capaz de reflexionar sobre su propia práctica y lograr también el desarrollo de estrategias metacognitivas como se explica a continuación.

#### 4.2.2.2.1.1.2 Estrategias Metacognitivas

Reflexionar sobre la manera en la que aprendemos supone tener la capacidad de discernir frente a las acciones que favorecen mejor nuestro aprendizaje. Esta habilidad ha sido entendida como metacognición, es decir, “la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición” (Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, 1997-2015, prr.1).

La metacognición se da en todas las estrategias de comunicación y aplica cuatro principios: planificación, ejecución, control y reparación (MCER, 2001). Mateos (2001, como se citó en Corrales, Martínez, Rincón, 2007) y Correa, Castro, Lira, (2002.), resumen estos principios y sus estrategias metacognitivas así: 1) *planificación*, el sujeto proyecta, analiza y selecciona las estrategias que le favorecen mejor a su estilo de aprendizaje y la consecución del objetivo propuesto, 2) *control*, el estudiante monitorea las estrategias que ha seleccionado, supervisa y evalúa su progreso, los recursos, su conocimiento, el tiempo y alcance de la meta dispuesta y 3) *evaluación*, el aprendiente valora el resultado, el producto terminado, y toma conciencia del grado de efectividad de las estrategias efectuadas.

Resulta indispensable entonces, que sea el docente quien promueva la participación y reflexión de los estudiantes de las distintas estrategias que se pueden emplear durante el proceso de composición de un escrito. Corrales et al. (2007) sostienen que desarrollar la metacognición debe ser un objetivo educativo y su práctica debe darse de forma explícita, de tal manera que los estudiantes sean conscientes de “cómo, cuándo y por qué utilizarla.” (p.34). Para lograrlo, Mateos (2001, como se citó en Corrales et al. 2007) propone cuatro opciones metodológicas: *instrucción explícita*<sup>49</sup>, el docente es responsable de ejemplificar las estrategias cognitivas que el aprendiz puede utilizar para desarrollar determinada tarea, *práctica guiada*, el docente orienta al aprendiente en la

---

<sup>49</sup>La cursiva es nuestra.

utilización de las estrategias instruidas y le brinda acompañamiento para superar dificultades en su aprendizaje, *práctica cooperativa*, los estudiantes son responsables de ejecutar tareas y alcanzar los objetivos planteados trabajando en equipo y por último, *práctica individual*, el alumno es responsable de su aprendizaje, efectúa las tareas de manera autónoma, cuestiona y evalúa su propio progreso y alcance de metas.

### 4.3 Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica es definida por el Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC (1997-2015) como “una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí” (prr.1). Esta definición nos lleva a aclarar el término de actividades, las cuales son, según Martín Peris (1996) “todas aquellas acciones o procesos que el grupo de aprendizaje lleva a cabo en el aula, en relación directa con la consecución de su objetivo, y cuya realización está sugerida, indicada o inducida por el contenido del manual” (p.338).

En una secuencia didáctica las actividades cumplen diferentes funciones: presentación, comprensión, práctica y transferencia. Las primeras buscan motivar a los estudiantes y activar sus conocimientos previos; las de comprensión ayudan a que el alumno observe y reflexione sobre el contenido y la lengua presentados, haciendo que se establezcan relaciones entre lo que ya sabe y el tema nuevo; las actividades de práctica le proponen al aprendiente ejercitar aspectos lingüísticos y temáticos en profundidad, y las de transferencia proporcionan la oportunidad de utilizar los conocimientos lingüísticos y temáticos adquiridos, por lo cual generalmente aparecen al final de una secuencia (Scarino, Vale, McKay y Clark, 1988, como se citaron en Martín Peris, s.f.)

Para el propósito de nuestro proyecto, tomamos los aportes de la teoría y la investigación y diseñamos una secuencia para enseñar a escribir un texto argumentativo en ELE desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso. A continuación presentamos un cuadro que explica la organización y justificación de las actividades de la secuencia didáctica que proponemos.

## SECUENCIA DIDÁCTICA PROPUESTA PARA LA EXPRESIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA DESDE EL ENFOQUE ORIENTADO HACIA EL PROCESO

<b>ETAPA I ¿Qué argumento?</b> <b>Objetivo: Generar interés por la argumentación</b>		
<b>Momento</b>	<b>Actividad</b>	<b>Justificación</b>
<p><b>1. Motivación</b> Hacia la argumentación</p>	<p><b>Ejercicio 1</b> Dar una opinión sobre un tuit.</p> <p><b>Ejercicio 2</b> Conectarse con la capacidad de argumentar por medio de un test para descubrir sus intereses en la argumentación.</p>	<p>García Parejo (1994) recomienda partir de los intereses, vivencias y experiencias de los estudiantes. Estos dos ejercicios permiten ayudar a descubrir los intereses hacia la argumentación de los estudiantes. Además, se tiene en cuenta lo propuesto por Dolz (1993, 1995, Dolz y Pasquier (1996, como se citó en Rubio, 2014) quienes afirman que para enseñar a argumentar se debe poner a los alumnos en contacto con distintas situaciones argumentativas.</p> <p>Finalmente, el uso de un test donde se incluyen situaciones frecuentes para que el estudiante analice, permite generar conexiones y se convierte en una herramienta de motivación cultivada, es decir, aquella desarrollada por las condiciones didácticas que rodean al alumno (Foucardé, 1991, como se citó en Luján, 1999)</p>
<p><b>2. Descubrimiento</b></p> <p>a) Del propósito del texto argumentativo</p> <p>b) De las características generales del texto</p>	<p><b>Ejercicios 3 y 4</b> Interactuar con un compañero, a partir de una lectura, para identificar propósito del tema: argumentar.</p> <p><b>Ejercicio 5</b> Distinguir un texto argumentativo entre otros tipos de texto.</p>	<p>Constanzo (2009) sostiene que la interacción oral favorece la composición escrita. Además, como lo indica el Diccionario de términos clave de ELE del CVC, (1997-2015), “En las situaciones reales de comunicación lo más habitual es que varias destrezas se combinen entre sí”; así por ejemplo, en este ejercicio se lee para hablar.</p> <p>Igualmente, se hace una primera aproximación a la estructura del texto argumentativo permitiéndole al estudiante diferenciarlo de otros, y teniendo en cuenta también sus experiencias y conocimientos sobre diferentes tipos de textos.</p>



<b>ETAPA II ¿Cómo construyo un argumento?</b> <b>Objetivo: Reconocer diferentes tipos de argumentos y sus elementos</b>		
<p><b>1. Exposición a un debate auténtico</b> Comprensión auditiva</p>	<p><b>Ejercicio 1</b> Exponerse a la actividad argumentativa por medio de un debate entre universitarios.</p>	<p>La integración de destrezas es indispensable en el desarrollo de la competencia comunicativa (Constanzo, 2009). Además, la presentación de debates es una de las actividades propuestas por Maksimenko (2003) para enseñar a escribir textos argumentativos, pues por medio de este no sólo se demuestra que la argumentación es una actividad presente en la vida diaria (Carrillo, 1998) sino que además es una herramienta que le permite al estudiante interiorizar las características de esta actividad cognitiva Dolz (1993, 1995, Dolz y Pasquier, 1996, como se citaron en Rubio, 2014).</p>
<p><b>2. Descubrimiento</b></p> <p>a) De los objetivos de los argumentos.</p> <p>b) De los tipos de argumentos</p>	<p><b>Ejercicio 2</b> Identificar el objetivo de los argumentos utilizados en un debate real, por ejemplo, si se utilizan cifras para dar mayor credibilidad.</p> <p><b>Ejercicio 3</b> Diferenciar los tipos de argumentos: de autoridad, de hecho, de causalidad, ejemplos, analogías, de referencia a lo tradicional, de carácter afectivo.</p> <p><b>Ejercicio 4</b> Afianzar el reconocimiento de los diferentes tipos de argumentos a partir de frases que debe completar.</p>	<p>Tomlinson, (1998) afirma que uno de los roles de los materiales es “hacer un uso eficiente de los recursos para facilitar el auto-descubrimiento” Es decir, que lleven al estudiante a descubrir por sí mismos aquello que se desea que aprendan, en este caso, los tipos de argumentos y sus propósitos.</p> <p>El Diccionario de términos clave de ELE del CVC, (1997-2015) señala que “se entiende por argumentación la expresión de un punto de vista razonado [...]. Se persigue con esta influir en la opinión, la actitud o el comportamiento del destinatario” (prr.1). Así, los argumentos tienen efectos en el interlocutor pues apelan a su ethos, logos y pathos (Aristóteles, como se citó en Álvarez, 2013), es decir, a su razonamiento, lógica y emociones, por lo tanto, se presenta esta información para hacer que el estudiante comprenda que tiene diferentes recursos para cumplir sus propósitos comunicativos.</p>
<p><b>3. Explicación explícita</b> De los elementos de un argumento</p>	<p><b>Ejercicio 5</b> Reconocer los elementos de un argumento por medio de una explicación explícita con ejemplos.</p>	<p>Toulmin (1958 como se citó en Rodríguez, 2004), presenta un modelo en el cual se reconocen cinco elementos de los argumentos: aquello que se defiende (afirmación), los hechos que sirven para demostrar su veracidad (evidencias), la creencia generalizada de cómo deberían ser las situaciones (garantía), los datos o hechos que defienden esa garantía</p>

		(respaldo) y las posibles objeciones a la afirmación (contraargumentos). El conocimiento de estos elementos le permitirá al estudiante no sólo una escritura argumentativa completa sino que además le proporcionará elementos para comprender mejor los textos argumentativos que lea, comprobando así la relación entre las diferentes destrezas.
<b>4. Práctica</b>	<p><b>Ejercicio 6</b> Señalar los elementos del argumento presentado.</p> <p><b>Ejercicio 7</b> Construir argumentos completos a partir de un elemento dado.</p>	<p>Dolz y Pasquier (s.f) indican que el aprendizaje de la argumentación requiere practicar cómo elaborar argumentos y contraargumentos. Además, la práctica es una de las actividades de aprendizaje establecidas en una secuencia didáctica, a través de la cual el estudiante se ejercita, en este caso, en los elementos de los argumentos.</p> <p>Gracias a que Plantin (1998 como se citó en Cuenca, 1995) afirma que “argumentar consiste en influir, transformar o reforzar el sistema de creencias y representaciones o los comportamientos, la profundización en este aspecto brindará herramientas para hacerlo de manera más eficiente.</p>
<p><b>ETAPA III: ¿Cómo argumentan otros?</b> <b>Objetivo: Analizar textos modelos</b></p>		
<b>1. Lectura de modelos</b>	<p><b>Ejercicio 1</b></p> <p><b>Pre lectura</b> Discutir sobre el tema a partir de una imagen.</p>	<p>En este ejercicio se presenta una tarea breve que permite activar conocimientos previos y construir modelos para leer (Cassany, 2005). Por su parte, el Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, (1997-2015) explica que la pre-lectura permite prepararse para el texto “generando interrogantes y conjeturando respuesta a ellos; también, en tomar consciencia del objetivo de la lectura y realizar una lectura rápida con el fin de hacerse una idea general sobre el contenido del texto y tomar nota de la estructura global del texto y de su vocabulario”.</p>
	<p><b>Ejercicio 2</b></p> <p><b>Lectura Comprensiva</b> Hacer una lectura general del texto para identificar la superestructura del texto.</p>	<p>La lectura de modelos es uno de los dos momentos propuestos por Cassany (2005) para enseñar a escribir géneros. En este se expone al estudiante a varios ejemplos del tipo de texto seleccionado y se le debe orientar para que realice un ejercicio de pre-lectura, una lectura comprensiva y una lectura analítica.</p>

	<p><b>Ejercicio 3</b> <b>Lectura analítica</b> Identificar los tipos de argumentos y función de cada párrafo.</p> <p><b>Ejercicio 4</b> Organizar los párrafos de un texto argumentativo y expresar acuerdo o desacuerdo con el autor.</p>	<p>Se propone también un ejercicio de lectura no sólo porque brinda modelos de organización de ideas, sino que además responde a uno de los principios de Tomlinson, (1998) en el que sugiere que se incluyan textos auténticos que estimulen la interacción y la producción oral y escrita.</p> <p>De otra parte, Cotteron (1995) explica que la enseñanza de la argumentación supone trabajar la organización del texto argumentativo para lo cual se deben integrar actividades de lectura. Además, el PCIC (2006) establece que para el nivel B2 el estudiante debe estar en capacidad de presentar una cuestión polémica, plantear su opinión, mostrar argumentos y contraargumentos con fuentes y llegar a una conclusión, por lo cual es importante que reconozca cómo se estructuran estos movimientos dentro de un texto argumentativo por medio de la lectura e modelos.</p>
<p><b>ETAPA IV: ¿Qué recursos lingüísticos necesito?</b> <b>Objetivo: Identificar y aplicar marcadores discursivos argumentativos (conectores)</b></p>		
<p><b>1. Motivación</b></p>	<p><b>Ejercicio 1</b> Reconocer la importancia de los conectores para elaborar escritos.</p>	<p>Corral (2009) señala que la enseñanza de los marcadores discursivos debe “partir de la reflexión de los alumnos en un contexto” (p. 22, prr.4). Esta reflexión se realiza por medio de un apoyo visual que promueve también la interacción. (Ur, 1988, en Alonso, 2012)</p>
<p><b>2. Descubrimiento</b> de los conectores</p>	<p><b>Ejercicio 2</b> Inferir el significado de los conectores que se presentan en el texto.</p>	<p>Camps (1995, como se citó en Rubio, 2014) señala que es necesario que el escritor logre utilizar los recursos lingüísticos necesarios para crear un texto argumentativo coherente y cohesivo, en este caso, los conectores. En este ejercicio, estos conectores se presentan de manera contextualizada para facilitar su comprensión.</p>
<p><b>3. Reconocimiento</b> de conectores</p>	<p><b>Ejercicio 3</b> Reconocer la importancia de los conectores en la argumentación.</p>	<p>El PCIC (2006) establece que para el nivel B2 los aprendientes deben estar en capacidad de producir un texto argumentativo en el cual empleen los conectores que marcan las relaciones entre las ideas presentadas y que pueden ser contrastivos: de oposición, sustitución, concesión y restricción, causales, consecutivos y distributivos. La enseñanza de los conectores debe hacerse de manera contextualizada,</p>

<p><b>4. Adquisición</b> de los conectores</p> <p><b>5. Práctica</b></p>	<p><b>Ejercicio 4</b> Clasificar otros conectores de uso frecuente según su función.</p> <p><b>Ejercicio 5</b> Parfrasear ideas utilizando las claves dadas sin cambiar el significado.</p> <p><b>Ejercicio 6</b> Escribir un texto en el que presente ideas de manera sencilla mostrando argumentos y contraargumentos usando conectores.</p>	<p>Según Rebeca Oxford (1990, como se citó por Cárdenas, 2006) la clasificación es una de las estrategias cognitivas que contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua.</p> <p>Igualmente, Barjola (2008, como se citó en Corral 2011), propone cuatro fases en la enseñanza de los conectores: motivación (comprensión de lectura), reconocimiento (clasificación), adquisición (significado y uso) y práctica libre. Por esta razón, se proponen ejercicios de escritura de oraciones controladas y libres en las que el estudiante refuerce y utilice los algunos conectores presentados.</p>
<p><b>ETAPA V: Yo argumento</b> <b>Objetivo: Componer el texto argumentativo</b></p>		
<p><b>1. Planificación</b> Producción oral</p>	<p><b>Ejercicio 1</b> Generar ideas por medio de un debate</p>	<p>Cassany (2005) señala que luego de hacer una lectura detallada de modelos, se debe realizar la composición escrita. Este proceso está conformado por tres etapas: planificación, textualización y revisión. En la primera se generan ideas, lo cual se puede hacer por medio de diferentes técnicas como la lluvia de ideas, preguntas y discusión.</p> <p>En esta secuencia proponemos un debate por ser un texto oral argumentativo, atendiendo a la sugerencia de Anna Camps (1995, como se citó en Rubio, 2014) de utilizar debates que le permitan al estudiante representar las opiniones de los destinatarios, y comprender que hay diferentes puntos de vista.</p>
<p><b>2. Textualización</b></p>	<p><b>Ejercicio 2</b> Escribir el borrador del texto a partir de un formato dado que le permita organizar las ideas generadas en el ejercicio anterior.</p>	<p>Cassany (2005) indica que en la textualización el escritor utiliza estrategias para orientar a su lector, como lo son el uso de marcadores discursivos (en este caso, conectores que trabajó en la etapa anterior), la presentación del tema y del propósito del texto y la organización de las ideas.</p> <p>Por su parte, Flower y Hayes (como se citaron en Iglesias, 2012), señalan que la textualización se refiere a las operaciones que</p>

		<p>realiza el escritor al plasmar sus ideas por escrito cuyos subprocesos son: referenciar, linealizar, transcribir, cohesionar, conectar y progresar temáticamente, para lo cual se proporciona una plantilla que le permita al estudiante hacerlo de manera autónoma.</p> <p>Igualmente, este ejercicio responde a las sugerencias dadas por Cotteron (1995) para quien la enseñanza de la argumentación supone tres elementos importantes: la situación de argumentación, la organización del texto argumentativo y la redacción del texto.</p>
<b>3. Revisión</b>	<p><b>Ejercicio 3</b> Autoevaluar su texto según su objetivo, audiencia y organización de ideas.</p> <p><b>Ejercicio 4</b> Evaluar el texto de un compañero para ayudarlo a mejorarlo siguiendo las mismas orientaciones del punto anterior.</p>	<p>Una de las etapas del proceso de escritura es la revisión (Cassany, 2005) cuyo fin es mejorar el estilo por medio de la auto revisión en la cual el escritor compara “el borrador del texto con los planes iniciales, con el proyecto”. En este ejercicio se brinda un instrumento que le permite verificar su propio texto.</p> <p>La autoevaluación es una forma de fomentar la autonomía y de lograr que el estudiante sea más consciente de los procesos que intervienen en su producción escrita (National Council of Teachers of English. Commission on Composition, 1982, como se citó en Cassany, 2006)</p> <p>Cassany (2005) señala que en el proceso de escritura es importante contar con otros revisores que lo orienten a mejorar el estilo. Este autor resalta el valor que tiene el “oralizar el texto, para poder escucharlo y detectar errores que el ojo no ve”. Por su parte, Mateos (2001, como se citó en Corrales et al. 2007) afirma que por medio de la práctica cooperativa, los estudiantes son responsables de ejecutar tareas y alcanzar los objetivos planteados trabajando en equipo.</p>
<b>4. Reescritura</b>	<p><b>Ejercicio 5</b> Los estudiantes reescriben su escrito y lo comparten con sus compañeros</p>	<p>Según Serafini (1989) es necesario hacer varias versiones de un escrito en las cuales se tengan en cuenta los comentarios realizados por otras personas. Esto le permite ver al estudiante que los textos pueden mejorarse, elemento en el que Cassany (2005) hace énfasis.</p>

<p><b>6. Práctica libre</b></p>	<p><b>Ejercicio 6</b> El estudiante elige un tema de su agrado para realizar su texto.</p>	<p>Serafini (1989) sostiene que se deben usar temas y contextos reales, es decir, se debe procurar que los estudiantes escriban sobre temas que hayan experimentado. Por esta razón, se proponen tres temas de actualidad y se le da la opción al estudiante de escoger otro de su agrado, para escribir un texto argumentativo en el que incorpore los elementos trabajados; con el fin de incidir en la formación del aprendiente, incrementando su autoconocimiento, responsabilidad y autonomía.</p> <p>A su vez, Mateos (2001, como se citó en Corrales et al. 2007) afirma que en la <i>práctica individual</i> el alumno es responsable de su aprendizaje, efectúa las tareas de manera autónoma, cuestiona y evalúa su propio progreso y alcance de metas. De otra parte, Madrigal (2008) explica que el rol del educador es el de facilitador y promotor de autonomía en las actividades de expresión escrita; es decir, se espera que el estudiante pueda construir textos de su agrado sin la permanente ayuda del docente.</p>
---------------------------------	--	--

Tabla 3. Justificación Secuencia Didáctica para la Escritura Argumentativa en ELE

Los fundamentos expuestos en este capítulo orientaron el tratamiento que le hemos dado a la enseñanza de la expresión escrita argumentativa, a partir de los cuales formulamos una secuencia didáctica que contempla los aspectos personales, lingüísticos y didácticos aquí mencionados. Para la elaboración de nuestra propuesta seguimos una metodología para el diseño de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras, el cual forma parte del marco metodológico que presentamos en el siguiente apartado.

## 5. Marco Metodológico

En este capítulo presentamos los aspectos relacionados con el diseño y aplicación de nuestra propuesta desde el punto de vista metodológico. En primer lugar, presentamos la investigación práctica y aplicada en la cual se circunscribe este proyecto. En segundo lugar, presentamos los instrumentos y técnicas utilizadas en la recolección de datos. Por último, exponemos el proceso metodológico que seguimos.

### 5.1 Enfoque y método de investigación

El diseño de nuestro proyecto se llevó a cabo a través del enfoque cualitativo, el cual busca “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.364). En otras palabras, este enfoque pretende profundizar aspectos de la realidad que no son susceptibles de medición numérica y estudios estadísticos que lleven al establecimiento de hipótesis, variables y a probar teorías, propios del enfoque cuantitativo (Hernández, et al.). El enfoque cualitativo es inductivo, se caracteriza porque parte de hechos observables no medibles, y sigue múltiples métodos de investigación, según el campo de conocimiento (Cerdeña, 2000).

En el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras Seliger y Shohamy (1989) han propuesto tres métodos de investigación. El primero, *investigación básica o teórica*, comprende y aporta modelos y avances teóricos que explican los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. El segundo, *investigación aplicada*, emplea modelos teóricos para resolver situaciones problemáticas que se presentan en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. El último, *investigación práctica*, recurre a la investigación teórica y aplicada para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto determinado, con lo que busca enriquecer la práctica docente y promover el diseño de materiales didácticos.

Dado que una de las líneas de investigación propuestas por la Maestría en Lingüística Aplicada del español como lengua extranjera de la PUJ es el desarrollo de materiales, hemos diseñado y evaluado un material que facilite la enseñanza del proceso de escritura de textos argumentativos en ELE. Lo anterior nos permite clasificarla, según las definiciones ofrecidas por Shohamy y Seliger (1989), como una investigación práctica y aplicada, pues en esta construcción revisamos teorías relacionadas con el proceso de escritura y la argumentación para desarrollar una secuencia didáctica, que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje del texto argumentativo en el nivel B2. Así, teniendo en cuenta que esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, es necesario valernos del *principio de triangulación y de convergencia*<sup>50</sup> el cual valida nuestro estudio a través de una recolección de datos que reflejen los “criterios de credibilidad<sup>51</sup>, transferibilidad<sup>52</sup> y confirmabilidad”<sup>53</sup> (Cerde, 2000, p.48).

## 5.2 Población y muestra

La secuencia que diseñamos está dirigida a profesores de ELE de nivel B2 (o C1 cuyos estudiantes no cuenten con suficiente experiencia en producción de textos argumentativos). Las actividades se diseñaron tomando como referente los estudiantes de nivel B2 del CLAM o de centros de español como lengua extranjera parecidos; es decir, que cuenten con estudiantes adultos de diferentes nacionalidades.

La muestra de los profesores que tomamos para esta investigación, está conformada por dos profesoras con amplia experiencia en la enseñanza de ELE (entre 5 y 24 años), a estudiantes de diferentes nacionalidades y con formación profesional en el campo de ELE.

---

<sup>50</sup>La cursiva es del autor

<sup>51</sup> Es un concepto que, independientemente de los criterios de verdad que existan en torno a un resultado, lo hace verosímil y creíble ante los ojos de los demás. Según Guillermo Briones, estos criterios son posibles mediante los procedimientos de: observación persistente, el análisis de datos negativos, el chequeo con los informantes y la triangulación (Cerde, 2000, p.50)

<sup>52</sup> “La posibilidad de hacer ciertas inferencias lógicas a situaciones que tengan bastantes similitudes con el caso estudiado” (Briones, 1981, citado por Cerde, 2000, p.51). “la transferibilidad es la posibilidad de trasladar los resultados a otros contextos o grupos similares” (Rada, s.f., p.1)

<sup>53</sup> La confirmabilidad o comprobabilidad indica que la información recolectada en los datos se puede comprobar, por tanto es coherente y de calidad (Cerde, 2000) “La confirmabilidad se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información (Rada, s.f., p.1)



### **5.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos**

En la investigación cualitativa la recolección de datos se da en “los ambientes naturales y cotidianos de los participantes” (Hernández, et al. 2010, p.409), por lo cual los instrumentos y/o técnicas que se utilicen deben garantizar la validez y confiabilidad de la información obtenida. La presente investigación se apoyó en dos instrumentos: la encuesta, la recopilación documental y bibliográfica, y tres técnicas: la entrevista semiestructurada, la validación por juicio de expertos y el cuestionario, que orientaron las decisiones que se tomaron para diseñar nuestra propuesta.

#### **5.3.1 Encuesta**

Según Cerda (2000) la encuesta es un instrumento que puede ser utilizado en cualquier disciplina, por lo que su uso ha estado presente en diversos campos de investigación. En relación con su clasificación existen varios tipos de encuestas, pero las más comunes son las abiertas y las cerradas, las cuales, según su finalidad pueden ser descriptivas, explicativas, seccionales y longitudinales.

El tipo de encuesta<sup>54</sup> empleada en esta investigación fue la cerrada, ya que “incita a responder en forma breve y específica las respuestas formuladas” (Cerda, 2000, p.278) con algunas preguntas abiertas, cuyo objetivo era buscar razones a los hechos investigados, por lo cual tuvo una finalidad explicativa, ya que reveló elementos claves para tomar decisiones sobre el diseño de nuestro material, el nivel y el tipo de texto. Este instrumento constó de diez preguntas realizadas a cinco docentes de ELE del CLAM, a través de las cuales se indagaron cuatro aspectos: el tipo de actividades que los profesores desarrollan en sus clases, el énfasis que estos le hacen a la expresión escrita, el nivel en que los maestros consideran que se deberían enseñar los procesos de composición en el aula de ELE, y los obstáculos que enfrentan los maestros al abordar esta habilidad.

---

<sup>54</sup> Ver apéndice 1

### 5.3.2 Recopilación documental y bibliográfica

La recopilación bibliográfica es uno de los instrumentos de recolección propuestos por Cerda (2000) la cual consiste en revisar libros, artículos y textos en general relacionados con el tema de investigación. Por medio de este instrumento revisamos los manuales de ELE *Aula Internacional 4*, *Prisma B2* y *Puesta a Punto* (entendidos como fuente primaria) así como las investigaciones que se han realizado sobre el proceso de escritura en ELE (entendidas como fuente secundaria) cuyo análisis nos llevó a la definición del tema de investigación, la recopilación de trabajos relacionados sobre el problema de estudio, los antecedentes y la construcción del marco teórico (Cerda, 2000). A continuación presentamos una breve descripción de estos manuales.

*Aula Internacional 4* (2009), de la editorial Difusión, es el manual utilizado en el CLAM para el nivel escogido en el momento de la investigación. Está destinado a jóvenes y adultos aprendientes de ELE con nivel B2, según lo establecido por el MCER (2001) y su enfoque es el basado en la acción ([www.difusion.com](http://www.difusion.com))<sup>55</sup>. Este manual cuenta con el libro del profesor y reúne en un único texto el libro del estudiante, el cuadernillo de ejercicios, una recopilación de lecturas y un resumen gramatical. Está constituido por diez unidades didácticas, cada una con 5 apartados: portadilla, Comprender, Explorar y Reflexionar, Consultar, Practicar y Comunicar, las cuales concluyen con la tarea que se espera el estudiante desarrolle al final. Asimismo, el manual incluye tres secciones denominadas Más Ejercicios, Más Cultura y Más Gramática ([www.difusion.com](http://www.difusion.com)).

*Prisma B2* (2007), de la editorial Edinumen, es un manual que está a disposición de los profesores de este centro para complementar las clases cuando lo consideren pertinente. Está dirigido a aprendientes de nivel intermedio correspondiente al B2 según el MCER (2001), y sigue un enfoque ecléctico pues reúne elementos gramaticales y

---

<sup>55</sup> <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/adultos/aula-internacional/referencia/aula-internacional-4-libro-del-alumno/>

comunicativos ([www.edinumen.es](http://www.edinumen.es))<sup>56</sup>. El manual *Prisma* B2 cuenta con el libro del profesor, del estudiante y el cuadernillo de ejercicios que promueven la autonomía y recoge contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales en cada una de sus doce unidades.

*Puesta a Punto*, de la editorial Edelsa, el cual orienta al estudiante en el uso de recursos lingüísticos argumentativos, como los conectores, los adverbios y los adjetivos. Comprende doce unidades que presentan una tarea para desarrollar al final. Igualmente, propone cuatro actividades de preparación para el DELE ([www.edelsa.es](http://www.edelsa.es))<sup>57</sup>.

Los manuales anteriormente descritos se revisaron por medio de dos plantillas. La primera<sup>58</sup> se adaptó de la utilizada por Corredor (2008) en su trabajo de investigación ¿Cómo enseñan a producir textos los manuales de ELE? Este instrumento nos sirvió para examinar si las actividades de escritura propuestas en los manuales estaban orientadas hacia el proceso, por lo cual se revisaron por medio de preguntas, las propiedades de adecuación, coherencia y revisión. La segunda<sup>59</sup> nos permitió evaluar las actividades de argumentación propuestas en los manuales a través de preguntas que formulamos con base en los aportes de Camps (1995, Dolz, 1993, 1995, Dolz y Pasquier, 1996 como se citaron en Rubio, 2014) y Serrano de Moreno (2008).

### 5.3.3 Entrevista Semiestructurada

La entrevista es una técnica de recolección de datos que puede ser abierta, estructurada o semiestructurada. Esta última permite un diálogo flexible entre el investigador y el entrevistado el cual “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas

---

<sup>56</sup>[http://www.edinumen.es/index.php?page=shop.product\\_details&flypage=flypage.tpl&product\\_id=189&category\\_id=49&keyword=Prisma+Avanza+B2&option=com\\_virtuemart&Itemid=4](http://www.edinumen.es/index.php?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=189&category_id=49&keyword=Prisma+Avanza+B2&option=com_virtuemart&Itemid=4)

<sup>57</sup> [http://edelsa.es/venta/index.php?route=product/product&path=290\\_84&product\\_id=199](http://edelsa.es/venta/index.php?route=product/product&path=290_84&product_id=199)

<sup>58</sup>Ver apéndice 3

<sup>59</sup>Ver apéndice 4

están predeterminadas)” (Hernández, et al., 2010, p.418). Por medio de la entrevista semiestructurada a dos docentes del CLAM profundizamos en un aspecto que se hizo evidente en la encuesta: el texto argumentativo.

Para los propósitos de nuestra investigación, planteamos seis preguntas<sup>60</sup>encaminadas a conocer las facilidades y dificultades de los aprendientes de ELE al componer un escrito, la importancia que le da el docente a la enseñanza de este tipo de texto en el aula, el tratamiento que le brindan los manuales de ELE a esta habilidad desde la perspectiva de los maestros entrevistados y, por último, las recomendaciones que los docentes pudieran brindar para la materialización de nuestra propuesta.

### **5.3.4 Validación por juicio de expertos**

La validación basada a juicio de expertos es una técnica dirigida a comprobar la fiabilidad de una investigación (Robles y Rojas, 2015). Esta es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar y Cuervo, 2008 como se citaron en Robles y Rojas, 2015, prr.3). Es decir, a través de este método se pretende evaluar “un instrumento, un material de enseñanza, o la opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013, como se citaron en Robles y Rojas, 2015, prr.5). Esta evaluación se puede realizar de manera grupal o individual según el grado de interacción de los expertos, en nuestro caso optamos por la individual ya que recogimos la información de cada experto de manera independiente.

Para garantizar este tipo de validación es necesario que el instrumento que se emplee cuente con los criterios de validez y fiabilidad. El primero debe garantizar que la herramienta evalúe lo que se pretende medir o sirva “para el propósito para el que ha sido construido” (Martín, 2004 como se citaron en Robles y Rojas, 2015, prr.8), por lo cual adaptamos la plantilla<sup>61</sup>diseñada por las profesoras Ana María Rojas y Marisol

---

<sup>60</sup>Ver apéndice 5

<sup>61</sup>Ver apéndice 3

Triana como producto de su experiencia profesional y presentada por ellas en el módulo de Perspectivas de Investigación en ELE de la Universidad Javeriana. El segundo criterio, la fiabilidad, consiste en evaluar la precisión de la propuesta y el grado de acuerdo entre los expertos con el fin de descartar el error (Arribas, 2014, como se citó en Robles y Rojas, 2015). Para este propósito realizamos, además de la plantilla, un cuestionario que describimos a continuación.

### **5.3.5 Cuestionario**

El cuestionario, como técnica de recolección de datos, se trata de un conjunto de preguntas escritas, las cuales deben ser respondidas de la misma manera (Cerde, 2000). Entre su tipología existen varios tipos de preguntas<sup>62</sup>, según explica este autor, que se pueden incluir en la elaboración del instrumento. Para el propósito de nuestro estudio, planteamos cuatro preguntas<sup>63</sup> de estructura abierta (Cerde, 2000) con el fin de profundizar en la recepción, aplicabilidad y pertinencia del material según las profesoras expertas.

### **5.4 Ruta metodológica**

La ruta metodológica que se siguió para la presente investigación es la sugerida por Rod Bolitho y David Jolly en Tomlinson (2011), la cual comprende siete etapas que orientan el proceso de desarrollo de material para lengua extranjera, como se explican a continuación:

---

<sup>62</sup> Preguntas generales y principales, basadas en hechos, de acción, de intención, de opinión (Cerde, 2000, p.319-321)

<sup>63</sup> Ver apéndice 6

#### **5.4.1 Identificación de la necesidad para crear un material**

Esta etapa hace referencia a las observaciones y análisis hechos por el investigador a través de los instrumentos de recolección utilizados. El análisis de la información obtenida permite identificar la situación problemática que requiere la creación de un material específico, también brinda información necesaria para el contenido y pertinencia del mismo.

En el desarrollo de esta etapa se indagó en la teoría y se determinó la unidad de análisis o “fragmento de la comunicación que se toma como elemento de base para la comunicación” (Berelson, s.f., como se citó en Cerda, 2000 p.358) que guiaría esta investigación: *la enseñanza de la expresión escrita desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso en ELE*. Para analizar el tratamiento que se le da a esta habilidad se emplearon dos instrumentos de recolección. El primero, la encuesta a cinco profesores del CLAM de la PUJ, nos permitió acercarnos a la manera en que esta habilidad se aborda en las clases y determinar nuestra categoría de análisis: el texto argumentativo. El segundo, la recopilación documental y bibliográfica de dos manuales de ELE: *Aula Internacional 4* y *Prisma B2*, nos sirvió para examinar el proceso de expresión escrita argumentativa.

#### **5.4.2 Exploración de la necesidad**

Una vez identificada la necesidad para crear un material, se debe profundizar el área en la cual se ha detectado el problema con el fin de brindar una solución coherente a través de las actividades planteadas, para lo cual se recomienda explorar otros materiales. En esta etapa, revisamos nuevamente diferentes unidades de los manuales *Aula Internacional 4* y *Prisma B2* centrándonos, de manera más específica, en las actividades de argumentación escrita propuestas. Igualmente, revisamos otro manual: *Puesta a Punto*, el cual propone un método para enseñar la argumentación a estudiantes de nivel B2. Aunque este material no se utiliza en el CLAM, lo hemos escogido porque su propósito es trabajar la argumentación en el nivel B2, objeto de nuestro estudio. También exploramos la necesidad de crear un material por medio de una entrevista semiestructurada a dos docentes de este centro.

### **5.4.3 Realización contextual**

Rod Bolitho y David Jolly en Tomlinson (2011) explican que el material se estructura teniendo en cuenta el contexto que se quiere abordar, los contenidos, el nivel de lengua, la población para la que va dirigido y las falencias que se quieren solucionar. La etapa anterior nos llevó a proponernos diseñar un material que el profesor de ELE de nivel B2 pueda usar como guía para enseñar a escribir un texto argumentativo. También puede resultar útil para estudiantes de nivel C1 que no tengan experiencia en la elaboración de este tipo de texto. Aunque nos hemos basado en los resultados encontrados en el CLAM, este material puede ser utilizado con población similar: estudiantes mayores de 18 años, con nivel B2 o C1 según el MCER (2001) con quienes se desee desarrollar la expresión escrita argumentativa desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso.

El material comprende la cartilla del estudiante y del profesor<sup>64</sup>. En la primera presentamos una secuencia didáctica modelo a partir de un tema de actualidad -la tecnología- que podrá adaptarse según las necesidades de la población. En la cartilla del profesor explicamos cómo orientar las actividades del estudiante, damos sugerencias de trabajo, explicamos conceptos clave y presentamos la transcripción de un debate auténtico. La secuencia que proponemos está planteada para desarrollarse en varias sesiones, sin embargo, también se puede trabajar cada módulo por separado.

### **5.4.4 Realización pedagógica**

Los resultados expuestos anteriormente orientaron la elección del tema de nuestro material, la planeación de las actividades, la estructura que presentaríamos según los autores revisados, la escritura de las instrucciones, y la selección de los textos y las imágenes así como el material audiovisual auténtico que incluiríamos en la secuencia. Igualmente, organizamos las orientaciones para el profesor con el fin de proponer una solución al problema detectado<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Ver apéndice 7

<sup>65</sup> Ver apéndice 8

Con respecto a la elección del tema tuvimos en cuenta una sugerencia brindada por una de las docentes entrevistadas, quien proponía que la secuencia se desarrollara en torno a un tema de interés general, que pudiera trabajarse sin dificultad con diferentes nacionalidades, por lo cual escogimos la tecnología. Igualmente, para el diseño de las actividades nos basamos en uno de los principios de Tomlinson (2011) quien sugiere que las tareas repliquen el mundo real; es decir, buscamos situaciones auténticas y las incluimos en las instrucciones dadas, con el propósito de facilitar el aprendizaje de las habilidades de la lengua dentro del aula.

En relación con el diseño de las actividades, partimos del modelo para la enseñanza de la escritura de géneros propuesto por Cassany (2005) el cual consta de dos momentos: lectura de modelos y proceso de composición. Sin embargo, al tratarse de un texto argumentativo vimos la necesidad de trabajar primero la actividad argumentativa para lo cual tuvimos en cuenta también los aportes propuestos por Camps y Dolz<sup>66</sup> (1995, como se citaron en Rubio, 2014) así como las contribuciones de los demás documentos e investigaciones expuestos en los antecedentes y marco conceptual.

Las actividades de esta secuencia fueron organizadas en cinco etapas denominadas así: 1) *¿Qué argumento?*, 2) *¿Cómo construyo un argumento?*, 3) *¿Cómo argumentan otros?*, 4) *¿Qué recursos lingüísticos necesito?* y 5) *Yo argumento*. La primera conecta al estudiante con la actividad argumentativa; la segunda, profundiza en los tipos de argumentos y los elementos que se requieren para apoyar un buen argumento; la tercera, expone al estudiante a los elementos vistos en las etapas anteriores dentro de la lectura de modelos; la cuarta, propone la revisión de algunos conectores útiles en la producción de textos argumentativos. Finalmente, se realizan actividades que permiten trabajar el proceso de escritura los cuales serán aplicados por el estudiante en su producción libre.

Una vez elaborado el borrador de nuestra secuencia, con base en los fundamentos teóricos y los aportes dados por las investigaciones y las profesoras entrevistadas, nos enfocamos en el formato y el diseño de nuestra propuesta.

---

<sup>66</sup> Ver marco conceptual apartado 4.1.1.1.1.1 Enseñanza del texto argumentativo



### 5.4.5 Producción física

Para el desarrollo de esta etapa tuvimos que tomar varias decisiones. En primer lugar, escogimos el formato, cartilla impresa<sup>67</sup>, por la facilidad para manejarla y evaluarla. En la portada incluimos una imagen alusiva a la expresión escrita, con la intención de hacer énfasis en esta habilidad. El nombre de nuestra cartilla estuvo inspirado en el proverbio español “Quien habla con argumentos, no grita ni hace aspavientos” (anónimo). La adaptación que hicimos, ¡Con argumentos, sin hacer aspavientos<sup>68</sup>! mantiene una palabra que estimula la curiosidad de los estudiantes y puede despertar la motivación hacia la escritura argumentativa –pues puede ser una palabra nueva para muchos- y gracias a que su uso es frecuente en Colombia<sup>69</sup> puede utilizarse para que los estudiantes predigan su significado a partir de elementos conocidos. Igualmente conecta al estudiante con la necesidad de utilizar argumentos, eje de nuestra propuesta.

Aparte del título, el formato y la portada, tuvimos que organizar las actividades propuestas en etapas y encontrar una manera de hacerlas evidentes. Por esta razón, siguiendo las indicaciones de Moreno (2009), le asignamos un color a cada una con el fin de ayudarle al docente a identificar con facilidad las actividades. Igualmente, propusimos los objetivos que se pretenden alcanzar tanto para el estudiante como para el profesor, por lo cual se incluyeron en ambas cartillas.

Otro aspecto relacionado con el diseño de nuestro material fue la elección de los colores, para darle respuesta a tres aspectos señalados por Moreno (2009). El primero comprende **el color y su expansión**<sup>70</sup>, es decir que el material se diseñe sobre un fondo blanco ya que esto hace su lectura más fácil y legible. El segundo, **armonía y contraste**, consiste en trabajar sobre una gama de colores que vislumbren el mismo tono

---

<sup>67</sup> Ver apéndice 9

<sup>68</sup> Según A. de Miguel (s.f.) la palabra aspaviento “equivale a los gestos o bravatas que hace los que discuten. Los aspavientos son propiamente los gestos que hacen los espadachines al cruzar repetidamente sus espadas en el aire para amedrentar al contrario. Claramente, es una importación del italiano “aspaviento”.

<sup>69</sup> El uso de la palabra aspavientos, a pesar de ser antigua, sigue estando presente en la variedad colombiana. Por ejemplo, al digitar *aspavientos en Colombia* en el buscador Google, comprobamos que aparecieron 63,900 resultados. Estas entradas son especialmente de titulares de diferentes tipos de noticias, desde deportes hasta política.

<sup>70</sup> La negrilla es del autor

y al combinarlos se cree otra gama como por ejemplo claros y oscuros, cálidos y fríos. El tercero, **visibilidad del color**, establece relaciones cromáticas para permitir una mejor percepción del color por el ojo humano. De esta manera, el color no solo es un elemento del diseño sino también una forma de mantener el equilibrio con objetivos pedagógicos definidos.

La tercera elección que tuvimos que hacer fue la de los íconos e imágenes que incluiríamos, las cuales tomamos de Google, y la tipografía teniendo en cuenta que el material está dirigido a adultos. Con los íconos evidenciamos la integración de destrezas y les mostramos, tanto al estudiante como al profesor, el tipo de actividad que deben realizar. De otra parte, las imágenes contextualizan las actividades de la secuencia y se convierte en generadoras de discusión y conexión con el tema. En cuanto a la tipografía decidimos que debía ser sutilmente variada, siguiendo las sugerencias de Moreno (2009), para lo cual utilizamos distintos tipos de fuentes según se tratara de un título, una instrucción, un texto auténtico o una actividad de práctica.

Finalmente, incluimos un DVD que contiene un debate auténtico tomado de un programa colombiano en el que jóvenes universitarios discuten sobre el uso de las redes sociales. Este video tiene la función de presentar la actividad argumentativa y de presentar los diferentes tipos de argumentos de manera contextualizada. Por tratarse de un texto auténtico tiene una duración de trece minutos, pero el profesor cuenta con la transcripción para que pueda orientar mejor al estudiante en su comprensión, en caso de requerirlo.

#### **5.4.6 Análisis del uso y evaluación del material**

En esta etapa del proceso de investigación, el material se evaluó por medio de una plantilla y un cuestionario siguiendo el método a juicio de experto, el cual, como explica Tomlinson, (2011 citado por Seok, 2013) se realiza con el propósito de “obtener la mayor información posible de colegas o estudiantes sobre la calidad y la eficacia de los materiales creados”<sup>71</sup> (prr.9). Para este fin, adaptamos una plantilla de evaluación,<sup>72</sup> con la cual nos propusimos medir la validez de la secuencia didáctica desde cinco aspectos: adecuación y pertinencia, objetivos, contenido, diseño y material del profesor. Igualmente, buscamos medir el grado de acuerdo entre las profesoras para determinar la fiabilidad de nuestra propuesta. Las expertas seleccionadas fueron dos docentes del CLAM con amplia experiencia en la enseñanza de ELE en los niveles B2 y C1, a quienes nos referiremos como docente A y docente B en los resultados expuestos al final del siguiente apartado.

---

<sup>71</sup> Traducción hecha por nosotras.

<sup>72</sup> Ver apéndice 6: plantilla diseñada por las profesoras Ana María Rojas y Marisol Triana producto de su experiencia profesional en el módulo de diseño de materiales de la PUJ.

## 6. Análisis de resultados

En este apartado presentamos los resultados obtenidos y los instrumentos utilizados en cada etapa del proceso metodológico descrito anteriormente.

### 6.1 Identificación de la necesidad para crear un material

En esta etapa se explican los hallazgos obtenidos a partir de dos instrumentos de recolección: la encuesta y la recopilación documental y bibliográfica.

#### 6.1.1 Encuesta

La encuesta<sup>73</sup> estuvo conformada por diez preguntas. La primera buscó conocer el nivel en que los docentes enseñaban en ese momento. La segunda indagó por el tipo de actividades que se realizan con mayor frecuencia en las clases a cargo de estos profesores, las cuales, según los resultados, de hacen énfasis en las estructuras gramaticales, la interacción oral y la comprensión lectora. La tercera pregunta se refirió al número de horas semanales que se dedicaban a la enseñanza de la escritura: de las veinte<sup>74</sup> programadas para el curso, los docentes la trabajan de 1 a 4 horas. Sobre el nivel en el que se deberían enseñar los procesos de composición, cuatro profesores seleccionaron algunos niveles de usuario independiente (entre B.1.1 y B.2.2), tres de estos docentes coincidieron además en que también se puede abordar desde los niveles de usuario básico (entre A.2.1 y A.2.2) y solo un maestro afirmó que desde los niveles básicos, y al indagar sobre el tipo de texto todos coincidieron en que es esencial reforzar el argumentativo. No obstante, la enseñanza del texto argumentativo se debe dar en el nivel B2, según el PCIC (2006), por lo cual escogimos este nivel para el diseño de nuestra propuesta.

---

<sup>73</sup> Ver apéndice 1

<sup>74</sup> <http://antorchaweb.com/centrolatino/index.php/es/calendario>

En cuanto a los obstáculos para trabajar la escritura en clase, todos los docentes señalaron que prefieren asignarla como tarea para la casa y tres afirmaron que es aburridora para los estudiantes pues prefieren comunicarse de manera oral. De otra parte, las preguntas siete, ocho y nueve ahondaron sobre el tipo de actividades que propone el manual utilizado y la opinión del maestro frente al mismo: cuatro docentes afirmaron estar satisfechos pues cuenta con actividades interesantes y dos de ellos además le incluirían más ejercicios (contextualizados, de práctica libre y organización de ideas).

Por último, la pregunta diez indagó sobre la frecuencia con la que los docentes realizaban algunos ejercicios de expresión escrita con el fin de analizar si estos se encaminaban hacia el proceso de composición. Dos profesores afirmaron que siempre abordan las etapas del proceso de expresión escrita, sin embargo, la encuesta reflejó que no tienen en cuenta acciones importantes en este asunto como lo son redactar siguiendo un modelo o socializar escritos y comparar borradores.

La información recogida por medio de la encuesta evidenció la necesidad de brindarle al docente orientaciones para guiar el proceso de expresión escrita argumentativa en el nivel B2. Esto nos llevó a revisar *los manuales de ELE* con el fin de examinar de qué manera se guía al profesor y al estudiante para desarrollar el proceso de escritura argumentativa.

### **6.1.2 Recopilación documental y bibliográfica**

El análisis de los manuales seleccionados se realizó con base en las unidades que proponían algún texto argumentativo: el manual *Aula Internacional 4* sugiere el artículo de opinión en un ejercicio de la unidad 8, mientras que *Prisma B2* plantea redactar una carta de queja en la unidad 9. En estas unidades revisamos cómo se presenta el proceso de composición tanto en el libro del profesor como en el del estudiante. Para tal fin, adaptamos la plantilla propuesta por Corredor (2008)<sup>75</sup> la cual como ya expusimos,

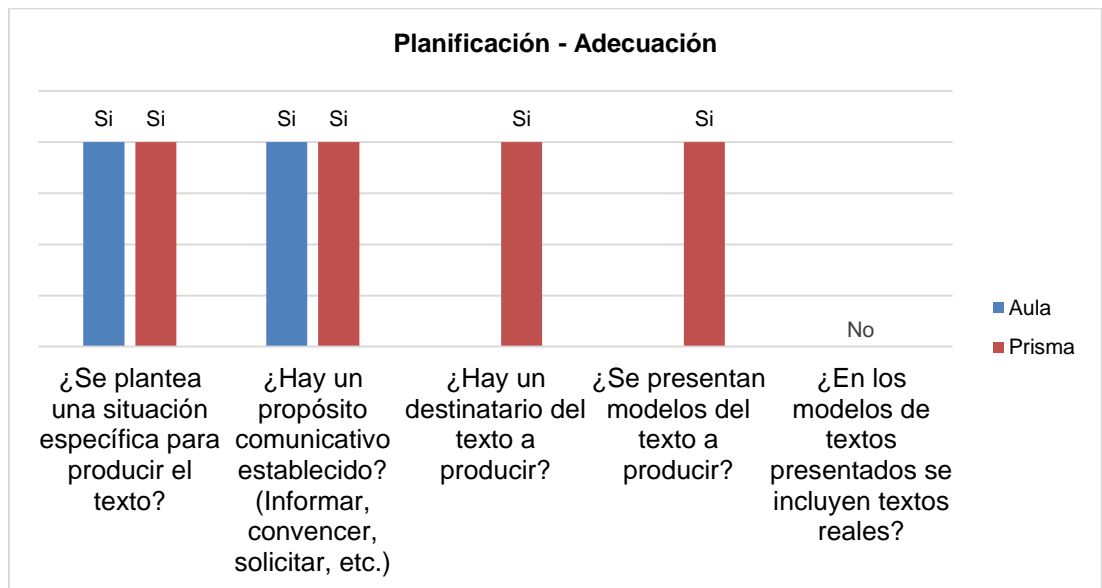
---

<sup>75</sup> Ver apéndice 3

presenta elementos de análisis de las tres fases del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión a partir de unas preguntas que indagan los aspectos de adecuación, coherencia y cohesión y que se ilustran en las gráficas 1 y 2.

En la fase de planificación, como se evidencia en la gráfica 1, la unidad 9 del manual del estudiante *Aula Internacional 4* no presenta modelos de los textos que el aprendiente debe producir y tampoco propone a un destinatario de su escrito. Sin embargo, el manual del profesor brinda sugerencias de actividades para la generación de ideas, como la realización de esquemas, por ejemplo. Por su parte, *Prisma B2* incorpora más elementos de la fase de planificación como la situación que genera el escrito, el destinatario, el propósito comunicativo del texto y el modelo de texto que debe producir, aunque el libro del profesor no da sugerencias para orientar la planificación del texto argumentativo. Vale la pena resaltar que ninguno de los dos manuales ofrece modelos auténticos a pesar de ser un elemento valioso en el proceso de escritura.

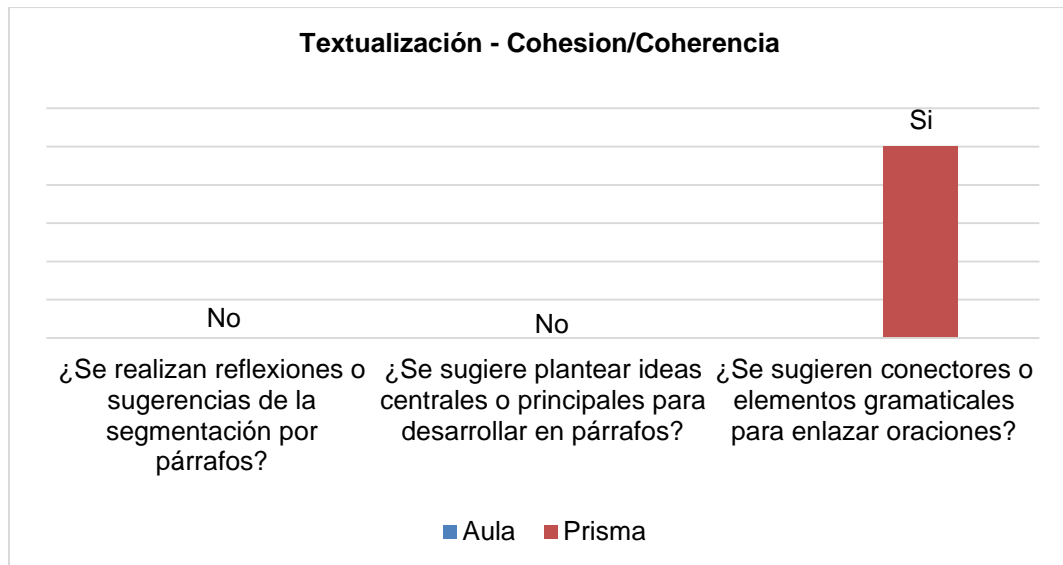
**Gráfica 1**



En la fase de textualización (gráfica 2) se evidencia que, en las unidades analizadas, los manuales no presentan oportunidades para trabajar la estructura de párrafos, el desarrollo de ideas principales, ni el uso de conectores. Sin embargo, al revisar otras

unidades del libro en las que estos aspectos se desarrollen, encontramos que en la sección de Más Ejercicios de la unidad 6 del libro *Aula Internacional 4* se presenta una carta de reclamo en la que los estudiantes deben clasificar las ideas que presentan el problema, las que dan ejemplos y las que concluyen. Igualmente, las unidades 1 y 3 presentan algunos conectores pero con mayor énfasis en la argumentación oral, mientras que el manual *Prisma B2* sugiere aplicar algunos introductores de opinión. Finalmente, no encontramos sugerencias para abordar esta etapa en el libro del profesor de ninguno de los manuales.

**Gráfica 2**



En cuanto a la fase de revisión, no encontramos actividades en las que los elementos propuestos por Corredor (2008) se tuvieran en cuenta a partir de los escritos elaborados por los estudiantes. No obstante, resaltamos un ejercicio propuesto en el Manual *Aula Internacional 4* en el que el estudiante debe leer un texto y decidir si está bien escrito o no y hacer las correcciones pertinentes.

Los resultados encontrados en la revisión de los manuales evidencian que existen falencias para orientar el proceso de expresión escrita argumentativa, pues tanto la argumentación como la escritura se trabajan de manera separada. El siguiente paso consistió entonces, en explorar las actividades que se pueden incluir en la enseñanza de la argumentación, en general, y del proceso de expresión escrita argumentativa del nivel B2, en particular, lo que nos ubica en la siguiente etapa propuesta por Rod Bolitho y David Jolly en Tomlinson (2011).

## **6.2 Exploración de la necesidad para crear un material**

En esta etapa, como lo explicamos en el apartado 5.3, profundizamos en el problema identificado (la argumentación escrita) y exploramos otros materiales con el propósito de proponer una secuencia didáctica que llenara los vacíos encontrados.

### **6.2.1 La recopilación documental y bibliográfica**

Los resultados obtenidos del análisis de las actividades de expresión escrita propuestas en los manuales evidenciaron que en términos de argumentación, las actividades planteadas por *Aula Internacional 4* y *Prisma B2* privilegian la expresión oral. Por ejemplo, en el manual *Aula Internacional 4* se plantea una discusión en parejas a partir de una situación, o se le pide al estudiante que manifieste oralmente su acuerdo o desacuerdo con la opinión dada por el autor de un texto presentado. Igualmente, se le pide al estudiante hacer listas de argumentos a favor y en contra sobre temas presentados y en una sección del libro se presentan ejercicios de organizar, añadir y desmentir información.

De otra parte, el libro *Prisma B2* propone ejercicios de escritura de correos en los que el estudiante manifieste su acuerdo o desacuerdo. También propone que el estudiante identifique argumentos a favor y en contra y exprese de manera oral su opinión al respecto. En cuanto a los recursos lingüísticos se le pide al estudiante clasificar expresiones para demostrar acuerdo y desacuerdo, y se propone un debate. Encontramos



que, tanto en *Aula Internacional 4* como en *Prisma B2*<sup>76</sup> aunque se pide identificar argumentos, no se plantean ejercicios en los cuales el estudiante aprenda a construirlos, ni se le brindan orientaciones al profesor para enseñarles a hacerlo.

Además de los manuales mencionados, revisamos el libro *Puesta a Punto*, el cual según Garrido (1999) es un libro muy completo, y aunque encontramos recursos muy valiosos –por ejemplo los temas que propone, las actividades en las que la gramática se utiliza para argumentar, la comprensión y la producción de la lengua- encontramos que no trabaja el proceso de escritura y trabaja de manera consistente la microestructura, y la comprensión de argumentos, pero no orienta al estudiante en la construcción de los mismos.

### **6.2.2 Entrevista semiestructurada**

La revisión de los manuales nos llevó a explorar cómo se lleva a cabo la escritura argumentativa en el nivel B2 del CLAM, por lo cual vimos la necesidad de entrevistar a dos profesoras de este centro para poder acercarnos a esta realidad. Para su realización diseñamos seis preguntas<sup>77</sup> las cuales, después de hacer el análisis, síntesis y comparación como lo indica Cerda (2000), se concretaron en cuatro ejes:

En primer lugar, queríamos conocer las facilidades y dificultades que tienen los estudiantes de este nivel para producir un texto argumentativo. Al respecto, las docentes afirmaron que los aprendientes presentan dificultad en la estructura de los párrafos y el uso de conectores, esto se debe a que, por lo general, en su lengua materna suelen ser más directos. Por tanto, es necesario trabajar primero la microestructura<sup>78</sup> ya que muchos no dominan estos aspectos de cohesión para luego ocuparse de la macroestructura<sup>79</sup>. Entre los aspectos favorables las docentes reconocieron que a los

---

<sup>76</sup>Ver apéndice 4 donde se especifican las unidades y actividades mencionadas.

<sup>77</sup> Ver apéndice 5

<sup>78</sup>La microestructura se refiere “a los elementos que estructuran el texto a nivel de oración” (Van Dijk, T. A., 1978, como se citó Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC, 1997-2015).

<sup>79</sup> La macroestructura se refiere al significado global del texto (Van Dijk, T. A., 1978, como se citó en el Diccionario de Términos Clave de ELE del CVC).

estudiantes con buen nivel educativo se les facilita la aprehensión de estos elementos, y todos en general pueden identificar argumentos a favor y en contra.

En segundo lugar, preguntamos sobre la importancia de desarrollar la argumentación escrita en los estudiantes de nivel B2 del CLAM, sin embargo, las profesoras indicaron que esto depende del énfasis que el profesor deba o desee realizar según el grupo. Igualmente señalaron que dentro de las actividades que desarrollan para fomentar la argumentación están los debates o las discusiones sobre temas polémicos a nivel oral, y de énfasis en la estructura, como cuando deben redactar quejas o enfrentarse a situaciones cotidianas en las que influyen también elementos de cordialidad. Asimismo, las docentes reconocieron que es necesario que el docente sepa orientar a los estudiantes para enseñar a producir textos argumentativos.

En tercer lugar, indagamos sobre cómo los manuales de ELE que utilizan les presentan la enseñanza de la escritura de textos argumentativos. Las profesoras afirmaron que estos, aunque aportan aspectos valiosos como conectores y elementos gramaticales, no ofrecen suficientes ejercicios de práctica, pues se quedan en la presentación, y no son graduales ya que lanzan al estudiante a la actividad escrita sin darle antes todo el input que necesita. Por tanto, las docentes señalaron que con frecuencia deben buscar otros recursos, como periódicos o revistas donde puedan ver la estructura de los párrafos, pues este es uno de los aspectos que más se les dificulta a los estudiantes, lo cual repercute en la organización de sus argumentos, pues generalmente solo presentan una opinión.

Finalmente, les preguntamos a las profesoras cuáles elementos consideran relevantes incluir en un material para la enseñanza de la expresión escrita argumentativa en ELE. Ellas coincidieron al afirmar que se requiere uno que aborde tanto la microestructura como la macroestructura textual, así como los diferentes significados de los conectores debido a la interferencia que tienen con su lengua materna y la puntuación. También manifestaron que es necesario un material que proponga un tema de interés general que pueda ser abordado con cualquier nacionalidad y que cuente con textos auténticos.

Las respuestas dadas por las docentes del CLAM nos permitieron consolidar la necesidad de diseñar una secuencia didáctica que oriente al docente en la práctica del proceso de expresión escrita argumentativa en sus clases, y que a su vez le brinde al estudiante de nivel B2 suficientes oportunidades para desarrollarla desde el proceso, pues como lo indicó una de las profesoras, no es una actividad a la que se deba lanzar al estudiante sin las orientaciones adecuadas. Nuestra propuesta contaría no solo con fundamentación teórica, sino que además tendría en cuenta los hallazgos encontrados en los manuales de ELE y los aportes dados por dos profesoras del CLAM.

### **6.3 Análisis del uso y evaluación del material**

En esta fase se comprueba la efectividad del material de acuerdo a los objetivos establecidos. Para la evaluación de los criterios señalados en la plantilla, establecimos la siguiente escala: 1 (no cumple) 2 (cumple parcialmente) 3 (cumple con los criterios mencionados). El primer aspecto fue el de adecuación y pertinencia, en términos de necesidades de la población y estándares del MCER (2001) y el PCIC (2006), los cuales recibieron una valoración de tres. La docente A reconoció el valor pedagógico y la contribución de la propuesta al campo de ELE. La docente B sugirió explicitar con qué otros contenidos se podría articular el material.

El segundo criterio fue el de los objetivos propuestos en términos de claridad y coherencia con las actividades propuestas. La valoración de las expertas fue tres. La docente A afirmó que estos conciben al estudiante y al profesor como generadores de conocimiento. La docente B sugirió redactar los objetivos del estudiante de una manera más comunicativa.

El tercer criterio fue el de contenido de la secuencia didáctica en relación con las instrucciones, los temas, la pertinencia de los textos auténticos y la efectividad de las actividades para desarrollar el proceso de argumentación escrita. La docente A dio una valoración de tres y reconoció la organización, coherencia de las actividades y la pertinencia de la temática. La docente B también otorgó una valoración de tres a todos los descriptores, a excepción del relacionado con las instrucciones al cual le dio valoración de dos, pues una instrucción no era clara y otra era muy extensa.

El cuarto criterio evaluó el diseño del material a partir de elementos su organización gráfica y la distribución de las actividades, frente a los cuales la docente B sugirió que las lecturas se dejaran en una sola página y se presentaran de manera más llamativa. En cuanto a la motivación que genera el material gráfico, la docente A dio una valoración de tres y la docente B dos. Las expertas resaltaron el diseño en términos de color por etapas, uso de íconos, tipos de fuente y tamaño el cual hace que la cartilla sea llamativa y de fácil manejo.

El último criterio tuvo en cuenta la organización de las actividades, las sugerencias metodológicas, los ejemplos dados, los posibles aportes para las clases de ELE, la claridad en el modelo presentado, el uso del material auténtico y el contenido del mismo. Las expertas lo evaluaron con tres. No obstante, teniendo en cuenta que en la presentación de la cartilla habíamos afirmado que la nuestra era una propuesta completa para trabajar la expresión escrita argumentativa en ELE, la docente B le dio una valoración de dos a uno de los criterios: la coherencia entre lo que promete y las actividades, ya que considera que es muy ambicioso afirmar que una secuencia didáctica sea un material completo. La docente A reconoció que aunque las instrucciones son largas guían al docente en el proceso de composición escrita argumentativa.

Aparte de la plantilla, el cuestionario profundizó en la recepción del material por parte de las expertas una vez examinado. La primera pregunta buscó evaluar la pertinencia de la secuencia didáctica para ser utilizada en las clases de ELE de nivel B2. La respuesta de las docentes fue unánime al afirmar que utilizarían esta secuencia didáctica en sus clases ya que, además de estar respaldada con fundamentos teóricos y metodológicos, presenta un tema de interés, cuenta con actividades contextualizadas y auténticas, y proporciona orientaciones didácticas que abren la posibilidad de adaptarla a otros niveles.

Con la segunda pregunta pretendimos conocer las ventajas y desventajas que las profesoras le veían al uso de este material. La docente A afirmó que no encuentra ninguna desventaja siempre y cuando el profesor adapte lo que va a emplear en el aula.

La docente B consideró que son más las ventajas y que los estudiantes serían los más beneficiados al trabajarla pues esta habilidad, según lo señaló, es la que menos se trabaja en los manuales y la producción escrita generalmente se aborda como producto. La única desventaja que señaló es que no está articulada con ningún programa. No obstante, cabe señalar que la secuencia se realizó siguiendo los lineamientos curriculares del PCIC (2006) y el MCER (2001), los cuales deben estar presentes en cualquier programa de ELE.

La tercera pregunta indagó acerca de las contribuciones de nuestra propuesta en relación con otros materiales de ELE que trabajen la expresión escrita argumentativa. Las docentes A y B resaltaron la manera secuenciada y coherente en que está organizada la cartilla pues se evidencia la concepción de la escritura argumentativa como un proceso gradual. Asimismo, la docente A destacó las orientaciones y explicaciones dadas al profesor, ya que están fundamentadas desde la teoría y las actividades del estudiante propenden la reflexión, escucha y respeto al punto de vista del otro. La docente B rescató además el material auténtico, las actividades de descubrimiento -ya que son escasas en los manuales de ELE-, la variedad lingüística y que el material se haya diseñado para el estudiante y el profesor, lo cual favorece el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.

La última pregunta se refirió a las fortalezas de la cartilla y a los cambios que le haría cada experta. La docente A resaltó el título, pues es “adecuado, llamativo y divertido”; el contenido, por su temática actual y variada; el diseño por ser atractivo y adecuado a la población para la que está dirigido, y valoró que la cartilla incluya el material del estudiante y del profesor. La docente B resaltó la contextualización de las actividades, la organización y la gradación de cada una dentro de las etapas, en especial la cinco, ya que puede ser adaptada con facilidad a otros contextos y niveles. Entre las sugerencias, la docente A propuso incluir más ilustraciones para activar la comunicación no verbal, la cual también puede verse reflejada en lo escrito, y la docente B señaló que incluiría además otros recursos lingüísticos que se les dificulta a los estudiantes del nivel.

La valoración por juicio de expertos fue una manera válida de evaluar nuestro material pues éste se realizó, principalmente, para orientar al profesor de ELE. Además, pudimos conocer la acogida de nuestra secuencia didáctica la cual fue valorada por las expertas con el mayor puntaje en la mayoría de los criterios, lo que nos permite afirmar que la nuestra es una propuesta viable que permite trabajar la escritura argumentativa de manera progresiva. Otro aspecto positivo fueron las sugerencias dadas por las expertas, las cuales nos permitieron hacer los ajustes pertinentes para ofrecer un material en el que se articula la teoría, la práctica y la reflexión.

## 7. Conclusiones

El objetivo que nos propusimos con este proyecto de investigación aplicada fue diseñar una secuencia didáctica que orientara al profesor de ELE en el desarrollo de la expresión escrita argumentativa de los estudiantes de nivel B.2 desde el Enfoque Orientado hacia el Proceso. Este propósito lo alcanzamos por medio de la creación de la cartilla *¡Con argumentos, sin hacer aspavientos!*, la cual se realizó siguiendo la ruta metodológica para el diseño de materiales de enseñanza de lenguas planteada por Rod Bolitho y David Jolly (2011, como se citaron en Tomlinson, 2011). En esta, utilizamos diferentes técnicas de recolección de datos como la encuesta, la recopilación documental y bibliográfica, y la entrevista semiestructurada que nos permitieron identificar, explorar, contextualizar y realizar el diseño de la secuencia.

Una primera conclusión que podemos extraer de esta investigación es que la escritura argumentativa no se puede trabajar de manera aislada, lo cual se relaciona con los resultados de Maksimenko (2003), pues esta es fruto de la integración de destrezas y de un uso adecuado de las estrategias cognitivas y metacognitivas que la subyacen (Cassany, 2005). Igualmente, concluimos que para la enseñanza de la escritura de un texto argumentativo se requieren varias sesiones de clase pues es una habilidad que no se adquiere de un día para otro. Lo anterior se evidencia en la secuencia que proponemos, en la cual se establecen, en términos generales, los dos momentos que propone Cassany (2005) para la enseñanza de la escritura géneros: lectura de modelos y composición escrita, además de un primer momento en el que se trabaja la habilidad argumentativa con base en los aportes de Dolz (1993, 1995, Dolz y Pasquier, 1996, como se citaron en Cisneros, 2010), los cuales se enriquecieron con las sugerencias dadas por dos profesoras de ELE del CLAM.

De otra parte, con nuestra secuencia pretendíamos ofrecer un modelo que el docente de ELE pudiera utilizar y adaptar en la enseñanza de la expresión escrita argumentativa, por lo cual presentamos una cartilla para el estudiante y una para el profesor en la que incluimos instrucciones, sugerencias y explicaciones. Podemos afirmar que este

objetivo se alcanzó gracias a la valoración por juicio de expertos, en la que dos profesoras de ELE con amplia experiencia en el nivel B2, evaluaron nuestro material por medio de una plantilla y de un cuestionario que diseñamos para este propósito; las profesoras resaltaron el valor pedagógico de esta cartilla pues guía al estudiante y al profesor de manera secuenciada y le brinda a este último, sugerencias pertinentes para favorecer la didáctica del texto argumentativo, lo cual contribuye a la enseñanza y al aprendizaje de la argumentación escrita en ELE.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible concluir que el Enfoque Orientado hacia el Proceso facilita la enseñanza y posibilita el aprendizaje de las estrategias que intervienen en la expresión escrita, lo cual se relaciona con los resultados de Cárdenas (2006), pues el profesor es quien orienta a los estudiantes en el desarrollo y uso de las mismas. Así, podemos afirmar que los materiales diseñados para la enseñanza de la expresión escrita en ELE deberían permitirle al docente orientar este proceso y darle la posibilidad de seleccionar y adaptar los ejercicios que considere más adecuados para sus estudiantes.

Igualmente, las profesoras nos hicieron sugerencias para redactar algunas instrucciones de manera más sencilla y presentar un texto de forma más llamativa, lo cual evidencia que la valoración por juicio de expertos es un paso fundamental en el diseño de materiales en ELE, pues a través de ésta se mejoran aspectos formales y pedagógicos que permiten llevar al aula un material que sea útil y de calidad. Además, esta valoración nos permite concluir que es necesario que las actividades que se propongan para desarrollar la escritura argumentativa incluyan exposición a textos auténticos, actividades de descubrimiento, práctica e interacción con compañeros, revisión de aspectos lingüísticos, planificación y organización de ideas, producción guiada y libre, entre otros, los cuales ayudarán a que el estudiante tome consciencia de su propio proceso de aprendizaje y elaboración de textos.

En cuanto a las limitaciones que enfrentamos en el desarrollo de este trabajo encontramos de una parte, la falta de estudiantes de nivel B2 o C1 en el CLAM al momento de la investigación, por lo cual no pudimos aplicar este material con



aprendientes. Otra dificultad que tuvimos fue que destinamos mucho más tiempo que el presupuestado en la materialización de la secuencia, pues aunque teníamos objetivos pedagógicos claros para cada actividad, necesitamos buscar alguien que nos ayudara con el diseño gráfico, y las constantes correcciones que se hicieron de la cartilla alargaron las horas de trabajo. Finalmente, un obstáculo que encontramos en el diseño de nuestra propuesta fue la escasez de teorías, estudios y secuencias para la enseñanza del proceso de escritura argumentativa en español como lengua extranjera, pues la mayoría de documentos se orientan a la enseñanza de la lengua materna.

Por último, este proyecto no solo nos permitió fortalecer nuestras habilidades investigativas, sino que además generó reflexiones que enriquecieron nuestra formación personal y profesional al reconocer que en el diseño de materiales para la enseñanza de ELE se debe hacer un fuerte trabajo en equipo, y una constante evaluación y autoevaluación de las actividades propuestas. Consideramos que para investigaciones futuras se podría evaluar la efectividad de este material con estudiantes del nivel para el cual fue concebido. También, sería interesante realizar un estudio en el que se comparen los escritos argumentativos de los estudiantes antes y después de utilizar esta cartilla para evaluar hasta qué punto orientar la escritura hacia el proceso mejora el producto. Finalmente, se podría investigar sobre las estrategias de escritura en ELE utilizadas por diferentes nacionalidades y evaluar este material cómo ayuda a potenciarlas por medio de la observación directa.

Esperamos que la cartilla *¡Con argumentos, sin hacer aspavientos!* sea un aporte significativo al campo de la enseñanza de la escritura argumentativa en ELE facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje del mismo, y motivando a otros profesionales y estudiantes de ELE a seguir explorando esta destreza.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Adam, J. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, lenguaje y Educación*. 25, 9-22. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941558.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941558.pdf)
- Albine, E. (2005). La motivación, punto clave para un aprendizaje más efectivo de un idioma. *Relingüística aplicada*. Recuperado de <http://relinguistica.azc.uam.mx/no003/articulos/art02.html>
- Alonso, M. (2012). El comic en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *MarcoELE*, 14, 1-89. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- Álvarez, G. (2008). *El Arte de Presentar*. Recuperado de <http://www.elartedepresentar.com/2013/02/ethos-pathos-logos-aprende-de-aristoteles-los-tres-pilares-de-la-persuasion/>
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Didáctica (lengua y literatura)*, 18, 29-60. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/33-teoras-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-enseanza-y-el-aprendizaje-de-la-escriturapdf-snqQb-articulo.pdf>
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Editorial siglo 21 editores. Recuperado de <http://www.farq.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2014/04/BAJTIN-cap.-G%C3%A9neros-Discursivos.pdf>
- Barkaoui, K. (2007). Teaching Writing to Second Language Learners: Insights from Theory and Research. *TESL Reporter* 40, 1 (2007), pp. 35-48. Recuperado de <https://ojs.lib.byu.edu/spc/index.php/TESL/article/viewFile/32304/30503>

- Cárdenas, B. (2006). *Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua*. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1374/1/16511736.pdf>
- Carrillo, (2008). Dimensión del Discurso Argumentativo. *Revista Signa*, 17. 177-207. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/140993.pdf>
- Cassany, D. (s.f). Metodología para trabajar géneros discursivos. Universitat Pompeu Fabra. 9-24. Recuperado de <http://www.ehu.eus/documents/2430735/2730485/LIBURUAehuei08-02.pdf>
- Cassany, D. (1961). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama (impresión de 2014).
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y Educación*, 6, 63-80. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany\\_CLE\\_6.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany_CLE_6.pdf)  
[http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel\\_cassany/enfoques.htm](http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm)
- Cassany, D. (1993). Ideas para desarrollar procesos de redacción. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 82-24. Recuperado de [http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel\\_cassany/ideas.htm](http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/ideas.htm)
- Cassany, D. (octubre, 2005). El Uso de la Escritura en ELE: Estado de la Cuestión y Reflexiones. En E. Campos, R. Delgadillo, S. Martínez, M. Montoya, R. Muñoz, E. del Pino, M. Prieto, P. de la Torre, M. Villagómez. *Memorias del Tercer Simposio Internacional La Enseñanza del Español y la Cultura a Extranjeros*. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México D.F., México. [http://www.academia.edu/7341114/El\\_uso\\_de\\_la\\_escritura\\_en\\_E\\_LE\\_estado\\_de\\_la\\_cuesti%C3%B3n\\_y\\_reflexiones](http://www.academia.edu/7341114/El_uso_de_la_escritura_en_E_LE_estado_de_la_cuesti%C3%B3n_y_reflexiones)

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, España: Arco/Libros.

Cassany, D. (2006). Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE. *Universitat Pompeu Fabra. Instituto Cervantes de Múnic.* 1-19. Recuperado de [http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel\\_cassany/PadagInstitut.pdf](http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/PadagInstitut.pdf).

Cassany (2009). La Composición Escrita en E/LE. *MarcoELE, Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 9, 47-66. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.cassany.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf)

Castillo, R. (2012). La intertextualidad como recurso didáctico para la producción de textos escritos argumentativos. *Revista Amazonia Investiga.* 1 82-93. Recuperado de [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CCcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.udla.edu.co%2Frevistas%2Findex.php%2Famazonia-investiga%2Farticle%2Fview%2F7%2F8&ei=7r5fVZf2HYungwSY2oHgBg&usg=AFQjCNEWH3QySVNBDp-neIBHJuBB4PnXDw&sig2=\\_EYnOLWn-1o8f690yNWj4g&bvm=bv.93990622,d.eXY](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CCcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.udla.edu.co%2Frevistas%2Findex.php%2Famazonia-investiga%2Farticle%2Fview%2F7%2F8&ei=7r5fVZf2HYungwSY2oHgBg&usg=AFQjCNEWH3QySVNBDp-neIBHJuBB4PnXDw&sig2=_EYnOLWn-1o8f690yNWj4g&bvm=bv.93990622,d.eXY)

Centro Virtual Cervantes (1997-2015). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)

Cerda, H. (2000). *Los elementos de la investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Santa Fe de Bogotá, D.C.: Editorial Codice LTDA.

Cisneros, M. (2010). Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita. *Revista Signos*, 45 (79). Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342012000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342012000200006&script=sci_arttext)

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Editorial Anaya. Recuperado de:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Constanzo, E. (2009). *Una Propuesta Didáctica para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa a través de la Integración de Destrezas. La Interacción Oral como base de las Actividades de Escritura en un Aula de Español Lengua Extranjera*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18595947.pdf>

Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. Soriano, C. (2009). *Aula Internacional 4*. Barcelona, España: Editorial Difusión.

Corral, C. (2009). Algunas propuestas para llevar los marcadores Discursivos al aula de ELE. *MarcoELE, V encuentro de profesores de español*, 9, 1-24. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral\\_marcadores.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf)

Corral, C. (2011). *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo*. (Tesis doctoral). Universidad de León. Recuperado de

<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/818/2010ON-CORRAL%20ESTEVE,%20CRISTINA.pdf?sequence=1>

Corrales, R., Martínez, M., & Rincón, M. (2007). *Incidencia del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera*. (Tesis de Maestría). Universidad de La Salle. Recuperado de

<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1547/85042239.pdf>

Correa, M., F., Castro, & Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Revista Horizontes Educativos*, 7, 58-63. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/979/97917885008.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/979/97917885008.pdf)

Corredor, A. (2008). ¿Cómo enseñan a producir textos los manuales de ELE? *El profesor de español LE/L2*. XIX Congreso Internacional de ASELE, Cáceres. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0299.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0299.pdf)

Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias Didácticas para enseñar a argumentar en primaria? *Comunicación, lenguaje y Educación*, 25, 79-94. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941572.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941572.pdf).

Cuenca, M. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y Educación*, 25, 23-40. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941559.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941559.pdf)

De Miguel A. (17 de enero de 2012). Origen o uso de palabras, dichos y expresiones: Tragaldabas, patidifuso, aspaviento, y mentecato [mensaje en un blog]. Recuperado de <http://padronel.net/2012/02/02/le-origen-o-uso-de-palabras-dichos-y-expresiones-tragaldabas-patidifuso-aspaviento-y-mentecato/>

Equipo Prisma. (2007). *Método de español para extranjeros Prisma*. Madrid, España: Editorial Edinumen.

García Parejo, I. (1994). La Expresión Escrita en Español L2: Motivación y Creatividad para el Desarrollo de Diferentes Destrezas Lingüísticas. Universidad Complutense de Madrid. *ASELE Actas IV*. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0289.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0289.pdf)

Garrido (1999). Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ele: argumentación y relevancia. *Congreso Internacional de ASELE*. 1-8.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0321.PDF](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0321.PDF)

González, A., Romero C. (1998). *Curso de puesta a punto en Español escriba, hable, entienda...argumente*. Madrid, España: Editorial Edelsa.

González, L. J. (2009). El desarrollo de las estrategias de expresión escrita en la clase de ELE a través del espacio virtual: una experiencia con alumnos de nivel B1 centrada en el proceso de composición de forma cooperativa. Tesis de Maestría. UIMP. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_2\\_semestre/2010\\_BV\\_11\\_10Gonzalez\\_Lozano.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b9](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_10Gonzalez_Lozano.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b9)

Heredia, A. & Robledo, C. (s.f). El correo electrónico como herramienta de expresión escrita y de apreciación cultural en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Universidad de Tarapacá. Recuperado de <http://www.c5.cl/tise98/html/trabajos/correo/index.htm>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F: Editorial

Iglesias, G. (2012). Enfoques Didácticos de Enseñanza de la Redacción y Composición. *Revista Intercambio, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 24, 1-14. Recuperado de [unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/170/152.doc](http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/170/152.doc)

Instituto Cervantes (2006). Plan curricular Instituto Cervantes. Introducción general. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/07\\_generos\\_discursivos\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm)

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm)

Instituto Cervantes. (1997-2015). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)

Jouni, K. (2010). Leer para escribir en la clase de Español como Lengua Extranjera. *Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 33, 321-342. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce\\_32-33\\_022.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_022.pdf)

Luján, C. (1999). La motivación: un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Memoria Digital de Canarias*. 18, 269-278. Recuperado de <http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/bolmc/id/71>

Madrigal, M. (2008). La Escritura como Proceso: Metodología para la Enseñanza de la Expresión Escrita en Español como Segunda Lengua. *Revistas Académicas de Costa Rica*, 127-141. Recuperado de [http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/\\_lyling/article/viewFile/1653/1643](http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/_lyling/article/viewFile/1653/1643)

Maksimenko, N. (2003). Uso de programas televisivos con el fin de promover el debate y trabajar el texto argumentativo en la clase de ELE: Una propuesta didáctica para el contexto de Rusia. Háskóli Islands. Recuperado de <http://skemman.is/stream/get/1946/15186/36874/1/Memoria.pdf>



- Martin Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona, España. Recuperado de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286731/02.%20EMP\\_2de3.pdf?sequence=2](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286731/02.%20EMP_2de3.pdf?sequence=2)
- Martin Peris, E. (s.f.). Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE. *RedEle*. 1-522 Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004\\_BV\\_02/2004\\_BV\\_02\\_13Martin\\_Peris.pdf?documentId=0901e72b80e412c4](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_13Martin_Peris.pdf?documentId=0901e72b80e412c4)
- Moreno (2009). *El diseño gráfico en materiales didácticos. Centre d'Etudes Sociales sur Amérique Latine (CESAL)*. 88-94. Recuperado de *Bruselas - Belgica*. [www.estudiocaos.com/pdf/disenio\\_materiales.pdf](http://www.estudiocaos.com/pdf/disenio_materiales.pdf)
- Navarro, C. (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Educación*, 29(2), 297-206. Recuperado de <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/edu-29-2/edu-29-2-11.pdf>
- Ortega, A. (1994). Corregir la Escritura en el Aula de Español: algo más que "correcto" o "incorrecto". *Asele, Actas V*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0251.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0251.pdf)
- Pastor, S. (1994). El Desarrollo de la Competencia Discursiva Escrita del Alumno de Español. *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. V Congreso Internacional de ASELE, Santander. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0245.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0245.pdf)

- Piedehierro, C. (2008). Limitar nuestra libertad. *DidacticaRed*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre\\_08/15092008b.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_08/15092008b.htm)  
[http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre\\_08/15092008\\_05.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_08/15092008_05.htm)
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid, España: Autor. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=CE79fKSbgDXX2cJbiv8s>
- Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija*, 18, prr.1-16. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada>
- Rodríguez, L. (1998). La expresión escrita en la clase de ELE. *IX Congreso Internacional de ASELE*, 1-8. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0444.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0444.pdf)
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de Investigación Educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-18. Recuperado de [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene\\_art2.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf)
- Rodríguez, M. & García-Meras, E. (s.f.). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en Lenguas Extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>
- Rubio, I. (2004). La argumentación como acto discursivo. *Revista Atlante*. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/argumentacion.pdf>

Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, vol. 12, pp. 45-72. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109904.pdf>

Salvador, F. (s.f). *La habilidad de expresarse por escrito: una perspectiva psicolingüística y cognitiva sobre la expresión escrita*. (Curso Temático: Acceso a la Lecto-Escritura). Universidad de Granada. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/lengua/aspgenerales/habilidad\\_escrito.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/lengua/aspgenerales/habilidad_escrito.pdf)

Sánchez, D. (2009). La Expresión Escrita En La Clase de ELE. *MarcoELE, Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 8, 1-41. [http://marcoele.com/descargas/china/sanchez\\_expresion-escrita.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf)

Seliger, H., & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. New York, Toronto: Oxford University Press.

Seok, H. (20-de mayo de 2013). A Framework for Materials Writing [mensaje de blog]. Recuperado de: <https://hsa12.wordpress.com/2013/05/20/a-framework-for-materials-writing/>

Serafini, M. (1989). *Como redactar un tema didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós

Serrano de Moreno (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1). Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1315-95182008000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1315-95182008000100013&script=sci_arttext)

- Tapia, A. (1991). Principios para el diseño motivacional de instrucción. Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://ocw.ub.edu/psicologia/psicologia-de-leducacio-1/bloc-ii/RecursosBT\\_2/Esquemas\\_de\\_los\\_contenidos\\_BT\\_2/Recursos\\_T6\\_T7/5.PrincipiosDisenoMotivacional.pdf](http://ocw.ub.edu/psicologia/psicologia-de-leducacio-1/bloc-ii/RecursosBT_2/Esquemas_de_los_contenidos_BT_2/Recursos_T6_T7/5.PrincipiosDisenoMotivacional.pdf)
- Tena, P. (2000). La escritura en la clase de español/lengua extranjera. Reflexiones. Recuperado de [https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero15/p\\_tena2.html](https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero15/p_tena2.html)
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge, Inglaterra: University Press.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press 2nd Edition.
- Valle, A., Barca, A., González, R., & Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión Teórica y Conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 1-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Yanguas, L. (2009). El Texto Descriptivo en el Aula de ELE. De la Teoría a su Presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, 8, 1-26. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/8/lyanguas\\_textodescriptivo.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/lyanguas_textodescriptivo.pdf)

## 9. Apéndices

### APÉNDICE 1 ENCUESTA A LOS PROFESORES DEL CLAM

1. Por favor señale el (los) nivel(es) en el (los) que enseña actualmente:

Docente	A.2.1	A.2.2	B.1.1	B.1.2	B.2.1	B.2.2	C.1.1	C.1.2	C.2.1	C.2.1
1	X			X					X	
2			X							
3	X									
4				X						
5			X				X			

2. De las actividades que realiza en clase, marque de 1 a 5, siendo 5 la actividad que más realiza y 1 la que menos.

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
- Actividades para reforzar diferentes temas gramaticales y vocabulario, a través de ejercicios en el libro o guías de trabajo.	5	2	2	5	3
- Actividades de comprensión de lectura de noticias, cuentos, correos, artículos.	5	5	1	4	4
- Actividades de expresión escrita en las que el estudiante escribe diferentes tipos de texto siguiendo el proceso que estos requieren.	3	3	3	3	5
- Actividades de expresión oral como: interacción en parejas, grupos, la clase completa, exposiciones.	5	4	5	2	1
- Actividades de comprensión oral de conversaciones, canciones, videos, escuchar a los compañeros de clase.	4	1	4	1	2

3. Aproximadamente ¿Cuánto tiempo a la semana le dedica a la enseñanza de la expresión escrita?

Docente	Menos de una hora	Entre 1 y 2 horas	Entre 3 y 4 horas	Más de 4 horas
1			X	
2		X		
3			X	
4		X		
5		X		

**4. Sabemos que la expresión escrita debe trabajarse en todos los niveles, pero ¿en cuál nivel considera usted que es crucial enseñar los procesos de composición? ¿Por qué?**

Docente	A.2.1	A.2.2	B.1.1	B.1.2	B.2.1	B.2.2	C.1.1	C.1.2	C.2.1	C.2.2
1			X	X	X	X				
2		X	X							
3	X	X								
4		X	X							
5	X	X	X	X						

Docente	¿Por qué?
1	<i>El estudiante ya tiene un bagaje que le permite ser más consciente de su proceso de aprendizaje</i>
2	<i>Desde que tenga la capacidad de producir no en frases</i>
3	<i>Creo que en los niveles básicos ya que como proceso debe recibirse el insumo desde el comienzo para que sea un proceso de construcción paulatino</i>
4	
5	<i>Es importante que en los niveles intermedios se consoliden las estructuras de los textos porque se espera que el estudiante empiece a elaborar ensayos y escritos cada vez más complejos. Sin embargo, considero que los niveles iniciales se debe trabajar con mayor fuerza en la ortografía y la puntuación para evitar la fosilización de errores.</i>

**5. De acuerdo al nivel que seleccionó en el punto anterior, ¿con cuál de los siguientes géneros discursivos los estudiantes presentan mayor dificultad?**

Docente	Descriptivo	Narrativo	Expositivo	Argumentativo
1				X
2				X
3				X
4				X
5				X

**6. ¿Cuáles son los problemas, obstáculos o inconvenientes que encuentra al trabajar la expresión escrita en el aula de ELE? Marque con una X todas las opciones que haya vivido desde su experiencia como profesor:**

	1	2	3	4	5
- El tiempo para trabajarla en clase no es suficiente.	X			X	
- Es aburridora para los estudiantes, prefieren expresarse de forma oral.			X	X	X
- Los manuales no proponen actividades para trabajarla adecuadamente.					
- Prefiero asignarla de tarea para la casa.	X	X	X	X	X
- No tengo tiempo para hacer la retroalimentación requerida.					
- A los estudiantes se les dificulta y necesitan apoyo constante.	X				
- Los estudiantes necesitan reforzar primero otras actividades.					
¿Otro?					

**7. De las actividades de expresión escrita propuestas en el manual que utiliza actualmente, ¿cuáles considera usted que favorecen más el aprendizaje el estudiante? Marque de 1 a 7, siendo 1 la más útil y 7 la que menos. Señale NA, si no aplica a ese manual.**

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
- El uso de imágenes llamativas que estimulan la participación y la reflexión al escribir.		7	7	1	7
- Es claro con las instrucciones y los contextos comunicativos que presenta son llamativos y de fácil comprensión para el estudiante.		4	6	6	6
-El uso de textos escritos auténticos: tomados de periódicos, revistas, libros o páginas web reconocidas		2	3	4	2
-Ofrece ayudas didácticas como conectores, exponentes funcionales, palabras clave.		3	4	7	3
- Propone estrategias para generar ideas, planear, revisar y reformular los escritos.		1	5	2	4
- Aparece la escritura integrada con otras destrezas		6	2	5	5
- El uso de Instrucciones claras, explícitas y sencilla que promueven la autonomía del estudiante.		5	1	3	1
- ¿Otro?		Más practica libre			

**8. ¿Está satisfecho con los ejercicios de expresión escrita que propone el manual con el que enseña actualmente?**

Docente	Si	No	¿Por qué?
1	X		Tiene actividades interesantes y adecuadas en algunas unidades. En otras es pesado y aburrido y tiene errores de digitación que confunden al estudiante.
2	X		Poseen actividades auténticas y motivantes para estudiantes
3	X		No abruman al estudiante, tocan temas de interés, pueden adaptarse, son flexibles. Creo que siempre es posible ajustar las actividades. El problema no es el manual en sí mismo
4	X		NA
5		X	NA

**9. ¿Cuáles cambios le haría a este manual para mejorar las actividades de expresión escrita? Explique su respuesta.**

<b>Docente</b>	<b>Cambios sugeridos</b>
1	No responde.
2	Incluir más ejercicios de práctica libre y de organización de ideas.
3	No le haría cambios. Yo ajustaría actividades para las necesidades de mis estudiantes, trabajaría temas que les motiven o preocupen. Redactar una queja por un mal servicio, un correo electrónico para concretar una cita. Etc.
4	No responde.
5	Integraría ejercicios más contextualizados y relevantes para los estudiantes

**10. ¿Con qué frecuencia emplea usted este tipo de actividades en el aula para desarrollar ejercicios de expresión escrita?**

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>NS/NR</b>
- Propone una reflexión en clase sobre las etapas de la escritura antes de la actividad.	2	2		
- Pide a sus estudiantes que redacten un texto siguiendo un modelo	2	3		
-Define la intención comunicativa del escrito.	4	1		
- Es usted quien evalúa el texto acabado	4	1		
- Califica aspectos formales del texto: uso de la gramática, vocabulario, ortografía, puntuación.	3	2		
-Propone ejercicios de socialización de los escritos, por ejemplo, leer sus producciones intermedias, comparar borradores con los compañeros y publicar los textos finales.		2	3	
-Refuerza primero los elementos lingüísticos para luego construir significado del texto.		2	2	1
-Destaca los aciertos de los escritos.	3	2		
- Pide a sus estudiantes que escriban acerca de temas propuestos por usted como profesor y/o el manual.	2	2	1	



**APÉNDICE 2**  
**ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE LA**  
**ESCRITURA EN E/LE SEGÚN CASSANY**

	<b>Gramatical</b>	<b>Funcional</b>	<b>En contenidos</b>	<b>Procesual</b>
<b>Idea básica</b>	Para aprender a escribir es necesario dominar la gramática, por lo cual se hace énfasis en el léxico, la ortografía, la sintaxis y la morfología.	Los textos tienen una función social. Un alumno que aprende a escribir debe conocer la diferencia entre cómo es el lector, quién es el destinatario, o las características del receptor del mensaje.	El estudiante aprende contenido a través de la escritura; por ejemplo, la escritura académica. Se hace énfasis en lo que dice el texto y no en cómo se dice.	Los estudiantes que utilizan estrategias cognitivas producen mejores textos que aquellos que no lo hacen. Se hace más énfasis en los procesos que lleva a cabo el estudiante para producir un texto que al producto final.
<b>Núcleos temáticos</b>	Contenidos gramaticales de la lengua presentados de manera homogénea y prescriptiva.	Diferentes tipos de texto que el estudiante utilizará en la vida real. Se hace énfasis en los contenidos nocionales, léxicos, estructuras, etc., que se relacionan con la función de cada texto (presentarse, pedir trabajo, quejarse, informar, etc.).	Se escribe sobre temas académicos, no sobre las experiencias de los estudiantes. Las fuentes de escritura son libros, conferencias, apuntes, exposiciones. Los contenidos lingüísticos se tratan sólo si el estudiante tiene dificultades.	Mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar.
<b>Modelo de organización de una clase que trabaje la expresión escrita</b>	<p>1. El profesor explica la estructura de un texto y los elementos lingüísticos necesarios.</p> <p>2. Los alumnos completan textos con palabras</p>	<p>1. Se presentan ejemplos de un tipo de texto y se hace una lectura comprensiva.</p> <p>2. Se analizan y comparan los modelos para hallar las características</p>	<p>1. El profesor propone un tema para que el estudiante investigue profundamente.</p> <p>2. El estudiante procesa la información por medio de la</p>	<p>1. Dada una situación se explora el problema retórico (qué escribir, a quién, para qué, etc.).</p> <p>2. El estudiante elabora un plan de trabajo.</p>

	<p>faltantes, organizan textos y transforman oraciones.</p> <p>3. Los alumnos escriben un texto utilizando los recursos lingüísticos trabajados.</p> <p>4. El profesor corrige la gramática del texto final de los estudiantes.</p>	<p>generales (estructura, estilo, información, etc.</p> <p>3. Los alumnos hacen prácticas cerradas: escribir el final de un texto, rellenar espacios, cambiar la persona gramatical.</p> <p>4. El profesor da una situación comunicativa y los alumnos escriben un texto.</p> <p>5. El profesor corrige los errores que pueden afectar el significado del texto.</p>	<p>elaboración de esquemas, discusiones en grupo, contraste de opiniones, etc.</p> <p>3. El estudiante prepara y redacta el texto académico que el profesor le pida (Ensayo, informe, proyecto, reseña, etc.)</p> <p>4. El profesor domina la materia y corrige el contenido de los textos.</p>	<p>3. El estudiante genera ideas nuevas.</p> <p>4. El estudiante organiza sus ideas y conoce las necesidades del lector.</p> <p>5. El estudiante transforma sus ideas en las ideas que va a leer su audiencia.</p> <p>6. El estudiante, con la ayuda de sus compañeros, repasa el producto y el propósito.</p> <p>7. El estudiante, con apoyo, evalúa y corrige los conectores y la coherencia.</p>
<p><b>Ejercicios de escritura</b></p>	<p>Dictados, transformación de frases, completar textos (todos los que tengan una única respuesta)</p>	<p>Leer, transformar, rehacer, completar y crear textos que cumplen diferentes funciones según el ámbito de uso-</p>	<p>Comentarios, esquemas, trabajos, exámenes, comentarios, resúmenes de escritos, apuntes, experimentos, ensayos.</p>	<p>Lluvia de ideas, analogías, esquemas, organizadores gráficos, elaboración de borradores, escritura libre, valoración textos propios y de compañeros, etc.</p>

### APÉNDICE 3 REVISIÓN DE MANUALES DE ELE

<b>Descripción externa del manual</b>			
<b>Título:</b>			
<b>Nivel:</b>			
<b>Datos Bibliográficos</b>	<b>Autores</b>		
	<b>Editorial</b>		
	<b>Ciudad/Año</b>		
<b>Texto que se producirá:</b>			
<b>Unidad/Lección:</b>			
<b>Número de la Actividad:</b>			
<b>PLANIFICACIÓN</b>	<b>ADECUACIÓN</b>	¿Se plantea una situación específica para producir el texto?	
		¿Hay un propósito comunicativo establecido? (Informar, convencer, solicitar, etc.)	
		¿Hay un destinatario del texto a producir?	
		¿Se presentan modelos del texto a producir?	
		¿En los modelos de textos presentados se incluyen textos reales?	
<b>TEXTUALIZACIÓN</b>	<b>COHERENCIA</b>	¿Se realizan reflexiones o sugerencias de la segmentación por párrafos?	
		¿Se sugiere plantear ideas centrales o principales para desarrollar en párrafos?	
	<b>COHESIÓN</b>	¿Se sugieren conectores o elementos gramaticales para enlazar oraciones?	
<b>REVISIÓN</b>	¿Se sugieren actividades que permitan que el texto sea socializado (leerlo por parejas, o al grupo, pegarlo en la pared, etc.) y confrontado?		
	¿Se sugiere reescribir el texto para corregir posibles fallos?		
<b>¿Qué nos dice el libro del profesor?</b>			

## APÉNDICE 4

### PLANTILLA PARA EVALUAR LAS ACTIVIDADES DE ARGUMENTACIÓN

	AULA INTERNACIONAL 4	PRISMA B2
1. ¿Presenta situaciones para que el estudiante presente y justifique su opinión sobre el tema planteado en la unidad?	<b>Unidad 1. <i>Ejercicio 8B.</i></b> En grupos comentar opiniones sobre el tema planteado: vivir solo o en parejas.	<b>Unidad 1. <i>Ejercicio 4.2.1</i></b> El estudiante debe dar su opinión frente al tema y argumentar su respuesta.
	<b>Unidad 3. <i>Ejercicio 2C.</i></b> A partir de la lectura, tomar uno de las ideas expuestas por los autores acerca de qué hacer con nuestro tiempo. Expresar acuerdo y añadir argumentos para reforzarlas. <i>Ejercicio 3C, Ejercicio 7.</i> Defender opiniones	<b>Unidad 2. <i>Ejercicio 4.2.2</i></b> A partir de las opiniones de un foro, el estudiante debe escribir un correo contando acerca de las opiniones leídas y expresando su posición al respecto.
	<b>Unidad 4. <i>Ejercicio 1C.</i></b> Comentar con un compañero la opinión sobre el tema: inauguración de un nuevo museo.	<b>Unidad 4. <i>Ejercicio 1.1.1</i></b> Expresar acuerdo o desacuerdo con la afirmación de un autor.
	<b>Unidad 6. <i>Ejercicio 2A.</i></b> A partir de la lectura de un texto sobre la publicidad de un canal de televisión, analizar si la programación cumple lo que prometen y explicar por qué.	<b>Unidad 5. <i>Ejercicio 1.3.4</i></b> Argumentar si se está a favor o en contra de la piratería. <b>Unidad 7. <i>Ejercicio 1.3.1</i></b> Expresar acuerdo frente a una afirmación. "la arquitectura al servicio del arte" <i>Ejercicio 3.5</i> Juzgar unas situaciones argumentando de manera oral.
2. ¿Tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema a discutir?	<b>Unidad 6. <i>Ejercicio 1A.</i></b> Dar la opinión sobre un canal de televisión que suelen ver y explicar qué tipo de programas prefiere y por qué.	
	<b>Unidad 8. <i>Ejercicio 9.</i></b> Se presentan unas afirmaciones polémicas respecto al medio ambiente. Se pide a los estudiantes discutir las con base en la información que conozcan.	
3. ¿Le muestra al estudiante o al profesor situaciones para que se reflexione sobre argumentos y posibles contraargumentos?	<b>Unidad 10. <i>Ejercicio 2A.</i></b> A partir de la lectura de un artículo sobre escuelas alternativas. Se pide a los estudiantes elaborar una lista de los argumentos a favor y en contra del tema.	<b>Unidad 5. <i>Ejercicio 1.3.</i></b> A partir de la lectura de dos artículos identificar cual está a favor y en contra. <i>Ejercicio 1.3.1</i> identificar idea principal y argumentos principales.
4. ¿Indica recursos lingüísticos para argumentar?	<b>Unidad 1. Sección consultar.</b> Presenta conectores para: Matizar una información (de hecho, en realidad). Organizar la información y añadir elementos (por un lado, por otro lado, además). Oponer información (al contrario, en lugar/vez de). Desmentir una información dando una explicación (no es que, lo que pasa es que)	<b>Unidad 5. <i>Ejercicio 2.3</i></b> Clasificar expresiones para expresar acuerdo y desacuerdo.

	<p><b>Unidad 3.</b> Sección consultar. Presenta organizadores de la argumentación y conectores para: Introducir una opinión personal (en mi opinión, para mi), dar una información sin responsabilizarnos de su veracidad (según dicen), añadir argumentos o insistir en un aspecto de nuestra argumentación (en el fondo, la verdad es que), añadir una nueva información negativa (y para colmo), para resumir y concluir (en resumen), ordenar la información (en primer lugar)</p>	<p><b>Unidad 9</b> <i>Ejercicio 2.1</i> A partir de un audio, identificar expresiones para introducir opinión, expresar acuerdo y desacuerdo. <i>Ejercicio 2.5.1</i> recursos para dar opiniones. <i>Ejercicio 2.6</i> a partir de un audio clasificar las opiniones en seguridad, probabilidad, imposibilidad. <i>Ejercicio 2.7.2</i> a partir de una carta identificar los introductores de opinión.</p>
	<p><b>Unidad 6.</b> Sección más ejercicios. <i>Ejercicio 2b.</i> Observar los conectores resaltados y clasificarlos según su función.</p>	
	<p><b>Unidad 10.</b> <i>Ejercicio 5B.</i> Los estudiantes deben unir frases utilizando conectores.</p>	
<p>5. Presenta textos argumentativos para que los estudiantes lean y analicen los siguientes elementos:</p>		
a. ¿Idea que defiende el autor?	<p><b>Unidad 8.</b> <i>Ejercicio 2A.</i> Leer el artículo y expresar acuerdo con la afirmación que hace el autor.</p>	<p><b>Unidad 3.</b> <i>Ejercicio 3.2.4</i> Expresar si está de acuerdo con la opinión del autor del texto crítico y sustentar.</p>
b. ¿Intencionalidad y si está de acuerdo?	<p><b>Unidad 6.</b> <i>Ejercicio 3B.</i> Leer una carta de queja, comentar con los compañeros si la queja es justificada y dar la opinión al respecto.</p>	<p><b>Unidad 4.</b> <i>Ejercicio 1.2.3</i> A partir de la lectura de un artículo de opinión, elegir de una lista la idea principal y justificar la elección.</p>
c. ¿Cuáles argumentos presenta?	<p><b>Unidad 3.</b> <i>Ejercicio 10.</i> Escuchar la información sobre la asamblea y tomar nota sobre los argumentos que exponen los grupos enfrentados.</p>	<p><b>Unidad 2.</b> <i>Ejercicio 2.1.1</i> A partir de la lectura de un artículo, resumir cada párrafo</p>
d. ¿Cuál es la conclusión y si se comparte?	<p>No</p>	<p><b>Unidad 5.</b> <i>Ejercicio 1.2.1.</i> Leer unas opiniones y clasificarlas en: argumentos, ejemplos y citas. <i>Ejercicio 1.3.3</i> Identificar la forma en que el autor presenta, organiza, añade argumentos.</p>
6. ¿Se plantean espacios de discusión, como los debates, en los que los estudiantes deban presentar y defender una postura?	<p><b>Unidad 3.</b> <i>Ejercicio 11.</i> Tomar un rol de los personajes que asisten a una asamblea. Formar grupos y defender la postura: a favor, en contra, indecisos.</p>	<p><b>Unidad 5.</b> <i>Ejercicio 1.3.3</i> Identificar conclusión del autor del artículo.</p>
		<p><b>Unidad 3.</b> <i>Ejercicio 4.5.</i> Realizar un debate a partir de una afirmación. <i>Ejercicio 5.3.1.</i> Discutir unas medidas a partir de unas afirmaciones.</p>
		<p><b>Unidad 5.</b> <i>Ejercicio 2.3.2</i> Elegir una de las opiniones para defenderla argumentando y rebatiendo con un compañero.</p>

## **APÉNDICE 5**

### **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

Buenos días/noches, como parte de nuestra tesis en ELE estamos realizando una investigación sobre la escritura argumentativa en estudiantes de nivel B2, la información brindada en esta entrevista es de carácter confidencial, solo será utilizada para los propósitos de la investigación. Agradecemos su colaboración.

1. ¿Cuáles son las dificultades más comunes que ha evidenciado en sus estudiantes de B2 a la hora de producir un texto escrito? En general, ¿qué es lo que más se les facilita?
2. Usted sabe que uno de los contenidos de los programas de B1 y B2 es la argumentación y la contrargumentación según el PCIC (2006) ¿Considera útil practicar este contenido en clase o prefiere que los estudiantes desarrollen esta habilidad en ELE en una forma más intuitiva? ¿Por qué?
3. Ante la situación de argumentar por escrito ¿Cuáles dificultades tienen sus estudiantes para argumentar? ¿Qué se les facilita?
4. Cuando quiere enseñarle a escribir un texto argumentativo a sus estudiantes ¿Qué recursos utiliza?
5. ¿Cómo apoya el manual del docente su práctica de la expresión escrita argumentativa, por ejemplo, ofrece un material complementario con ejercicios para abordar la estructura de párrafos argumentativos, incluir tipos de argumentos, conectores u otros?
6. ¿Cómo visualiza usted un material complementario que le oriente en su práctica docente para abordar la expresión escrita argumentativa, por ejemplo, le gustaría que enseñe a estructurar y sustentar un párrafo, modelos auténticos, etc.?

**APÉNDICE 6**  
**INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA VALORACIÓN POR JUICIO DE**  
**EXPERTOS**

<b>Información del evaluador</b>	
1. Nombre	
2. Título de pregrado	
3. Formación formal e informal en ELE	
4. Años de experiencia como docente de ELE	
5. Número de cursos de nivel B2 a los que les ha enseñado y características de esta población.	
6. Investigaciones realizadas en ELE	
7. Lugares en los que se ha desempeñado como docente de ELE	
8. Materiales o recursos complementarios que utiliza para la enseñanza de ELE	

La información consignada en este formato es para uso de la investigación estrictamente, y no será utilizada para otros propósitos.

## PLANTILLA DE EVALUACIÓN PARA EL MATERIAL PROPUESTO

Estimado docente:

La cartilla “*¡Con argumentos, sin hacer aspavientos!*” ha sido diseñada para trabajar la escritura argumentativa en el nivel B2 de ELE, con la flexibilidad de ser utilizado en nivel el C1 según las características del grupo. Este material surgió de un proyecto de investigación de la Maestría en Lingüística aplicada en la enseñanza de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana, y concibe la escritura como un proceso, lo cual requiere de varias sesiones. También puede utilizarse durante un módulo de argumentación.

A continuación encontrará los criterios para evaluar esta secuencia de actividades. Marque con una X la opción que considere más adecuada: 1 (no cumple) 2 (cumple parcialmente) 3 (cumple con los criterios mencionados).

Agradecemos su colaboración.

ASPECTOS	CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE UN MATERIAL DIDACTICO	1	2	3
<b>ADECUACIÓN Y PERTINENCIA</b>	El material responde a las necesidades de la población para la que fue concebido.			
	El material responde a los estándares del MCER /PCIC para la enseñanza de ELE.			
Comentarios o sugerencias: _____ _____ _____				
<b>OBJETIVOS</b>	Los objetivos dispuestos para el profesor y el estudiante en cada una de las etapas son claros.			
	Hay coherencia entre los objetivos propuestos y las actividades propuestas para alcanzarlos.			
Comentarios o sugerencias: _____ _____ _____				
<b>CONTENIDO</b>	Las instrucciones son de fácil comprensión para el estudiante.			
	Los temas propuestos son actualizados, pertinentes y contextualizados.			
	Se incluyen textos auténticos que estimulan la interacción y la producción oral y escrita.			
	Los textos orales y escritos presentan un vocabulario acorde al nivel.			
	Las actividades propuestas propician la interacción, la negociación, la creatividad, el análisis y el descubrimiento por parte de los estudiantes.			
	Las actividades son variadas, atractivas y pertinentes para el nivel e intereses de los estudiantes.			



Secuencia Didáctica para la Escritura Argumentativa en ELE

	Las actividades propician el trabajo colaborativo y la apropiación del contenido.			
	La integración de destrezas facilita la producción escrita.			
	Las actividades propuestas ejercitan la argumentación en los estudiantes.			
	Es evidente el proceso de escritura argumentativa.			
Comentarios o sugerencias:				
_____				
_____				
_____				
<b>DISEÑO</b>	El material gráfico motiva al estudiante			
	El material gráfico es adecuado para la población y evita estereotipos y discriminación.			
	El diseño gráfico es equilibrado, sin recargar o hacer pesada la lectura y comprensión de los contenidos.			
	El diseño general del material es de uso práctico.			
Comentarios o sugerencias:				
_____				
_____				
<b>MATERIAL DEL PROFESOR</b>	El material presenta una organización clara de las actividades.			
	Las sugerencias metodológicas son pertinentes y adecuadas para el desarrollo de las clases.			
	Las sugerencias metodológicas lo orientan para guiar el proceso de escritura argumentativa.			
	Las sugerencias dadas en la cartilla le brindan ejemplos para desarrollar las actividades.			
	El material enriquece y complementa sus clases de manera significativa.			
	El material le sirve de modelo para adaptar con el fin de trabajar la escritura argumentativa en otros niveles.			
	El material demuestra la importancia del rol del profesor como guía del proceso de expresión escrita argumentativa.			
	Hay coherencia entre lo que se promete en la guía y se desarrolla en las actividades del material.			
	El material auténtico auditivo es un recurso adecuado para mostrar la habilidad argumentativa.			
Comentarios o sugerencias:				
_____				
_____				

Plantilla tomada y adaptada del módulo de Perspectivas de Investigación en ELE, dirigido por las profesoras Ana María Rojas y Marisol Triana en el segundo semestre de 2014 de la Maestría de Lingüística aplicada del español como lengua extranjera.

## CUESTIONARIO

**Luego de leer la cartilla, por favor responda las siguientes preguntas:**

1. ¿Utilizaría esta cartilla en sus clases de ELE con estudiantes de nivel B2? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

2. Desde su experiencia, ¿cuáles serían las ventajas y desventajas de utilizar este material tanto para profesores como para estudiantes de ELE?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Qué le proporciona esta cartilla que no le brindan otros materiales de ELE para trabajar la escritura argumentativa?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Cuáles son las fortalezas de esta cartilla? ¿Cuáles cambios le haría?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÉNDICE 7 REALIZACIÓN CONTEXTUAL



## APÉNDICE 8 REALIZACIÓN PEDAGÓGICA


*¡Con argumentos, sin hacer aspavientos!*

### ¡Con argumentos, sin hacer aspavientos! se basa en las siguientes premisas:

- ❖ *Un escrito es el producto de varias operaciones mentales.*
- ❖ *La escritura es un instrumento poderoso de reflexión a través del cual los escritores dan a conocer sus percepciones y aprenden sobre el mundo y sobre sí mismos.*
- ❖ *En el proceso de escritura son cruciales la integración de destrezas y la interacción entre compañeros durante todo el proceso.*
- ❖ *Se deben usar temas y contextos reales, es decir, se debe procurar que los estudiantes escriban sobre temas que hayan experimentado.*
- ❖ *Se deben usar modelos de escritos que le permitan al estudiante ejercitarse a través de la imitación.*
- ❖ *El texto argumentativo permite que el estudiante desarrolle habilidades que le serán útiles en su proceso de aprendizaje de ELE como lo son el análisis de un tema desde diferentes puntos de vista, la lectura, la organización de ideas, la relación de conocimientos, la persuasión, entre otras.*
- ❖ *Para aprender a escribir un texto argumentativo en ELE es necesario trabajar la argumentación, los recursos lingüísticos y la producción textual.*
- ❖ *Tanto los estudiantes como los profesores de ELE tienen experiencias, conocimientos, apreciaciones culturales y lingüísticas, y formas de aprender y de enseñar que enriquecen la actividad en el aula; el material es solo una guía adaptable a las necesidades que se presenten.*
- ❖ *El aula de ELE es un espacio para promover el respeto y la escucha a pesar de las diferencias.*

### Las actividades de esta secuencia incluyen:

- ❖ **Motivación:** *Conectar al estudiante con el tema y con la habilidad que se espera desarrollar.*
- ❖ **Descubrimiento:** *Orientar al estudiante para que descubra, por sí mismo, los conceptos y los relaciones y reordene en su esquema cognitivo.*
- ❖ **Práctica individual:** *Permitirle al estudiante aplicar individualmente los conceptos trabajados.*
- ❖ **Práctica guiada:** *Seguir modelos para "manipular" aspectos lingüísticos y textuales.*
- ❖ **Práctica cooperativa:** *interacción oral y escrita: Trabajar con un compañero para compartir ideas y experiencias y para llegar a acuerdos.*
- ❖ **Instrucción explícita:** *Presentar un tema nuevo.*
- ❖ **Integración de destrezas:** *Demostrar que la escritura combina todas las habilidades de la lengua.*

**Para leer** 

2. En una revista encuentras un test que te llamó la atención pues recordaste un tema trabajado en clase, la argumentación. Lee las situaciones, marca la opción que más se acerque a lo que tú harías y descubre tu capacidad para argumentar:

1. Al llegar a una reunión, tus amigos están hablando sobre una película que está en cartelera, que a todos les gustó, pero a ti no. ¿Cómo actuarías?

- a) desinteresado, preferirías no darle importancia al asunto y ocuparte de algo más.
- b) interesado, te unirías a la charla para expresar los motivos por los cuales te disgustó.
- c) pasivo, escucharías la conversación sin intervenir con objeto de no emitir opinión.

2. Un amigo te pide tu opinión sobre los vendedores ambulantes en las calles de las grandes ciudades. Su opinión es diferente a la tuya. ¿Cómo actúas ante esta situación?

- a) expresas tu opinión y respetas la de tu amigo aunque no coincidan.
- b) no te gusta dialogar sobre esos temas porque eres intolerante con las diferencias.
- c) buscas todo tipo de argumentos para obtener su aprobación sobre tu postura.

3. En tu trabajo se hace un examen de selección de personal y tu jefe te pide que les expliques a los participantes que no fueron seleccionados en el procedimiento que realizaron para elegir al más idóneo. ¿Cuál técnica emplearías?

- a) hacer una reunión dejando que las cosas se vayan dando solas y al momento de la reunión responder las preguntas que ellos planteen.
- b) encargar a un especialista en recursos humanos que te indique qué se debe hacer en estos casos, para librarte de cualquier responsabilidad.
- c) armar una exposición sobre los aspectos considerados para la selección de los candidatos y preparar algunos argumentos para casos específicos que pudieran surgir.

4. Si tu jefe o pareja te encontrara haciendo algo incorrecto, tú:

- a) lo negarías.
- b) le explicarías por qué lo hiciste.
- c) no dirías nada, le pedirías que olvidara el tema.

5. Por lo general, a la hora de debatir te sientes:

- a) cómodo; te gusta participar, escuchar opiniones diferentes y negociar.
- b) indiferente; no le ves mucha utilidad a los debates.
- c) incómodo; definitivamente no es una actividad que te guste. No va con tu personalidad.

Adaptado de:  
<http://www.daypo.com/arg-13.html>

## Para ver y escuchar

1. En la actualidad, a través de las redes sociales, la televisión y la radio, se realizan debates acerca de diferentes temas. En esta oportunidad unos jóvenes universitarios colombianos realizan uno en torno a la afirmación: "Las redes sociales nos hacen asociales". Toma notas y responde: ¿Cuál pareja te convenció más? ¿Por qué?

[https://www.youtube.com/watch?v=3vhdq9a\\_238](https://www.youtube.com/watch?v=3vhdq9a_238)



- Yo creo que...
- A mí me parece que...
- En mi opinión...

## Para practicar

6. El periódico de la universidad está recibiendo artículos de opinión sobre alguno de los siguientes temas. Escoge el de tu agrado o propón otro y escribe tu texto argumentativo.

**A. Corridas de toros: La polémica está encendida.**

Detractores critican el maltrato al animal y defensores dicen que es un arte que se debe mantener.

**C. Otro**

**B. ¿Qué hacer con los jóvenes que pertenecen a pandillas?**

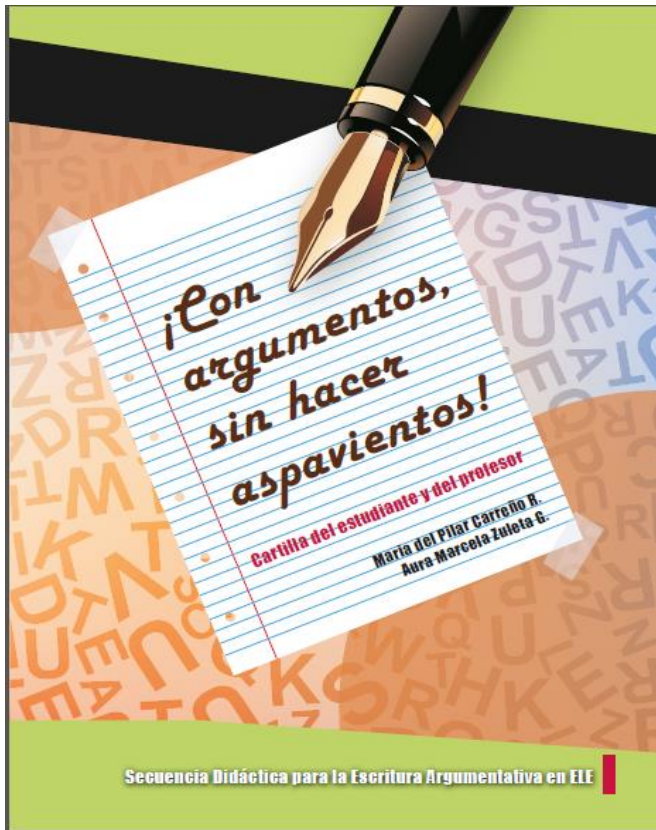
Se necesitan leyes más duras para acabar con esta problemática social.

**C. ¿Salvan Los zoológicos a los animales en vía de extinción?**

Ucrania: Vecinos de zoológico salvan a sus animales de la hambruna.

<http://noticias.masverdedigital.com/?p=31869>  
[www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com)

## APÉNDICE 9 PRODUCCIÓN FÍSICA



**ETAPA 1**  
*¿Qué argumento?*

**ETAPA 2**  
*¿Cómo construyo un argumento?*

**ETAPA 3**  
*¿Cómo argumentan otros?*

**ETAPA 4**  
*¿Qué recursos lingüísticos necesito?*

**ETAPA 5**  
*Yo argumento*



### **Para conversar:**

*Motiva la interacción entre compañeros y la discusión.*



### **Para leer:**

*Presenta textos argumentativos auténticos adaptados.*



### **Para descubrir:**

*Permite que el estudiante construya significado a partir de las orientaciones dadas.*



### **Para ver y escuchar:**

*Proporciona material auténtico de la actividad argumentativa.*



### **Para practicar:**

*Refuerza los conocimientos en tipos de argumentos, estructura del párrafo, conectores y el proceso de expresión escrita trabajado durante toda la secuencia.*



### **Para redactar:**

*Desarrolla las estrategias cognitivas propias de la tarea de escritura como la textualización y la reescritura.*



### **Para mejorar:**

*Estimula el desarrollo de estrategias cognitivas propias de la revisión como colaborar con revisores externos, trabajo colaborativo y la autorevisión.*