

**Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica
Universidad Argel 2 Abou El Kacem Saâdallah**



**Facultad de lenguas extranjeras
Departamento de alemán, español e italiano**

Tesis doctoral

Especialidad: Didáctica del español como lengua extranjera

**La didáctica de la argumentación escrita en el ámbito universitario:
Caso de los estudiantes de segundo y tercer grado de español de la
universidad de Argel 2**

Presentada y defendida en público por:

BAAZIZ Saida

Ante el jurado compuesto por:

Sra. HARFOUCHI Nachida	PR	Presidenta	Argel 2
Sra. BERRAGHDA Rabéa	MCA	Directora	Argel 2
Sra. VICENTE YAGÜE JARA María Isabel	PR	Co-directora	Murcia
Sra. ZERMANI Malika	MCA	Examinadora	Argel 2
Sra. BEGHADID Halima	MCA	Examinadora	Oran 2
Sra. DALA Samia	MCA	Examinadora	Oran 2

Curso universitario: 2021- 2022

Agradecimientos

« Soyons reconnaissants aux personnes qui nous donnent du bonheur ; elles sont les charmants Jardiniers par qui nos âmes sont fleuries' » Marcel Proust

Esta investigación nunca hubiera sido posible sin la inestimable ayuda de ciertas personas que han contribuido a que pudiera llevar a buen término este trabajo de investigación.

*Quiero dar las gracias a mi directora de tesis, **Dr. Rabéa BERRAGHDA**, quién confió en mí para llevar a cabo este apasionante trabajo. Gracias a sus enseñanzas que me impulsan a querer la didáctica y a su infinito apoyo que pudo acompañarme durante el transcurso de la investigación.*

*Expreso mis sentimientos de gratitud a mi codirectora, **Dr. María Isabel de VICENTE – YAG'UE JARA** por haberme brindado la oportunidad de realizar la presente tesis bajo su codirección.*

*Asimismo, deseo manifestar mi profundo agradecimiento a la **Dr. Karima OUALI** y a la **Dr. Mebaraka BEDARNIA**, quienes fueron las primeras personas que me guiaron hacia la motivación y la perseverancia mediante sus valiosos consejos académicos que siempre han sido efectivos.*

*Particular gratitud a todos mis docentes de la universidad de Argel 2 en particular al **Dr. Mohamed BEN YOUNES**, **Dr. Malika ZERMANI** y **Pr. Nachida HARFOUCHI** por la enseñanza que me brindaron. De igual modo, me gustaría dar las gracias a mis colegas de la facultad quienes contestaron a las preguntas de la entrevista e incluso por darme la oportunidad de asistir a sus clases.*

*También expreso mis sinceros agradecimientos a los miembros del tribunal **Dr. Halima BEGHADID** y **Dr. Samia DALA** por el honor que me hacen al aceptar leer y evaluar esta tesis. Sus comentarios, críticas y valoraciones contribuirán sin duda a la mejora del trabajo.*

Merecen mi gratitud especial mis estudiantes de los dos cursos de la licenciatura por su entusiasmo y afán por aprender y sin los cuales este estudio no hubiera sido posible. Sin olvidar a mis alumnos en el instituto de Boukider Slımane en Bugía mediante los cuales aprendí a ser maestra...

*Mi agradecimiento infinito a mi colega **Dr. zahir HADIBI** y a mis compañeras, a las que agradezco por su amistad y acompaña durante estos años de estudio, brindándome palabras de ánimo y un apoyo invaluable en todos los momentos. Extendiendo mi gratitud a los profesores **Oscar Iván Londoño Zapata** y **Mireya Cisneros Estupiñán** por su calidad humana y su generosidad al enviarme sus producciones académicas de gran valía científica.*

*Agradezco a mi familia que me ha alentado en este proceso largo que finalmente ha dado sus frutos, especialmente a mis queridas sobrinas: **Mayline, Nehya, Nayline** las tres luces que iluminan mi vida.*

Índice

Introducción general.....	14
----------------------------------	-----------

PRIMERA PARTE.FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Primer capítulo. Didáctica de la argumentación versus didáctica de la escritura

Introducción.....	26
Primer apartado. Panorama general de la argumentación	27
1.1. Historia de la argumentación	27
1.1.1. La lógica	29
1.1.2. La dialéctica.....	30
1.1.3. La retórica.....	31
1.2. La nueva retórica (1955)	34
1.2.1. Sus planteamientos	35
1.2.2. Sus estrategias argumentativas	39
1.3. La argumentación según Stephen Toulmin (1958)	41
1.4. La argumentación según Van Eemeren y Rob Grootendorst (1970)	44
Segundo apartado. Generalidades sobre la composición escrita	48
1.5. Conceptualización de la composición escrita	48
1.6. Teorías de la composición escrita	49
1.6.1. Modelo de producto.....	51
1.6.2. Modelo de proceso	53
1.6.2.1. Modelo de traducción	53
1.6.2.2. Modelo de etapas	54
1.6.2.3. Modelo de procesador de textos	56
1.6.2.4. Modelo de Flower y Hayes (1980)	58
1.6.2.5. Modelo de Bereiter y Scardamalia (1992)	61
1.6.3. Modelos contextuales	65
Tercer apartado. Didáctica de la escritura: dimensiones y enfoques.....	66
17. Aproximación a la didáctica de la escritura	66
1.8. La escritura desde la dimensión cognitiva	68
1.8.1. Proceso de planificación	68
1.8.2. Proceso de textualización	70
1.8.3. Proceso de revisión.....	71
1.9. La escritura desde una perspectiva discursivo- textual	71
1.10. Enfoques didácticos para la enseñanza de la composición escrita.....	73
1.10.1. Enfoque basado en la gramática	73
1.10.2. Enfoque basado en las funciones.....	75

1.10.3. Enfoque basado en el proceso	77
1.10.4. Enfoque basado en el contenido	79
Conclusión	81

Segundo capítulo. Didáctica de la argumentación escrita

Introducción	84
Primer apartado. Diversas formas textuales	85
2.1. Hacia la distinción de los conceptos : género y texto.....	85
2.1.1. El concepto de género discursivo	85
2.1.2. La noción de texto	87
2.2. Panorama general de las tipologías y los modelos textuales.....	90
2.2.1. Modelo de Werlich (1975)	93
2.2.2. Modelo de Van Dijk (1978)	94
2.2.3. Modelo de Adam (1985)	95
2.3. De las superestructuras textuales hacia las secuencias prototípicas.....	97
2.3.1. Superestructuras de Van Dijk	98
2.3.1.1. La superestructura narrativa.....	98
2.3.1.2. La superestructura argumentativa	101
2.3.1.3. El tratado científico.....	102
2.3.1.4. Otros tipos de texto	105
2.3.2. Secuencias de Adam	108
2.3.2.1. La secuencia narrativa	108
2.3.2.2. La secuencia descriptiva	109
2.3.2.3. La secuencia argumentativa.....	111
2.3.2.4. La secuencialidad expositivo-explicativa	112
2.3.2.5. La secuencia dialogístico-conversacional.....	114
Segundo apartado. Hacia la caracterización del texto argumentativo.....	116
2.4. Texto argumentativo	116
2.5. Tipos de argumentos	119
2.6. La estructura del texto argumentativo	122
2.6.1. La microestructura	125
2.6.1.1. La progresión temática.....	125
2.6.1.2. Las relaciones inter-oracionales.....	126
2.6.2. La macroestructura	127
2.6.2.1. El tema	129
2.6.2.2. Las macroproposiciones con función de argumento.....	129
2.6.3. La superestructura	130

2.6.3.1. La tesis	133
2.6.3. 2. La argumentación	133
2.7.3. 3. La conclusión	133
2.7. Tipos de textos argumentativos.....	134
2.7.1. El ensayo argumentativo	134
2.7.2. Los géneros de opinión.....	136
Tercer apartado.Didáctica de la argumentación escrita en el contexto universitario... 140	
2.8. La didáctica de la argumentación.....	140
2.9. La argumentación escrita en la universidad	142
2.9.1. Al nivel internacional	145
2.9.2. Al nivel nacional.....	147
2.10. La argumentación escrita en la universidad de Argel 2	147
2.10.1. La argumentación escrita en el aula del segundo grado	148
2.10.2. La argumentación escrita en el aula del tercer grado	148
Conclusión	149

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DEL CORPUS

Tercer capítulo. Metodología empírica de la investigación

Introducción.....	152
Primer apartado.Metodologia de la investigacion.....	153
3.1. Enfoque y tipo	153
3.2. Diseño de investigación	154
3.2.1. Diseño del primer estudio.....	155
3.2.2. Diseño del segundo estudio	156
3.3. Población y muestra	157
3.4. Informaciones de saberes previos de la muestra	161
3.5. Variables y sub variables de la investigación	163
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	164
3.6. 1. Las producciones escritas	166
3.6.2. Las entrevistas	167
3.6.3. El cuestionario	168
3.7. Descripción de la pauta de evaluación	169
Segundo apartado. Una visión panorámica de las SD en el primer estudio	176
3.8. Secuencia didáctica en el aula del segundo curso	176
3.8.1. Primera sesión: clase teórica	177
3.8.2. Segunda sesión: lecturas analítica de textos.....	178
3.8. 3.Tercera sesión: lecturas analítica de textos	178
3.8. 4.Cuarta sesión: comprensión y producción escrita	179

3.8.5. Quinta sesión: teoría de los géneros periodísticos.....	180
3.8.6. Sexta sesión: práctica de los géneros periodísticos	180
3.8.7. Séptima sesión: comprensión y producción escrita.....	181
3.9. Secuencia didáctica en el aula del tercer curso	181
3.9.1. Primera sesión: clase teórica	182
3.9.2. Segunda sesión: lectura analítica de un ensayo	182
3.9.3. Tercera sesión: lectura analítica de un ensayo.....	183
3.9.4. Cuarta sesión: comprensión y producción escrita	184
Tercer apartado. Una intervención didáctica en el segundo estudio	185
3.10. La intervención didáctica y sus fases	185
3.10.1. Intervención didáctica en el aula del segundo curso	186
3.10.1.1. Fase inicial	187
3.10.1.2. Taller argumentativo	188
3.10.1.3. Fase final.....	193
3.10.2. Intervención didáctica en el aula del tercer curso	194
3.10.2.1. Fase inicial	195
3.10.2.2. Taller argumentativo.....	196
3.10.2.3. Fase final.....	201
Conclusión	202

Cuarto capítulo. Análisis del corpus e interpretación de resultados

Introducción.....	204
Primer apartado. Análisis del corpus de los estudios empíricos.....	205
4.1. Análisis del corpus del primer estudio	205
4.1.1. Al nivel de la microestructura	205
4.1.2. Al nivel de la macroestructura.....	208
4.1.3. Al nivel de la superestructura	210
4.2. Análisis del corpus del segundo estudio	214
4.2.1. Al nivel de la microestructura.....	214
4.2.2. Al nivel de la macroestructura.....	216
4.2.3. Al nivel de la superestructura	217
Segundo apartado. Análisis comparativo e interpretación de datos	220
4.3. Análisis comparativo del corpus del segundo curso en los dos estudios	220
4.3.1. Al nivel de la microestructura	220
4.3.2. Al nivel de la macroestructura.....	222
4.3.3. Al nivel de la superestructura	224
4.4. Análisis comparativo del corpus del tercer curso en los dos estudios	227
4.4.1. Al nivel de la microestructura	227

4.4.2 . Al nivel de la macroestructura	229
4.4.3 Al nivel de la superestructura	231
4.5. Interpretación de los datos del cuestionario	234
4.6. Interpretación de los datos de las entrevistas	240
Tercer apartado. Propuestas didácticas	246
4.7. Esbozo teórico de las secuencias de la argumentación escrita.....	246
4.8. Objetivos y contenidos de las secuencias didácticas.....	249
4.9. Identificación y título de la secuencia del segundo grado.....	251
4.9.1. Fase inicial	252
4.9.1. Taller argumentativo	253
4.9.1. Fase final.....	258
4.10. Identificación y título de la secuencia del tercer grado.....	259
4.10.1. Fase inicial	260
4.10.1. Taller argumentativo	260
4.10.1. Fase final.....	264
Conclusión.....	264
Conclusión general	266
Bibliografía	275
Anexos	294
Anexos del primer estudio	295
Anexos del segundo estudio	302
Anexos de las propuestas didácticas	325
Anexos de los instrumentos de investigación	338
Resumen	350

Índice de tablas

Tabla N° 1: <i>Competencias de escritura , propuestas por Álvarez (2013).</i>	68
Tabla N°2: <i>Pautas del enfoque gramatical según Cassany Luna, M. y Sanz. (2003).</i> ... 74	
Tabla N° 3: <i>Pautas del enfoque funcional según Cassany y al (2003).</i>	76
Tabla N° 4: <i>Pautas del enfoque procesual según Cassany y al (2003).</i>	78
Tabla N° 5: <i>Pautas del enfoque basado en contenidos según Cassany y al (2003)</i>	81
Tabla N° 6: <i>Relación de tipos de textos y géneros discursivos según r Álvarez (2005).</i>	92
Tabla N° 7: <i>Tipología de Werlich, citada por Loureda (2003)</i>	93
Tabla N° 8: <i>Estructura argumentativa según Lobato (2006).</i>	134
Tabla N° 9: <i>Géneros periodísticos de Cassany y García del Torro (1999).</i>	137
Tabla N° 10: <i>Población del primer estudio</i>	158
Tabla N°11: <i>Muestra del primer estudio</i>	159
Tabla N°12: <i>Población del segundo estudio</i>	160
Tabla N°13: <i>Muestra del segundo estudio</i>	161
Tabla N°14: <i>Variables y sub variables de la presente tesis</i>	164
Tabla N°15: <i>Instrumentos de recolección de datos</i>	166
Tabla N°16: <i>Pauta de la microestructura propuesta por Parodi y Núñez (1999).</i>	170
Tabla N° 17: <i>Pauta de la macroestructura propuesta por Parodi y Núñez (1999).</i> ...	171
Tabla N°18: <i>Pauta de la superestructura propuesto por Parodi y Núñez (1999)</i>	172
Tabla N°19: <i>Comparación de los datos de la microestructura entre los dos cursos.</i>	173
Tabla N° 20: <i>Comparación de los datos de la macroestructura entre los dos cursos</i>	174
Tabla N°21 : <i>Comparación de los datos de la superestructura entre los dos cursos.</i>	175
Tabla N°22: <i>Secuencia didáctica del 2 curso en el primer estudio</i>	176
Tabla N°23 : <i>Secuencia didáctica del 3 curso en el primer estudio</i>	182
Tabla N° 24: <i>Secuencia didáctica del 2 curso en el segundo estudio.</i>	186
Tabla N° 25: <i>Secuencia didáctica del 3 curso en el segundo estudio.</i>	177
Tabla N°26. <i>Fases de la secuencia didáctica, según Camps. (1995.</i>	228
Tabla N°27: <i>Desarrollo de la SD de Camps 1995, diseñada por Ramírez (2010).</i>	249
Tabla N°28: <i>Contenidos de las SD de los dos cursos de licenciatura.</i>	251
Tabla N°29: <i>Propuesta didáctica destinada al segundo curso</i>	252
Tabla N°30: <i>Propuesta didáctica destinada al tercer curso</i>	259

Índice de figuras y gráficos

<i>Figura N° 1.</i> Esquema de Toulmin (2007).	43
<i>Figura N° 2.</i> Esquema de ejemplificación de Toulmin, (2007).	44
<i>Figura N° 3:</i> Enfoques explicativos y didácticos de Hernández y Quintero (2002).	50
<i>Figura N° 4:</i> Etapas del proceso de escribir según Cassany (1989).....	54
<i>Figura N° 5:</i> Modelo de Flower y Hayes (1980), citado en Cassany y al (2005).....	59
<i>Figura N° 6:</i> Decir el Conocimiento de Breiter y Scardamalia (1992).	62
<i>Figura N°7:</i> Transformar el Conocimiento de Breiter y Scardamalia (1992).	64
<i>Figura N° 8:</i> Estrella D. Cassany (1995)	70
<i>Figura N°9:</i> Organización textual de una secuencia según Adam (1992)	96
<i>Figura N° 10:</i> Superestructura narrativa, según Van Dijk, (1992).....	101
<i>Figura N° 11:</i> Superestructura argumentativa, según Van Dijk (1992)	102
<i>Figura N° 12:</i> Tratado científico de Van Dijk (1992).....	105
<i>Figura N°13:</i> Esquema prototípico de la secuencia narrativa de Adam (1995).....	108
<i>Figura N° 14:</i> Esquema de la secuencia descriptiva de Adam (1992).	110
<i>Figura N°15:</i> Esquema de la secuencia argumentativa de Adam (1995).....	112
<i>Figura N°16:</i> Esquema expositivo de Grize citado por Calsamiglia y tusón (2001)...	112
<i>Figura N° 17:</i> Esquema expositivo-explicativa, citado por Álvarez (2001).	113
<i>Figura N°18.</i> Esquema conversacional de Adam (1995) citado por, Álvarez (2001)..	115
<i>Figura N°19:</i> Estructura diseñada por Marinkovich, Peronard y Parodi (2006).	124
<i>Figura N° 20:</i> Diseño no experimental transversal, según Hernández y al (2014). ...	155
<i>Figura N° 21:</i> <i>Diseño de</i> pre-experimentos según Hernández y al (2014)	157
<i>Gráfico N°1:</i> Población del primer estudio	158
<i>Gráfico N°2:</i> Muestra del primer estudio	159
<i>Gráfico N°3:</i> Población del segundo estudio	160
<i>Gráfico N°4:</i> Muestra del segundo estudio	161
<i>Gráfico N°5:</i> Resultados de la progresión temática en el primer estudio	206
<i>Gráfico N°6:</i> Resultados de las relaciones interoracionales en el primer estudio	207
<i>Gráfico N° 7:</i> Resultados al nivel temático en el primer estudio	208
<i>Gráfico N°8:</i> Resultados de las macroproposiciones en el primer estudio	209
<i>Gráfico N° 9:</i> Resultados de la tesis en el primer estudio	211
<i>Gráfico N°10:</i> Resultados de los argumentos en el primer estudio.....	212
<i>Gráfico N°11:</i> Resultados de la conclusión en el primer estudio.....	213
<i>Gráfico N°12:</i> Resultados de la progresión temática en el segundo estudio.....	215
<i>Gráfico N°13:</i> Resultados de las relaciones interoracionales en el segundo estudio	215
<i>Gráfico N°14:</i> Resultados al nivel temático en el segundo estudio	216

<i>Gráfico N°15:</i> Resultados de las macroproposiciones en el segundo estudio.....	217
<i>Gráfico N° 16:</i> Resultados de la tesis en el segundo estudio.....	218
<i>Gráfico N°17:</i> Resultados de los argumentos en el segundo estudio	218
<i>Gráfico N°18:</i> Resultados de la conclusión en el segundo estudio	219
<i>GráficoN°19:</i> Comparación de la progresión temática del corpus del 2 curso	220
<i>Gráfico N°20:</i> Comparación de relaciones interoracionales del corpus del 2 curso ...	221
<i>Gráfico N°21:</i> Comparación al nivel temático del corpus del 2 curso	222
<i>Gráfico N°22:</i> Comparación de las macro-proposiciones del corpus del 2 curso.....	223
<i>Gráfico N°23:</i> Comparación de la tesis del corpus del 2 curso	224
<i>Gráfico N°24:</i> Comparación de los argumentos del corpus del 2 curso	225
<i>Gráfico N° 25:</i> Comparación de la conclusión del corpus del 2 curso.....	226
<i>Gráfico N°26:</i> Comparación de la progresión temática del corpus del 3 curso.	227
<i>Gráfico N°27:</i> Comparación de relaciones interoracionales del corpus de 3 curso.	228
<i>Gráfico N°28:</i> Comparación al nivel temático del corpus del 3 curso.....	229
<i>Gráfico N°29:</i> Comparación de las macroproposiciones del corpus del 3 curso	230
<i>Gráfico N°30:</i> Comparación de la tesis del corpus del 3 curso.....	231
<i>Gráfico N°31:</i> Comparación de los argumentos del corpus del 3 curso	232
<i>Gráfico N°32:</i> Comparación de la conclusión del corpus del 3 curso.....	233
<i>Gráfico N°33:</i> Información sobre los participantes en el cuestionario.....	235
<i>Gráfico N° 34:</i> Datos porcentuales sobre la planificación textual.....	236
<i>Gráfico N°35:</i> Datos porcentuales sobre sus dificultades en la redacción.....	237
<i>Gráfico N°36:</i> Datos porcentuales sobre la revisión textual.....	237
<i>Gráfico N°37:</i> Evaluación de las instrucciones del profesorado	238
<i>Gráfico N°38:</i> Ubicación de la tesis en su tarea de redacción final	239
<i>Gráfico N°39:</i> Tipos de argumentos usados en su redacción final.....	239
<i>Gráfico N°40:</i> Presentación de los argumentos en su redacción final.....	240

Lista de abreviaturas

ELE: Español como Lengua Extranjera.

SD: Secuencia didáctica .

EA: Enseñanza-aprendizaje.

P y O-T: Chaim Perelman Olbrechets- Tyteca .

MES: Macroestructura semántica.

MRs: Macrorreglas.

MLP: La memoria a largo plazo.

SE: Superestructura.

DRAE: Diccionario de Real Academia Española.

LMD: Licenciatura Máster Doctorado.

La redacción de las citas y las referencias bibliográficas están ajustadas a las normas del Manual de Publicación de la American Psychological Association, de la sexta edición.



Introducción general

Introducción general

No cabe duda que el proceso de la composición de textos tiene su origen en *la retórica clásica*¹, en Sicilia Griega, en la que los ciudadanos despojados de sus tierras acudieron a la redacción de los retóricos a fin de recuperar sus propias posesiones. De ahí, ha sido un instrumento de persuasión capaz de convencer a una persona. Dicha teoría ha permeado a través de los siglos en el mundo occidental, ya que suscita gran interés en distintos campos del saber: las ciencias exactas, naturales, humanas, sociales, además en las áreas profesionales: ámbito jurídico, económico y político, entre otros. En un sentido amplio, la argumentación conoce un mosaico de contribuciones de diferentes disciplinas.

Partiendo de la lógica formal de Aristóteles, pasando por las perspectivas de la dialéctica y abarcando la concepción retórica de la escritura en la que pasa a ser un proceso que conlleva operaciones básicas retóricas. Con el paso del tiempo, esta teoría gana un terreno amplio dentro de la teoría general del razonamiento, dado que ha sido rehabilitada por teóricos contemporáneos con una nueva conceptualización bajo el nombre de *La nueva retórica*. Esta disciplina *ha* sido objeto de estudio de varios teóricos, lingüistas y analistas del discurso quienes aportan nuevos planteamientos de la argumentación, asimismo proponen diferentes esquemas argumentativos.

Desde la perspectiva de la disciplina de *la nueva retórica*, la argumentación tiene como objetivo influir en la opinión del lector para demostrarle que el punto de vista es válido. El proceso argumentativo es una actividad cotidiana que tiene una gran importancia en la vida social. Así pues, se

¹ Según el Diccionario de términos clave de ELE, la retórica es una disciplina que se dedica tanto a la construcción de discursos persuasivos eficaces como a la teorización sobre el modo como se consiguen estos discursos. Es una disciplina, por lo tanto, teórica y aplicada sobre la capacidad de convencer con el uso de la palabra. El interés por el estudio de la lengua al servicio de la persuasión destaca en filósofos de la Antigüedad como Sócrates, Platón o Aristóteles y en rétores como Cicerón o Quintiliano. La retórica constituye así la primera reflexión sobre el discurso o uso lingüístico al servicio de una intención comunicativa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/retorica.htm

usa por parte de todo profesional para justificar sus pensamientos, por ejemplo: el abogado, el profesor, el médico, el ingeniero, el administrador, el vendedor, banquero, etc. Por lo tanto, en cada situación comunicativa, el sujeto defiende sus ideas para persuadir a la audiencia intentando de influir sobre el comportamiento de los receptores como base para la toma de decisiones.

En la misma línea de reflexión, se ubica la perspectiva *pragmadialéctica* de la argumentación, entendida como una habilidad de la discusión crítica que se orienta hacia la resolución de conflictos y de diferencias de opinión entre los sujetos del acto argumentativo. De un lado, el protagonista quien intenta defender una opinión, sea positiva o negativa para lograr acuerdos acerca de su aceptabilidad o inaceptabilidad. De otra parte, el antagonista que le opone con un punto de vista opuesto e inverso. En este orden, la didáctica de la argumentación se aborda con mayor énfasis en el contexto universitario, puesto que contribuye de manera eficaz en el desarrollo del pensamiento crítico del aprendiz y sus competencias que le permiten manifestar puntos de vista o posturas de algún tema.

En definitiva, los fundamentos de la nueva retórica son vinculados con el análisis del discurso que permite estudiar la lengua en su función discursiva y argumentativa, dando énfasis en el modo de la estructuración del discurso escrito de todas las modalidades y la argumentación en forma particular. En tal sentido, *la lingüística del texto* es una de las áreas de estudio del lenguaje, destinada a la producción y la interpretación de textos. Esta disciplina lleva a los lingüistas, como Teun Van Dijk (1978), a prestar más atención a estas destrezas. De modo que oponen a la limitación artificial en la oración, por ello, afirman que la competencia lingüística y sus reglas han de extenderse a las estructuras del texto con el propósito de elaborar textos en forma estructural coherente y cohesiva con objetivos comunicativos específicos.

Posteriormente, se destacan las contribuciones del mundo anglosajón, fundamentadas en los principios de *la psicología cognitiva*², cuyo objetivo es la reivindicación del proceso de la composición escrita concebido como un proceso cognitivo de carácter complejo que contiene de procesos mentales de una estructura jerárquica, mediante la realización de las operaciones interactivas: *planificación, realización y revisión*.

En virtud a las teorías mencionadas, suponemos que la teoría propuesta por el Holandés Van Dijk, es el modelo idóneo para los propósitos de nuestro trabajo. Este lingüista se considera como uno de los pioneros del análisis del discurso, pues aporta una terminología científica que se refiere a estos rasgos estructurales: *las microestructuras* que son elementos locales y *las macroestructuras* y *las superestructuras* caracterizadas por su carácter global.

El valor de este modelo es reconocido en las instituciones educativas, ya que trasciende los límites geográficos por ser adoptado en varios estudios empíricos de diferentes países a nivel internacional³ con la intención de analizar la estructuración de los textos escritos de modo general, y los argumentativos en particular, es decir, está destinado a evaluar el nivel de la capacidad argumentativa de los estudiantes mediante el análisis de sus composiciones. Por consiguiente, los investigadores se inspiran de su teoría con el fin de verificar el alcance de los aprendientes en cada uno de los niveles de la producción textual.

² La escritura como un proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura, sin embargo en nuestro estudio nos limitamos en mencionar a: Flower y Hayes, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992. Dichos modelos están destinados a describir las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe un texto.

³ Citamos a unos trabajos realizados en distintos países latinoamericanos. En el contexto Chileno, mencionamos a los estudios de Parodi y Núñez (1999), Morán (1999), Parodi (2000), Benítez y Velásquez (2000). En el contexto Venezolano, sobresalen las investigaciones de: Serrano (2001), Serrano y Villalobos (2008). En Colombia, se destacan los trabajos de; Martínez (2002), Villalba (2018). En México se destaca la propuesta de Anguiano y al (2014).

Motivación

En sintonía con lo anterior, la producción escrita argumentativa es una actividad compleja que exige la realización de los procesos del pensamiento crítico, por lo que resulta difícil para los discentes universitarios. Este tema despierta la atención de especialistas y didactas que llevan a cabo estudios a través de los cuales dan un panorama de las dificultades escriturarias de los estudiantes⁴. La complejidad de esta modalidad discursiva y los rendimientos deficientes señalados por los profesionales, nos han motivado para bucear y ahondar en la investigación de esta tipología.

La elección de este tema no se ha hecho de manera aleatoria, por el contrario hemos escogido este eje temático con gran motivación. Tras hacer unos interrogantes a los profesores de la asignatura de *Lengua Escrita* en la universidad de Argel 2, quienes adelantan que sus estudiantes demuestran dificultades en la producción de textos argumentativos. Por este motivo, esta tesis tiene por objetivo solventar sus carencias e inconsistencias escriturarias.

Ahora bien, ponemos de realce a la argumentación escrita por el potencial tan alto que tiene para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes. Por eso, dicha tipología posee un lugar estratégico en los currículos universitarios, como es el caso del programa de la licenciatura del español en la universidad de Argel 2 en el que se enseña en el aula del segundo curso y sigue siendo tratada en el tercer curso como una forma de continuación de los saberes. Por ello, pretendemos abordar sus fundamentos teóricos y proponer secuencias didácticas para cada grado.

⁴ En el contexto internacional, se destacan los trabajos de Castro y Sánchez (2013, 2018); Bañales, Vega, Reyna, Pérez y Rodríguez (2014, 2015); Camps, (1995); Sánchez y Álvarez, (2001), Perelman, (2001); Romano, (2020); Ramírez y Zamora, (2014). Etc. En el contexto nacional, sobresalen las investigaciones de la licenciatura del francés; Bellatreche (2011) y Belaouf (2016). En la licenciatura del español, se destaca nuestra investigación realizada en el año (2021).

Más bien, el motivo de nuestro interés está vinculado al tratamiento de esta nueva temática original, puesto que se nota la rareza de los estudios de la composición escrita en general, y la tipología argumentativa en particular en el aula universitaria argelina. Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, nos atrevemos a afirmar que la mayoría de los estudios realizados se enfatizan en el estudio de la composición escrita en la educación secundaria. Asimismo, siendo profesora en el instituto durante ocho años, hemos dado cuenta que los alumnos de los dos niveles de la secundaria escriben muy poco en las aulas debido a la marginalidad de esta destreza.

Problemática

En virtud a su complejidad, muchos estudiantes encuentran dificultades, tanto para su interpretación como para su producción. Esta afirmación ha sido corroborada por entidades nacionales e internacionales quienes atestiguan que una de las principales problemáticas en el ámbito de la argumentación escrita, es la incapacidad de producir textos sintácticamente cohesivos y semánticamente coherentes y adecuados a la intención comunicativa de convencer, además del planteamiento de una tesis de forma correcta. En congruencia con los resultados conseguidos en sus estudios que arrojan rendimientos desalentadores debido a la baja calidad de las redacciones elaboradas por sus estudiantes, lo que indica un deficiente nivel de sus capacidades argumentativas debido al desconocimiento de los mecanismos y los componentes de la estructura argumentativa.

Estas primeras reflexiones, nos han llevado a plantear las preguntas siguientes:

- ¿Cuál es la capacidad argumentativa escrita de los estudiantes del segundo y tercer grado de español como lengua extranjera?

- ¿Cuáles son las dificultades escriturarias que experimentan los estudiantes de los dos grados a la hora de redactar textos argumentativos?

- ¿Cómo es posible fortalecer las capacidades argumentativas de la muestra mediante una intervención didáctica?
- ¿Hasta qué punto se evidencian las diferencias evolutivas de las capacidades argumentativas de los aprendientes antes y después de la intervención didáctica?

Objetivos

La presente investigación tiene por objetivo general describir el nivel de la capacidad argumentativa de los estudiantes mediante el análisis de la estructuración de sus textos argumentativos que abarca: la microestructura, la macroestructura y la superestructura. Además de la evaluación del impacto que tiene la intervención didáctica en la mejora de sus desempeños escritos a través del uso de indicadores pertinentes que miden su habilidad argumentativa.

En consonancia con lo enunciado, nos parece propicio elaborar algunos objetivos específicos que son:

- Dar a conocer a las principales teorías de la composición escrita, poniendo el foco en el modelo de Van Dijk que exhibe gran potencialidad para el análisis de los textos escritos.
- Describir los textos argumentativos elaborados por la muestra, lo que permite obtener un panorama amplio de sus alcances y limitaciones.
- Mejorar el desempeño escrito de los estudiantes y desarrollar sus capacidades argumentativas mediante una intervención didáctica.

- Demostrar si la habilidad de los estudiantes ha podido mejorarse mediante la comparación de los rendimientos alcanzados antes y después de la intervención didáctica.
- Identificar las dificultades de los estudiantes al escribir textos argumentativos.
- Proponer secuencias didácticas para los dos grados de la licenciatura de español como Lengua Extranjera⁵.

Metodología de investigación

Nuestra investigación se rige dentro de la línea metodológica mixta, basada en enfoques cuantitativos y cualitativos. Este estudio, es de tipo descriptivo y comparativo con el fin de describir la estructuración de los escritos producidos en los dos estudios empíricos. Asimismo, pretendemos identificar las diferencias evolutivas de la redacción argumentativa para comprobar el avance o el retroceso que se ha detectado en cada una de las dimensiones textuales. En otros términos, pretendemos hacer una comparación entre los rendimientos conseguidos antes y después de la intervención didáctica.

Conviene aclarar que la presente investigación se ha realizado a lo largo de dos años académicos en los que diversificamos los diseños metodológicos, los instrumentos y las técnicas de investigación. Lo que da más fiabilidad y rigurosidad al trabajo. Empezando por el año académico 2020/2021, la metodología se ha fundamentado en un diseño no experimental y de corte transversal, usando la técnica de la observación no participativa, limitándonos en recolectar informaciones observadas en las aulas de los dos grados de licenciatura de Ele.

⁵ (Ele en adelante)

En el año posterior 2021/2022, tomamos la iniciativa de realizar una intervención didáctica, usando el diseño pre-experimental mediante la aplicación de dos secuencias didácticas destinadas a los estudiantes como una forma de tratamiento, luego someterles a una prueba final. En lo que se refiere a los instrumentos de la recolección de datos, nos valemos por: las producciones escritas sobre diversos temas polémicos, el uso de las entrevistas semiestructuradas y un cuestionario en línea. Con miras de analizar y valorar las redacciones usamos una pauta de evaluación propuesta por Parodi y Núñez (1999) inspirada en nuestras lecturas.

A partir de estos planteamientos y para llevar a cabo nuestro trabajo, que hemos estructurado en una introducción general y dos partes: cada parte, incluye dos capítulos. La primera parte titulada, *Fundamento teórico de la investigación*, consiste en el basamento que da sustento a la presente tesis, a su vez consta de dos capítulos:

El primer capítulo se titula: *Didáctica de la argumentación versus didáctica de la escritura*, se conforma de tres apartados. En el primer apartado, planteamos un panorama general de la argumentación que recoge los aspectos básicos del desarrollo de esta teoría a lo largo del tiempo, desde su concepción lógica Aristotélica hasta su entendimiento contemporáneo como un fenómeno discursivo y dialógico. En el segundo apartado, abordamos las generalidades de la composición escrita, en el que se plantea un breve esbozo sobre la evolución de este concepto, por lo que exponemos el camino que ha recorrido esta destreza compleja como producto y proceso, condicionada por el desarrollo de teorías escriturales de estudiosos como: Rohman, (1965). Van Dijk, (1992). Flower y Hayes, (1996). Bereiter y Scardamalia, (1992). En el tercer apartado, ponemos el foco en la didáctica de la escritura, por lo que aproximamos a la actividad de escribir, explicando su doble dimensión: cognitiva y discursivo- textual, finalmente se resaltan los cuatro enfoques didácticos que han regido la

enseñanza de la lengua escrita basándose en los postulados de Cassany (1990), Cassany, Luna y Sanz (2003).

El segundo capítulo nombrado: *Didáctica de la argumentación escrita*, está dividido en tres rubros. El primero, versa sobre las formas textuales de la composición escrita en el que se definen los conceptos de género y texto, e incluso se expone un panorama general de las tipologías textuales, con especial énfasis a las superestructuras de Van Dijk (1992) y las secuencias de Adam (1995). El segundo, plantea una caracterización del texto argumentativo, haciendo hincapié a la descripción de sus mecanismos y características lingüísticas, luego se exponen los diferentes argumentos valiéndose de la propuesta de Weston (2006). En adelante, atribuimos especial atención a la estructura del texto argumentativo fundamentada en las dilucidaciones de Parodi y Núñez (1999), por último se exponen los tipos de la tipología argumentativa. El tercero, trata la didáctica de la argumentación escrita en el contexto universitario, mediante el cual pretendemos dar una reseña de sus principales consideraciones, después se destaca la valía de la habilidad de la argumentación escrita en estudios internacionales y nacionales, terminamos por una descripción del programa de la didáctica de la argumentación escrita en la universidad de Argel 2.

La segunda parte se titula *Marco Metodológico y Análisis del corpus*, conlleva:

El tercer capítulo denominado: *Metodología empírica de la investigación* consta de tres apartados. En el primero, aproximamos a la metodología de investigación, en este punto se explica la naturaleza de este estudio: el enfoque, el tipo y los diseños utilizados. Dentro de este marco, se presenta a la población y a la muestra escogida. Avanzamos en el mismo rubro, describiendo a las variables y sub-variables, asimismo se exponen los instrumentos y las técnicas de la recogida de datos. Terminamos este apartado, por la presentación de la pauta de evaluación diseñada por Parodi y Núñez (1999) para el análisis del corpus, también se presentan tablas comparativas que nos facilitan el proceso

comparativo de los resultados. En el segundo apartado, pretendemos brindar una visión general de las secuencias didácticas llevadas a cabo en el primer estudio, del año académico 2020/2021. En el tercer apartado, describimos la intervención didáctica del segundo estudio, en el que se presentan las secuencias didácticas realizadas en el año académico 2021/ 2022.

El cuarto capítulo se nombra: *Análisis del corpus e interpretación de los resultados*, a su vez abarca tres apartados. En el primero, se analiza al corpus del primer estudio, luego se interpretan los resultados obtenidos respecto a los tres niveles discursivos. A posteriori, exponemos los rendimientos alcanzados en el análisis del corpus recogido en el estudio posterior. En el segundo, pretendemos hacer un análisis comparativo del corpus de los dos estudios a fin de determinar las diferencias evolutivas del desempeño escrito de la muestra. En el mismo apartado, se exponen los datos obtenidos en las entrevistas y el cuestionario. Acabamos con el tercer apartado que versa sobre las propuestas didácticas, mediante el cual se explica el concepto de la SD⁶, luego se da a conocer a sus objetivos y contenidos. Finalmente, nos hacemos explícito a sus fases destinadas a la mejora del proceso escritural argumentativo.

Con todo lo presentado, enunciamos la conclusión general, dando respuesta a los objetivos y a los interrogantes planteados. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas consultadas, justo atrás se adjuntan los múltiples anexos usados en la presente investigación.

⁶ Secuencia didáctica (SD en adelante)



PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS



Primer capítulo

Didáctica de la argumentación versus didáctica de la escritura

Introducción

En este capítulo, tratamos los estudios realizados sobre el tema de la argumentación. En primera instancia, realizamos un recorrido de la historia de la argumentación que tiene su origen en la sociedad griega, desde los tiempos de Aristóteles, la teoría de la argumentación conoce un mosaico de contribuciones de diferentes disciplinas: *la lógica griega, la perspectiva dialéctica y la perspectiva retórica*. Con el paso del tiempo, la argumentación logra un espacio dentro de la teoría general del razonamiento y del análisis del discurso gracias a la aparición de nuevas teorías de la argumentación de teóricos contemporáneos. En este contexto, citamos a la obra de Chaim Perelman y Olbrechts- Tyteca (1955), Stephen Toulmin (1958) y Van Eemeren y Grootendorst (1970).

En este orden, se plantea un rastreo sobre la didáctica de la composición escrita que conoce una proliferación de teorías con miras de entender el funcionamiento de la escritura, además de su modo de enseñar y aprender. Se ha adoptado a esta destreza tres grandes enfoques, partiendo del más tradicional orientado al producto, pasando por el enfoque centrado en el proceso, hasta el enfoque contextual. Por tal objetivo, se bosquejará las líneas fundamentales respecto a la evolución acaecida en torno a la actividad escritural desde el modelo de traducción, modelos de etapas, modelo de procesador de textos, hasta los modelos cognitivos de Flower y Hayes (1980), Bereiter y Scardamalia (1996).

Más bien, revisamos los distintos planteamientos de enseñanza y aprendizaje⁷ de la habilidad lingüística más compleja: *la composición de textos*. Por tal objetivo, abordamos las dimensiones básicas de la didáctica de la escritura, en las que damos a conocer el proceso cognitivo y sus estrategias para escribir un texto, e incluso, su dimensión discursiva- textual que se refiere a los distintos géneros discursivos y tipos de texto. Por último, nos aproximamos a los cuatro enfoques didácticos destinados a la enseñanza de la lengua escrita.

⁷ Enseñanza y aprendizaje (EA, en adelante)

Primer apartado. Panorama general de la argumentación

1.1. Historia de la argumentación

La argumentación es una habilidad que forma parte de nuestra vida, usándola en múltiples situaciones comunicativas. A sabiendas de que la palabra hablada o escrita, desde la antigüedad haya sido una preocupación crucial que despierta el interés de los filósofos, hasta las actuales investigaciones realizadas por distintas disciplinas para que la argumentación sea rica y productiva. De este modo, la argumentación es tratada en los planteamientos de los filósofos griegos: los Presocráticos, Sofistas, Sócrates, Platón y Aristóteles. Éste último filósofo, citado por Marafioti (2003) define la argumentación como:

No tiene un concepto que corresponda exactamente al término actual de la argumentación, sin embargo en la medida en que emplea el concepto “prueba” (pistis) limitándolo al empleo de “prueba a partir del discurso” dispone de un concepto equivalente al actual de la argumentación. (p. 39)

Dentro de este marco, nos referimos a Plantin (1996), uno de los estudiosos que abordan el origen de la argumentación, oboga que las raíces del fenómeno argumentativo se remonta al siglo V. a. C. En aquella época, Sicilia estaba gobernada por dos tiranos *Hierón* y *Gelón*, éstos expropiaban las tierras a sus propietarios dueños para otorgarlas a los soldados alrededor del año 467 a.C. Sin embargo, una insurrección derroca la tiranía en la que los propietarios de las tierras reclaman sus posesiones. De ahí, los primeros docentes de aquel periodo eran *Corax* y *Tesias*, quienes emprenden en aquellas circunstancias la enseñanza del método razonado que consiste en el primer tratado de la argumentación para ayudar a los propietarios de defender sus posturas ante los juicios en los tribunales. Como asevera Marafioti (2003):

El marco de la democracia griega hizo posible el estudio de los mecanismos de debate, argumentación, convencimiento y persuasión. Fue necesario ser competente ante los jurados populares para convencerlos de la justicia de los reclamos de los ciudadanos, estos recursos se convirtieron en objetos de enseñanza. (p. 23)

Por añadidura, el estudioso Plantin trata las aportaciones de los sofistas, cuyo origen es griego *Sophos* que significa *Maestro del Saber*. Se trata de oradores que habían conseguido desarrollar estrategias argumentativas sumamente eficaces para obtener la adhesión de las audiencias a quienes dirigían sus mensajes. Por lo tanto, fundan y desarrollan una pedagogía argumentativa que hace referencia a los mecanismos del debate y del arte de hablar para persuadir, especialmente el discurso político y el jurídico. En suma, los aspectos de la sofística se manifiestan en *la antífona, la paradoja, lo probable y la dialéctica*. Resumiendo lo anterior dicho:

La retórica judicial nació en la Sicilia griega cuando los ciudadanos que habían sido despojados de sus tierras (hacia 465 a.C.) reclamaron sus bienes, y para ello, en una época en la que no existían abogados, debieron acudir a los «defensores» o «litigantes» para recuperarlas. Los defensores recurrían a su vez a los «logógrafos» o escribientes públicos quienes redactaban sus defensas para que los interesados las leyeran delante de un tribunal. Nacieron así, los retóricos, quienes ofrecieron a los defensores y logógrafos un instrumento de persuasión capaz de convencer a cualquier persona de cualquier cosa. (Martínez 2005, p.30)

En la misma línea, Álvarez (2001) trata el origen de la teoría de la argumentación, quien a su vez afirma que tiene sus raíces en el siglo V a. c en Siracusa, en donde se instauró la democracia. Conviene recalcar, que su desarrollo viene marcado por la necesidad de defender las opiniones y las ideas en los tribunales. Posteriormente, dicha teoría conoce un progreso en Atenas, una ciudad en la que se desarrolla la retórica. Por ende, se destaca el arte de hablar en público como método para triunfar en los asuntos sociales, políticos o judiciales. En efecto, dicha participación conlleva a la realización de un conjunto de actividades: el ejercicio de la crítica, la toma de posición respecto a los sucesos de la vida diaria.

En virtud de lo anterior, la argumentación es estudiada por filósofos quienes se dedican a dar aportes al discurso. Dado que, utilizan el concepto de argumentar para analizar el arte de discutir, refiriéndose a la llamada dialéctica o bien el arte de hablar, denominada la retórica. La historia de estos dos conceptos

dialéctica y retórica contribuyen en la aparición del concepto de la argumentación. En suma, el proceso de la argumentación conoce tres grandes disciplinas tan importantes para su desarrollo: *la lógica, la dialéctica y la retórica*. De modo que, fundamentan las bases de la argumentación como asunto de la razón, la confrontación y la comunicación.

1.1.1. La lógica

El origen de la lógica griega se remonta a la antigua Grecia, donde el filósofo Aristóteles fue su máximo representante por ser *El padre de la lógica*. Dado que, refiere a esta disciplina como la ciencia de la demostración, cuyo objetivo consiste en resolver los problemas del ser humano, basándose en los mecanismos del razonamiento y de la lógica que estudian las afirmaciones que resultan de la relación entre las premisas y las conclusiones. De este modo, formula su teoría conocida bajo nombre del *Silogismo*, ésta denominación representa una teoría constituida por tres tipos de segmentos: una premisa mayor que sea verdadera lógicamente para que luego se desprende una conclusión. Bajo esa perspectiva, el estudioso Posada (2010) escribe:

La lógica griega (o clásica) tenía principalmente un carácter ontológico, dispuesta para resolver problemas sobre el ser y el no-ser: la lógica de los filósofos modernos fue concebida como arte del correcto pensar y tiene un enfoque psicológico; la lógica contemporánea (después de Frege, Whitehead y Russell) está ligada a la noción de cálculo axiomático y es presentada como un lenguaje formalizado con fines calculísticos, que ha ganado el estatuto de ciencia independiente. (p. 7)

En el mismo hilo de ideas, el razonamiento silogístico resulta válido para la lógica. Dado que, ésta última disciplina brinda pautas y principios valiosos del cómo llegar a conclusiones. Sin embargo, sus reglas resultan apropiadas solamente para disciplinas que obedecen a procedimientos algorítmicos. Por consiguiente, no resulta apropiada para expresar juicios de valor respecto a las distintas ciencias como: el derecho, la sociología, la crítica, la ética y la filosofía. El silogismo, es considerado por los lógicos como el paradigma del razonamiento

deductivo, está compuesto de tres proposiciones que se ilustran en este ejemplo de Díaz (2002, p. 26):

i- *Premisa mayor*: los lectores críticos son escritores avezados.

ii- *Premisa menor*: Juan es un lector crítico.

iii- *Conclusión*: luego, Juan es un escritor avezado.

1.1.2. La dialéctica

La dialéctica es la disciplina de persuasión, debate y del razonamiento de ideas opuestas. En otras palabras, consiste en un método vinculado al diálogo, cuyo objetivo es descubrir la verdad a través de la confrontación de opiniones contrarias o sea de disputa entre un proponente y un oponente. Teniendo en cuenta que esta disciplina pretende sustentar u oponerse los puntos de vista de manera intelectual. Más bien, es considerada por los filósofos Platón y Aristóteles como el arte de la discusión o la búsqueda de la verdad. Hoy en día, se conoce en estas nociones: *dialogicidad, diálogo y conversación*.

De acuerdo con Marafioti (2003) quien afirma que la dialéctica se inscribe dentro del marco de las disputas y de los enfrentamientos personales. Dicho de otra manera, se concibe como un método de la discusión partiendo de puntos de vista sobre unos determinados argumentos. Considerando que la dialéctica se lleva a cabo no solamente por filósofos y sabios, sino todos los hombres pueden ejercitarla para defender una tesis. De ahí que, un auténtico dialéctico posea habilidades argumentativas y domine sus técnicas y estrategias. En definitiva, la particularidad de la dialéctica se resume en tres usos:

i. *La dialéctica* se usa para adiestrarse en la práctica de la argumentación.

ii. *La dialéctica* se ejercita en los encuentros, ya que permite de realizar adecuadamente las discusiones de cada uno.

iii. En las cuestiones filosóficas, *la dialéctica* se percibe como una ciencia de doble finalidad. Por una parte, sirve para la comprensión de los procesos de la lógica en los que se puede diferenciar lo verdadero de lo falso. Por otra parte, facilita el camino para los tratados científicos de encontrar proposiciones de una demostración apodíctica de cada ciencia.

1.1.3. La retórica

La retórica es una disciplina basada en el uso de las expresiones correctas para convencer y persuadir al interlocutor. El filósofo Aristóteles trata esta disciplina argumentativa, cuyo arte hace referencia a embellecer el lenguaje de la comunicación cotidiana, ya sea de forma oral o escrita de un texto destinada a un auditorio. Hoy en día, su práctica se percibe en diversos campos tales como: la literatura, la política, la educación el periodismo y el derecho. En este sentido, la finalidad de la retórica es ejercer la democracia entre los ciudadanos, más bien se lleva a cabo en sitios y marcos sociales, a título de ejemplos citamos a la asamblea, las reuniones fúnebres o conmemorativas, los tribunales y la escuela con el fin de ejercitar la democracia entre los ciudadanos (Marafioti, 2003).

De acuerdo con lo expuesto, se debe agregar que Aristóteles es una de las figuras más destacables en el desarrollo de los estudios retóricos por haber reunido las reflexiones de su maestro Platón, junto con las aportaciones de los sofistas. Al respecto, el estudioso Marafioti (2003) expone que este filósofo: “Codificó las técnicas discursivas que maneja una sociedad, la poética, la retórica, los tópicos, los analíticos y los argumentos sofísticos son el fruto de un trabajo de búsqueda de criterios para identificar los géneros discursivos” (p.31). Asimismo, el autor citado resume las cinco etapas de la retórica para producir un discurso argumentativo:

i. *Inventio*: mediante el pensamiento se buscan argumentos, es clasificado en dos categorías: la primera es la lógica con la finalidad de convencer mediante el ofrecimiento de pruebas que sustentan la argumentación. La segunda, es la psicológica para emocionar a través del uso de los recursos subjetivos.

ii. *Dispositio*: las pruebas se presentan siguiendo un orden, se divide en dos partes que son la exposición que sirve para anunciar el tema y la demostración que consiste en establecer las vías de persuasión.

iii. *Elocutio*: es la composición verbal de los argumentos que existe en la oposición entre escoger las palabras adecuadas (*electio*) y reunir las dentro de un discurso (*compositio*).

iv. *Actio*: la puesta en escena del discurso desde la opinión del orador, del destinatario y del mensaje.

v. *Memoria*: el recurso a la memoria de otros textos que operan como estereotipos.

Etimológicamente, la retórica *Tekné Retoriké* alude a la técnica del discurso que tiene por objetivo buscar condiciones para persuadir al destinatario a través de la cual el orador usa un discurso persuasivo. En definitiva, esta disciplina conlleva tres pilares primordiales para la persuasión:

En primer lugar, *El Ethós* en que el orador debe tener unas actitudes morales como la credibilidad y la honestidad para inspirar confianza a su auditorio. En segundo lugar, *El Logos*, es una palabra argumentada acerca de la cual se habla el mensaje del discurso mediante el uso de argumentos lógicos que apelan a la razón y a la inteligencia del receptor. Por último, *El Pathós*, ligada fundamentalmente al destinatario al que se dirige el discurso mediante la

utilización de argumentos puramente afectivos en el discurso para que se produzca un efecto en el receptor. En este panorama, Zamudio (2012) expone:

Los argumentos retóricos son necesarios para que el sujeto construya su imagen, su ethos, apelando para ello a valores, sentimientos y dominio del discurso. Gracias a su buena imagen y al empleo de un discurso apropiado (logos) al tema y a las representaciones que ha construido de su público, logrará conmover a su auditorio y despertar su adhesión (pathos). Todo esto lo hará apelando a valores compartidos por el auditorio. (p. 7)

La clasificación aristotélica de la retórica se basa en el tipo del auditorio a quien se dirige el discurso, a su vez conlleva tres modalidades. *El judicial* consiste en un discurso orientado a juzgar hechos pasados, usado por el juez con el fin de acusar o defender a alguien a partir de los acontecimientos sucedidos en relación a los valores de justicia e injusticia. *El deliberativo*, es un discurso dirigido a las asambleas políticas para tomar las mejores decisiones respecto a un asunto democrático, de manera que el orador pretende aconsejar o disuadir en términos de utilidad. En cuanto al juicio de la asamblea acepta lo que el orador propone como útil y rechaza lo que es perjudicial. *El género apodíctico*, es un discurso dirigido a personas particulares para alabar o denostarles ante un público. Al respecto, dichas modalidades se explican como sigue:

Las tres modalidades de la palabra pública conforman tres géneros: el tribunal o el jurado se reúne para juzgar las infracciones a las leyes que han sido dictadas (género judicial), el ámbito deliberativo es el sitio donde se toman decisiones en torno del porvenir (género deliberativo) y las reuniones conmemorativas sirven para encontrarse y compartir valores comunes actuales (género apodíctico). (Marafioti, 2003, p.32)

Conviene señalar que la diferencia entre la dialéctica y la retórica es decisiva. De hecho, el filósofo Aristóteles trata la polémica de ambas facultades. De un lado, la dialéctica enmarcada en el ámbito de la producción de razones, busca la verdad por medio de la lógica y del razonamiento. En cambio, la retórica cuyo papel es la persuasión para influir sobre la emoción y la mente del auditorio. En otros términos, las dos técnicas de la argumentación tratan asuntos opinables, pues los argumentos dialécticos sirven para la discusión, mientras los argumentos

retóricos son instrumentos para la persuasión. En síntesis, Aristóteles menciona en su obra titulada *La Retórica*, que dicha disciplina es considerada como la contraparte de la dialéctica:

La retórica es una contrapartida de la dialéctica, ya que ambas se refieren a determinadas cuestiones cuyo conocimiento es en cierto sentido común a todos y no propio de una ciencia definida. Por tal motivo todos participan de ambas. Y es que todos en alguna medida procuran poner a prueba y sostener un aserto, así como defenderse y acusar. (Zamudio, 2012, p.7)

En síntesis, la retórica despierta el interés de los estudiosos contemporáneos que cuestionan sobre el uso instrumental de la retórica. En este contexto, se ha producido un renacimiento de la retórica antigua de los filósofos como Aristóteles, Cicerón y Quintiliano por vía de los trabajos de la cultura Francesa desarrollada por Chaim Perelman y Olbrechts- Tyteca (1958) y la producción de la cultura Anglosajona de Steven Toulmin (1958). Posteriormente, aparecen los estudios de la pragmadialéctica de la universidad de Amsterdam de Van Eemeren y Grootendorst (1970).

1.2. La nueva retórica (1958)

La segunda mitad del siglo XX marca un periodo crucial respecto al desarrollo de los estudios de la argumentación, pues conoce un notable impulso por los científicos que reflexionan sobre las nuevas formas de argumentar y por su papel trascendental para los asuntos públicos. Por eso, la presencia del discurso argumentativo sigue siendo fundamental en todos los asuntos humanos. Contextualizando el panorama de dicho siglo, el estudio de la retórica cobra interés de lingüistas y analistas del discurso, especialmente gracias a los desarrollos de la escuela de Bruselas, fundada por el filósofo Polaco Chaim Perelman, una de las figuras más emblemáticas del periodo, junto con, la socióloga Olbrechts- Tyteca⁸ publican su obra fundamental *El tratado de la argumentación. La nueva retórica* (1958).

⁸ Chaim Perelman Olbrechts- Tyteca , (en adelante se nombran: P y O-T)

La nueva retórica nace del concepto de la retórica antigua, definida como el arte de hablar en público para persuadir al auditorio, por lo tanto completa la lógica formal de Aristóteles y centra su interés en el desarrollo de los juicios de valor. De este modo, la obra citada se considera como un legado filosófico del periodo en relación con el resurgimiento de la retórica olvidada, desvalorizada y marginada de los tiempos anteriores. De ahí que, sus autores intenten conservar en vigencia las teorías y los principios expuestos por Aristóteles, haciendo énfasis en la necesidad argumentativa dentro de lo retórico. Respecto al origen de la teoría de la nueva retórica Posada (2010) subraya diciendo:

La teoría surgió del descontento con el enfoque formalista en el estudio del lenguaje y del razonamiento que, a principios del siglo XX, continuaba el programa del racionalismo moderno de inspiración cartesiana. Programa que se refleja en el ideal del gran filósofo Leibniz de encontrar un lenguaje perfecto, con estructura de cálculo, que permitiera dirimir todas las disputas filosóficas con un simple proceso de cálculo, aplicado a los razonamientos y juicios valorativos el enfoque formalista se mostraba insuficiente y errado.(p. 27)

1.2.1. Sus planteamientos

De lo dicho anteriormente, el punto de partida de la nueva retórica consiste en los cambios que se gestan en la manera de concebir a la ciencia y rechazar las abstracciones del *silogismo*. Dado que, los estudiantes de aquel tiempo en las universidades de Estados Unidos y Canadá muestran su desinterés al estudio de la lógica Aristotélica. Por ende, este rechazo y el afán del cambio anima a unos lingüistas y filósofos para encontrar soluciones a los problemas planteados en aquel entonces. De este modo, empiezan a llamar a sí mismos *Lógicos Informales*, quienes deciden alejarse del razonamiento formalizado para que se dediquen al surgimiento de nuevas teorías de la argumentación como práctica del lenguaje racional, denominada *Lógica Informal*. Bajo ese parámetro, Díaz (2002) enfatiza:

El modelo argumentativo de Perelman se inspira en el del razonamiento dialéctico desarrollado por Aristóteles en su *Retórica*⁹. El tema central de su teoría de la argumentación es más allá de los razonamientos lógico- formales propios de las disciplinas que trabajan con premisas comprobadas empíricamente, como las matemáticas y la física, existe un amplio campo de razonamientos o argumentaciones propios de ciencias humanas que trabajan con premisas que expresan valores como el derecho, la filosofía, la ética, la crítica ...y que sin someterse a los rigurosos criterios procedentes de la lógica deductiva, son igualmente válidos para sustentar determinadas tesis. Se trata pues, de un modelo de argumentación propio de ciencias no demostrativas. (p. 9)

Como se afirma arriba, esta teoría supone una nueva etapa del renacimiento y de la renovación del pensamiento. En este contexto, Perelman (1989) plantea unos interrogantes sobre la posibilidad de construir conocimientos sobre los valores sin tener que acudir a las relaciones formales. Dicho de otro modo, aún este filósofo mantiene la actitud aristotélica respecto al uso del enunciado dialéctico, pero niega los discursos formales de la lógica en la demostración, considerando que la argumentación puede ser un marco adecuado para dar cuenta de las condiciones de una comunicación razonable, donde la prueba o la demostración no son suficientes.

En resumen, el razonamiento general de los juicios de valor aplicados a las disciplinas: la filosofía, la ética y la política, implica que se debe rechazar sus fundamentos del razonamiento formalizado.

Al explicar lo dicho anteriormente, el objetivo de la nueva retórica consiste en el estudio de las técnicas discursivas para obtener la adhesión del auditorio. Sus autores P y O-T (1989) señalan que las limitaciones de las pruebas lógicas y de los razonamientos formales en los que no se pretende la verdad, sino únicamente la adhesión. Por tal razón, la lógica tradicional se percibe como una disciplina demasiado rígida. Por lo tanto, han dado su interés a la estructura informal de los discursos argumentativos, cuya intención es la construcción de una teoría argumentativa que se orienta hacia estas funciones de explicar,

⁹ Cursiva del autor.

analizar y valorar muchas disciplinas humanas, e incluso, obtener argumentos y justificaciones racionales más allá de la deducción lógica.

A la luz de los planteamientos de la nueva retórica, que da énfasis a la noción de la audiencia como un pilar central de la argumentación que se refiere a un conjunto de personas que escucha una exposición oral o lee un texto escrito. En suma, el orador o el escritor dirigen a un determinado auditorio cuando elaboran su discurso. Desde esta perspectiva, su fundamento básico está vinculado con la razonabilidad del discurso y en su función del efecto persuasivo mediante el cual el orador sea capaz de inducir al auditorio. Es decir, el hablante no sólo debe preocuparse por la validez de sus argumentos sino tiene que adaptarlos al receptor. Por ende, este concepto clave tiene interés en la nueva retórica. A juicio de sus autores (1989):

Nos parece preferible definir el auditorio, desde el punto de vista retórico, como el conjunto *de* aquellos *en* quienes el orador quiere influir con su argumentación. Cada orador piensa, de forma más o menos consciente, en aquellos a los que intenta persuadir y que constituyen el auditorio al que se dirigen sus discursos. (p. 55)

Desde este ángulo, la argumentación es una teoría válida una vez logra el acuerdo de la audiencia en la que el orador alcanza el efecto perseguido de sus proposiciones propuestas. Acorde con sus autores, quienes distinguen tres tipos de auditorio a través de los cuales se organiza el discurso argumentativo. En primera instancia, la audiencia universal que constituye en todos los hombres razonables bajo la intención de una argumentación convincente. En segunda instancia, la audiencia particular se refiere a un grupo determinado de personas cuyos discursos argumentativos son de carácter persuasivo. En tercera instancia, la deliberación con uno mismo, en la que el orador conversa consigo mismo e intenta ser sincero y capaz de probar el valor de sus propios argumentos.

En definitiva, dentro del proceso argumentativo se intervienen elementos, cuyo propósito es producir una multitud de efectos sobre una

audiencia bajo la dimensión perlocutiva. La argumentación se considera sólida y aceptable, al ganar la aprobación de la audiencia y de conseguir su adhesión respecto a la tesis defendida por el hablante. No obstante, su realización exige un conocimiento no sólo de los mecanismos de la argumentación, sino también de las premisas u opiniones de los destinatarios. En este sentido, P y O-T (1989) adelantan que: “Lo importante de la argumentación no es saber qué considera el orador verdadero o demostrativo, sino cuál es la opinión de aquellos a los que se dirige” (p.256).

Conforme a lo anterior, sus autores aseveran que el criterio para que la argumentación gane la aprobación de la audiencia, ha de partir de los denominados *Puntos de Partida* mediante los cuales se logra la adhesión del auditorio. De manera que, el sujeto argumentador debe integrar y seleccionar los puntos de partida argumentales depende de la categoría del auditorio. Es decir, las premisas argumentativas deben actualizarse en función de la audiencia. Por lo tanto, describen dos categorías clasificadas según su vinculación a la realidad. De una parte, los que se relacionan con *Lo real* cuya caracterización es la búsqueda de la validez por parte de la audiencia universal. De otra parte, los que se relacionan con *Lo preferible* cuya identificación se vincula con audiencias particulares. En este tenor, Atienza (2005) asevera:

Para poder desarrollar una argumentación hay que partir, en efecto, de lo que se admite inicialmente, si bien el punto de partida mismo constituye ya un primer paso en su utilización persuasiva. Los objetos de acuerdo pueden ser relativos a lo real (hechos, verdades o presunciones), o bien relativos a lo preferible (valores, jerarquías y lugares de lo preferible). Los primeros pretenden ser válidos para el auditorio universal, mientras que los segundos sólo serían válidos para auditorios particulares. (pp. 50-51)

Para ilustrar mejor lo dicho previamente, conviene aclarar que las premisas que hacen referencia con *lo real*, destinadas a la audiencia universal, las que abarcan hechos, verdades y presunciones que son aceptados por el ser humano puesto que son reales y verdaderas. Desde la óptica de audiencias particulares, las premisas relacionadas con *lo preferible*, contienen primero de los

valores, entendidos como puntos de partida que se relacionan con las preferencias de la audiencia particular por una cosa respecto a la otra. Asimismo, las *Jerarquías de valor* representan un valor subordinado del otro. Por último, *los lugares* son premisas de naturaleza muy general que se pueden usar para fundamentar valores o jerarquía de valor.

1.2.2. Sus estrategias argumentativas

Al abordar las técnicas argumentativas cuya función consiste en influir sobre la opinión de los interlocutores. Sus autores, clasifican estas técnicas en dos clases de esquemas: argumentación por asociación y argumentación por disociación. En lo que se refiere a la primera clase que a su vez es clasificada en tres tipos de relaciones que son:

i. *La argumentación cuasi-lógica*: nombrados con dicha denominación por su aproximación al pensamiento lógico, cuya naturaleza no es formal en la que el orador usa razones a favor de una tesis de naturaleza diferente a la lógica. Estos argumentos, se clasifican en dos grandes categorías. En la primera, encontramos aquellos que apelan a unas estructuras lógicas como: los argumentos por contradicción, identidad completa o parcial, transitividad. En la segunda, se incluyen argumentos que recurren a relaciones matemáticas, inclusión, comparación y probabilidad. Como atestiguan, P y O-T (1989) que estos tipos de argumentos: “Pretenden cierta validez gracias a su aspecto racional, el cual deriva de su relación más o menos estrecha con determinadas fórmulas lógicas o matemáticas” (p.402).

ii. *Los argumentos basados sobre la estructura de lo real*: ésta denominación originada de las relaciones causales que pueden ser comprobadas en la realidad. Dicho de otro modo, aproximan a acontecimientos mediante un nexo causal cuya función es demostrar los efectos de un suceso. A su vez, dichos argumentos se materializan en dos formas. De una parte, los argumentos utilizados en los enlaces de sucesión, los cuales unen un fenómeno con sus consecuencias o sus

causas. De otra parte, los argumentos usados en los enlaces de coexistencia que asocian a una persona con sus actos, y un grupo con los individuos que lo componen. Al respecto P y O-T (1989) afirman: “Los argumentos fundamentados en la estructura de lo real se sirven de aquella para establecer una solidaridad entre juicios admitidos y otros que se intenta promover” (p.402).

iii. *Los argumentos que fundamentan la estructura de lo real*: la idea de fundamentación alude a la creatividad del propio orador o escritor por medio de otorgar ejemplos y establecer distintas analogías entre diversos fenómenos. En concreto, estos tipos de enlaces recurren a tres clases de argumentos. El primero, es el argumento por ejemplo cuyo papel es buscar un caso ilustrativo para fundamentar la tesis. El segundo, es la ilustración con el fin de reforzar la adhesión a una regla ya conocida. El último, es el argumento del modelo que permite no solo reforzar una determinada regla, sino fomentar la acción por imitación e inspiración. Acorde con Perelman (1997) revela que: “Aquellos que a partir de un caso particular conocido, permiten establecer un precedente, un modelo o una regla general, tales como los razonamientos por el modelo o por el ejemplo” (p.79).

iv. En lo que concierne a la segunda categoría denominada *Los argumentos de disociación* son técnicas de ruptura de enlaces cuyo fin es separar o desolidarizar los elementos. Dado que se basan en las diferencias de las cosas, asimismo se denominan parejas de nociones filosóficas que hacen referencia a la contraposición de dos términos. De hecho, éstas parejas empleadas en todos los niveles para expresar una determinada visión del mundo que permiten disociar las ideas en dos direcciones, provocando así una oposición que puede ser también incorrecta o cuestionable. Los estudiosos P y O –T (1989) argumentan que: “La disociación presupone la unidad primitiva de los elementos confundidos en el seno de una misma concepción designados por una misma noción” (p.628).

En suma, la primera clase de asociación, se refiere a las técnicas de unión en las que el argumentador establece una relación argumentativa solidaria, es decir son procedimientos de enlace, cuyo vínculo argumentativo es la unión de los elementos diferentes. La segunda clase de disociación, consiste en el uso de las técnicas de ruptura, en las que el vínculo argumentativo consiste en la separación y la división de los elementos que forman parte de un mismo sistema.

1.3. La argumentación según Stephen Toulmin (1958)

Seguimos en el mismo hilo de las propuestas de los analistas del discurso quienes se preocupan por la forma en la que las personas dan sentido a sus actividades cotidianas. Por lo tanto, plantean nuevas teorías acerca de la lingüística del texto o el análisis del discurso. De hecho, uno de sus planteamientos consiste en la elaboración de diferentes tipologías textuales o discursivas según los objetivos que pretenden conseguir como narrar, describir, argumentar, explicar, conversar y dar instrucciones. Conviene poner énfasis a la tipología argumentativa usada con mayor frecuencia en diversas situaciones comunicativas. Por tal razón, ha sido objeto de estudio de varios teóricos que aportan nuevos planteamientos de la argumentación, e incluso proponen esquemas argumentativos. Como expresa Marafioti (2003):

En la segunda mitad del siglo XX han aparecido un conjunto de trabajos destinados Al estudio de la argumentación, diferentes perspectivas han apuntado a señalar el valor que tiene este tipo de variedad discursiva y a proponer mecanismos de análisis que posibiliten el reconocimiento de las diferentes estrategias empleadas. (p.92)

La obra de Stephen Toulmin titulada *The Uses of Argument* publicada en 1958 aparecida en Inglaterra, luego se traduce al español bajo título *Los usos de la argumentación*. Su autor es uno de los más prestigiosos filósofos del pensamiento moderno quien da interés a varias disciplinas como: la ciencia, la ética y la filosofía del lenguaje. Su extenso pensamiento es sobre la teoría de la argumentación a partir del razonamiento natural. Es decir, este filósofo se aleja

de la lógica deductiva de los tiempos de Aristóteles, dando interés a la lógica práctica. En definitiva, aporta las normas universales para construir y evaluar las argumentaciones que están sujetas a la lógica formal.

En tal sentido, establece un modelo argumentativo bajo la concepción de la racionalidad nueva e informal. Posteriormente, este modelo es ampliado en la obra que publica en el año 1979, junto con Rieke and Janik, denominada *An introduction to reasoning*, en la que se nota unas nuevas denominaciones de los elementos del esquema argumentativo de Stephen Toulmin. En suma, su teoría consiste en la oposición a la lógica aristotélica mediante el rechazo a la lógica deductiva formal, criticándola por ser aplicada solo a las matemáticas a través del razonamiento analítico formal. Esta lógica formal impide el desarrollo del proceso de la inserción de los seres humanos en espacios comunicativos que no les permite persuadir o convencer.

Toulmin se dirige hacia una lógica práctica que no tenga como ciencia referencial a la geometría o la aritmética, sino específicamente a la jurisprudencia. En este contexto, pretende abandonar las pretensiones propuestas por la lógica formal para centrarse en la indagación de asuntos relevantes de acuerdo a las necesidades humanas. Según el filósofo Británico, las argumentaciones cotidianas no pueden reducirse al modelo clásico del silogismo. De ahí que, elabore un modelo para analizar cualquier tipo de argumentación en el marco de los distintos discursos sociales: conversación, periódico, entrevista, interacción docente alumno, médico, paciente, abogado y cliente.

En palabras generales, su modelo permite analizar cualquier tipo de argumentación empleada en contextos comunicativos familiares, profesionales y medios de comunicación. En síntesis, su esquema (1959) contiene de seis elementos:

- i. *Tesis (claim)*: es la finalidad de la argumentación, pues se expone la opinión a defender o el asunto a debatir a lo largo el proceso argumentativo.
- ii. *Datos (grounds)*: se refiere a los razonamientos que se emplean para defender la aserción.
- iii. *Garantía (warrant)*: son respaldos que indican las razones expresadas en la argumentación, han de ser válidas y adecuadas para determinar la garantía.
- iv. *Un respaldo (backing)*: son estudios de expertos sobre un tema para dar validez a un argumento, pueden ser: datos estadísticos o testimonios de un estudio científico.
- v. *El cualificador modal (modality)*: son construcciones lingüísticas que dan fuerza argumentativa a las premisas.
- vi. *La reserva (rebuttal)*: son objeciones o refutaciones formuladas respecto a la tesis.

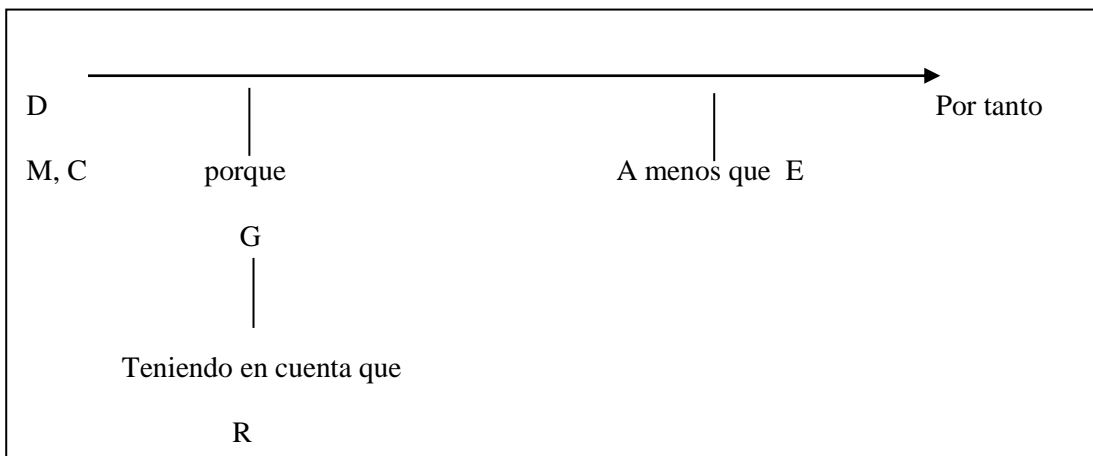


Figura N°.1. El esquema de Toulmin (2007), p. 141.

El filósofo Toulmin (2007) ofrece el siguiente ejemplo: La tesis es (C) de que “Harry es súbdito británico”, dando dato (D) “de que nace en Bermuda”, la garantía puede ser formulada del siguiente modo: “puesto que quien nace en Bermuda puede tomarse por súbdito británico”. Como modalizador (M) se puede

insertar un “presumiblemente”, en el caso de que nuestra tesis sea rechazada se refiere a la refutación (E) que puede ser “esta ley no es válida si resulta que los padres eran extranjeros o bien el individuo haya adquirido la nacionalidad norteamericana”. Finalmente, el respaldo de la garantía, teniendo en cuenta las fechas de los decretos del parlamento y otras visiones legales. Ilustrándose su esquema, con esta ejemplificación:

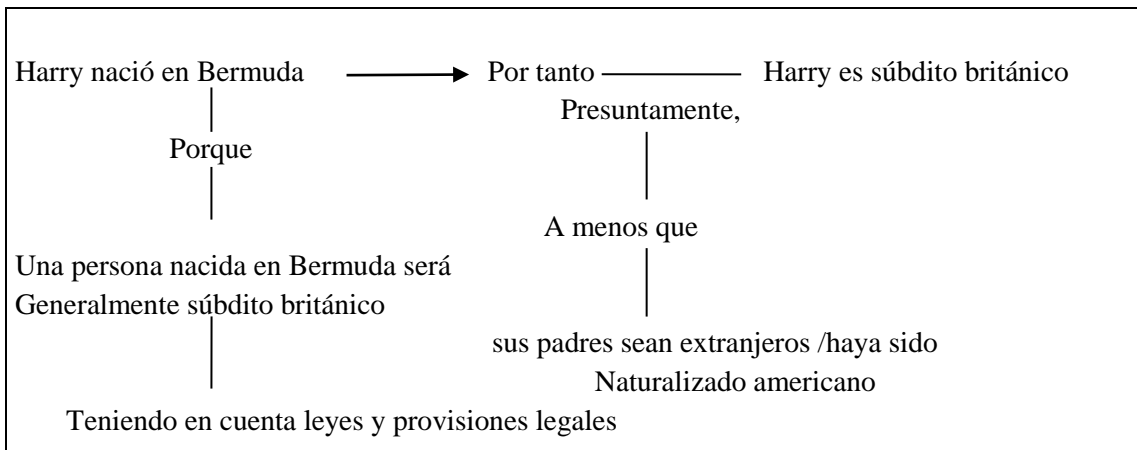


Figura N° 2. El esquema de ejemplificación de Toulmin, (2007), p.142.

De los planteamientos anteriores, éste esquema universal podrá ser aplicado a distintas disciplinas, y en particular al terreno educativo. De modo que, el docente pueda usarlo como una estrategia didáctica para estimular las capacidades de sus discentes a la hora de escribir un texto argumentativo. Es decir, motivarles a encontrar las evidencias que sustentan una asección. Asimismo, se aprende que la excelencia de una argumentación depende de un conjunto de relaciones que pueden ser precisadas, y que el lenguaje de la razón está presente en todo tipo de discurso. Al respecto Rodríguez (2004) recomienda: “El uso del modelo de Toulmin como un ejercicio previo a la escritura de un artículo, ensayo argumentativo o tesis este ejercicio permitiría clarificar sobre qué escribir, cómo enfocar un tema” (p.16).

1.4. La argumentación según Van Eemeren y Rob Grootendorst (1970)

Hacia la década de 1970, un grupo de académicos de la universidad de Ámsterdam Frans H. Van Eemeren y Rob Grootendorst plantean el modelo pragmadialético de la argumentación, apoyado por la teoría de los actos de habla desarrollada de J.L. Austin y J.R. Searle, junto con la teoría de la racionalidad conversacional de P.H. Grice. Su modelo reside en los pasos orientados hacia la resolución de *la diferencia de opinión*. De hecho, se considera como una actividad comunicativa verbal mediante el uso de los actos de habla para presentar argumentos en contextos específicos que permiten la interacción entre el orador y el oyente. Esta corriente, estudia la argumentación: “Como un tipo de diálogos fuertemente sujetos a normas. Propone un sistema de reglas explícitas para el debate argumentativo racional” (Plantin, 1998, p. 20).

Tras los estudios llevados a cabo por Van Eemeren y Grootendorst (2002) respecto a las teorías argumentativas anteriores, considerándolas como inaplicables para la conversación cotidiana, por ello critican a sus planteamientos insuficientes. De un lado, comentan al modelo de Toulmin (1958), por ser inaplicable a las argumentaciones cotidianas, sino se limita a unas seleccionadas situaciones comunicativas. De otro lado, consideran la teoría de P y O-T (1958/1969) como insatisfactoria, puesto que se reduce a un esquema argumentativo para persuadir al auditorio. Por consiguiente, ambos dos modelos resultan insuficientes por no reconocer a la argumentación como fenómeno del uso del lenguaje cotidiano.

En virtud a los planteamientos expuestos, surge la nueva teoría de los estudios de la argumentación con la finalidad de superar las limitaciones de los modelos anteriores. Por lo tanto, rechazan el enfoque descriptivo de los retóricos centrado en el planteamiento de estrategias para persuadir al auditorio. En cuanto a su nueva teoría está orientada a la resolución de la diferencia de opinión o de una disputa. A este respecto, Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006)

afirman que: “Un discurso argumentativo ideal que tiende a resolver una diferencia de opinión a partir de determinar si los puntos de vista de un asunto deben ser aceptados o no. Atraviesa cuatro pasos: confrontación, apertura, argumentación y cierre” (p. 35).

Adicionalmente, dichos autores (2011) enfatizan cuatro principios meta teóricos de *la pragmadialectica*. En primer lugar, el principio de la funcionalización mediante el cual la argumentación es un acto verbal que consta de propósitos y funciones. En segundo lugar, el enfoque de externalización se refiere a la realización concreta de las actividades del lenguaje. En tercer lugar, la socialización en la que se argumenta mediante la interacción con otras personas, intentando convencerles de la aceptabilidad de la opinión. Por último, la dialectificación en la que se argumenta mediante el uso de las actividades del lenguaje a fin de resolver la diferencia de opinión. Con base a esta teoría, sus autores afirman (2002):

En nuestra teoría pragmadialéctica la argumentación es descrita como un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o una disputa. Una característica de este enfoque es que aspiramos a externalizar, funcionalizar, socializar y dialectificar el objeto de estudio de la argumentación. (p .29)

En la misma línea, Van Eemeren y al (2006) plantean que la argumentación es una discusión crítica a través del uso de argumentos por parte del protagonista para defender su punto de vista. Según ellos, hay dos tipos de diferencia de opinión. De un lado, la diferencia no mixta en la que hay una sola parte quien participa, dando su punto de vista de modo que el antagonista al quien está dirigido no es identificado. De otro lado, una diferencia de opinión mixta, en la que cada parte de los actores dialógicos presenta su propia opinión, defendiéndola mediante argumentos dentro de una discusión explícita. Como se enuncia previamente, que existen cuatro etapas consideradas como medios fundamentales para la resolución de conflictos:

i. *Etapa de confrontación*: establece una diferencia de opinión entre dos partes. Una parte presenta su punto de vista, y la otra mantiene su objeción.

ii. *Etapa de apertura*: en esta etapa se asignan roles a los actores dialógicos. Una parte, toma el papel de protagonista, cuya tarea es defender su punto de vista. En cuanto a la parte opuesta desempeña el papel del antagonista quien critica al protagonista. Ambas intentan poner un acuerdo sobre los puntos de partida mediante el debate y la discusión.

iii. *Etapa de argumentación*: en la que el protagonista defiende su opinión por vía de la argumentación, adelantando argumentos para hacer frente a las críticas del antagonista, intentando remover sus dudas y objeciones.

iv. *Etapa de conclusión*: es una instancia de clausura cuyo objetivo es evaluar el resultado de la discusión, y que puede ser distinta. De modo que, una de las partes sea a favor de su adversario una vez el protagonista retira su postura, pues la deferencia de opinión es resuelta en favor del antagonista. En cambio, si el antagonista abandona sus dudas, así la disputa ha sido resuelta en favor del protagonista.

En resumidas cuentas, la discusión crítica se orienta hacia la resolución de conflictos entre los sujetos del acto argumentativo. De una parte, el protagonista intenta defender una opinión, sea positiva o negativa para lograr acuerdos acerca de su aceptabilidad o inaceptabilidad. De otra parte, el antagonista que le opone con un punto de vista opuesto. Éste último se convierte en un protagonista de su propia opinión. En este sentido, los estudiosos Padilla y al (2011) exponen que el estudio de la argumentación desde esta perspectiva, recibe varias denominaciones por parte de psicólogos, filósofos y lingüistas que la denominan: *pensamiento crítico*, *discusión crítica* y *razón dialógica*.

Segundo apartado. Generalidades de la composición escrita

1.5. Conceptualización de la composición escrita

La composición escrita se refiere al ejercicio escolar de la producción de un texto escrito que tiene su origen en el siglo XIX. El término *componer* corresponde a la concepción originada desde la antigüedad clásica que considera la escritura como un proceso retórico que incluye las operaciones de invención, disposición y elocución. Es decir, un texto es el producto de un trabajo de composición que favorece el enfoque prescriptivo en el que se priorizan las normas ortográficas, gramaticales y de puntuación. Más bien, la actividad escritora sigue denominada *composición* hasta mediados del siglo XX. A partir de éste periodo, el término ha sido sustituido por otras denominaciones como *redacción*, *expresión escrita* o *producción de textos*. De este modo, la práctica docente conoce un alejamiento de la tradición retórica y se orienta hacia al desarrollo del lenguaje escrito con fines creativos (Alvarado y Silvestri, 2003).

A continuación, dichas autoras confirman que la composición escrita adquiere una dimensión discursivo- textual que hace hincapié a la enseñanza de diversos tipos y géneros textuales, las formas de organización de secuencias y los conectores textuales. Posteriormente, este concepto ha sido retomado por investigadores del campo de *la psicología cognitiva* a partir de la década de los ochenta, quienes han llevado a cabo teorías en este campo que designan el proceso cognitivo de la producción escrita. En este sentido, se destacan los estudios de Flower y Hayes (1980), Scardamalia y Breiter(1992), quienes proponen modelos de etapas que dan por resultado final un texto. En suma, la fundamentación de sus modelos consiste en la interacción y la comunicación de los subprocesos cognitivos.

La investigación sobre la composición escrita conoce un ritmo lento comparándose con las destrezas de la comprensión lectora y la expresión oral. Sin embargo, los especialistas en este terreno se preocupan por la representación

y la apreciación de la composición escrita, lo que da cabida a la propuesta de distintos modelos didácticos que dan interés en la manera de enseñar las actividades de escritura en el aula. A la luz de tal preocupación, se pone de relieve la función epistémica de la escritura como una herramienta más poderosa para el aprendizaje y la autorregulación del pensamiento. Por tal razón, diseñan nuevos modelos para su enseñanza dentro de la naturaleza procesual de la escritura frente a su consideración como idea de producto (Quintero y Hernández, 2002).

De acuerdo con Albarán y García (2010), consideran la composición escrita como una habilidad básica en los sistemas educativos, y más bien resulta obligatoria su enseñanza en las instituciones académicas. Dado que, cada persona escribe para conseguir distintos fines comunicativos destinados a un lector: la redacción de una composición escolar, una nota al profesor, una carta a un amigo, un artículo o unas instrucciones. En palabras generales, saber escribir es la capacidad de una persona de transmitir su mensaje por escrito de forma coherente. Como se menciona arriba, esta destreza tiene varias denominaciones: *escritura, comunicación escrita y discurso escrito*.

En resumen, estas terminologías se utilizan para determinar el acto de escribir o bien el proceso cognitivo para su elaboración que exige la ejecución de distintas estrategias cognitivas como: planificación, textualización y revisión.

1.6. Teorías de la composición escrita

La competencia de escribir no es innata del ser humano, sino se adquiere en la medida del entrenamiento. Conviene resaltar que los modelos de la composición escrita responden a los planteamientos de tres enfoques:

i. *El enfoque del producto*: abarca la dimensión lingüística: los aspectos formales y estructurales.

ii. *El enfoque del proceso*: determina los procesos cognitivos de la actividad escritora.

iii. *El enfoque contextual o ecológico*: percibe la composición escrita como un proceso, condicionado por el contexto en el que se desarrolla.

Por ende, la diferencia entre ellos no es radical, ya que los tres tienen un objetivo común de describir y explicar la habilidad del escritor (Mata, 1997). A juicio del autor quien define el término modelo como: “Una hipótesis dinámica que intenta describir los procesos mentales implicados en la composición, además de los factores que inciden en estos procesos y de los recursos y características cognitivas de los escritores” (p.26). Los planteamientos anteriores, se sintetizan en este esquema:

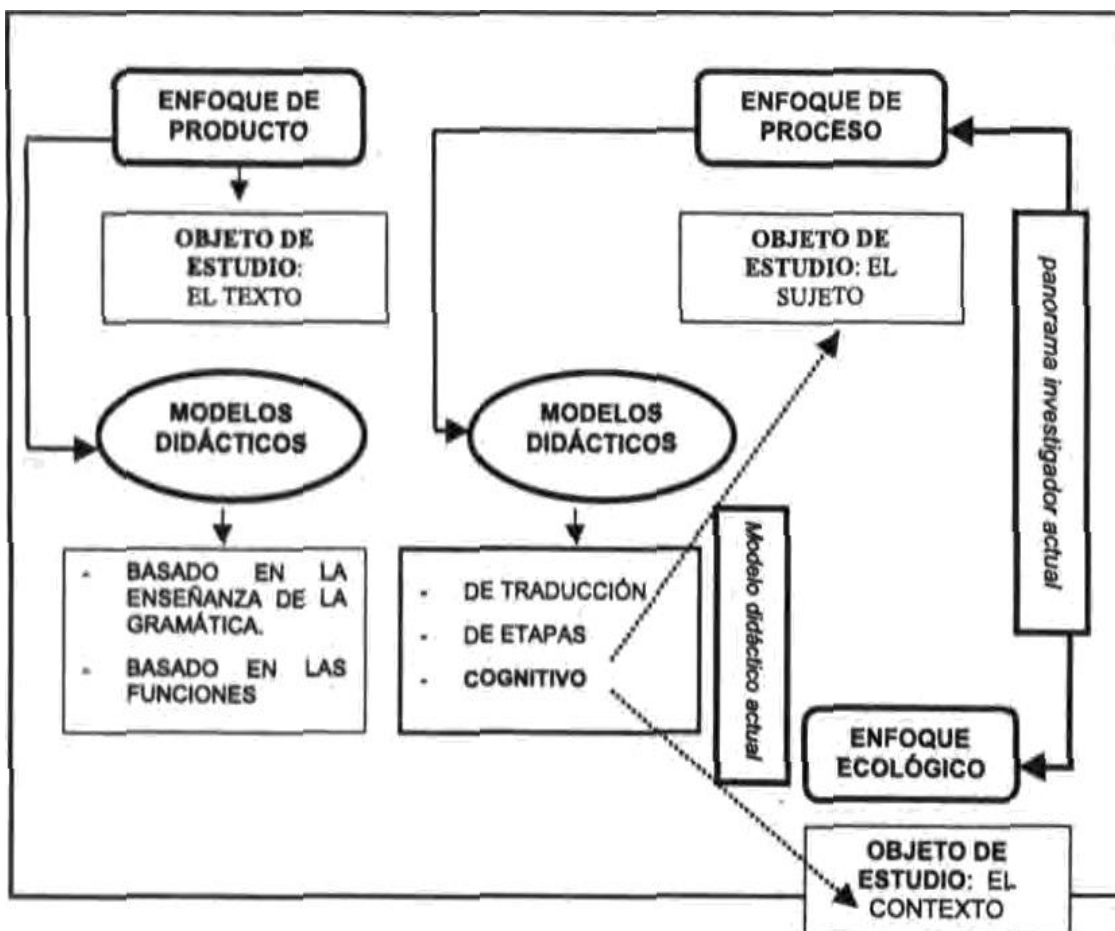


Figura N° 3: Enfoques explicativos y didácticos de la composición escrita propuestos por Hernández y Quintero (2002), p. 422.

1.6.1. Modelo de producto

Tradicionalmente, la enseñanza de la composición escrita centra su interés más en el resultado que en el proceso de escritura, o sea no se proporciona al alumno una orientación sistemática para elaborar un texto. Esta destreza comunicativa conoce una negligencia en su tratamiento en las aulas. Dado que, la metodología de enseñar la habilidad de escritura se limita solo en la explicación de las reglas gramaticales y en el análisis morfosintáctico de oraciones aisladas del contexto, en el uso de signos de puntuación, mayúsculas, normas ortográficas y análisis de errores producidos.

Dentro de este marco de enseñar la composición escrita como un producto, los docentes desarrollan un modelo para desarrollar el texto escrito y sus cualidades como: unidad de cohesión, coherencia, énfasis, variedad, concisión, tono y una descripción sobre los aspectos retóricos del párrafo, mediante los cuales el alumno escribe su texto para que sea evaluado por su profesor. Con este procedimiento, se espera que los alumnos aprendan de sus errores cometidos para evitarlos en las próximas composiciones. Esta teoría tiene repercusiones negativas para el nivel del aprendiz, puesto que los resultados obtenidos muestran que los aprendientes tienen problemas de redacción y deficiencias en el manejo de la lengua escrita, tanto en sus estudios secundarios, como en sus estudios superiores (Díaz ,1999).

Acorde con Parodi (1999), argumenta que la escritura como producto surge a base de tres fuentes principales. La primera, son las gramáticas tradicionales en las que la composición se entiende como un componente de EA de la gramática de una lengua centrada en los aspectos lingüísticos y en los rasgos superficiales de escritura. La segunda, son los tratados de la retórica como una fuente dedicada a enseñar a los aprendices reglas de cómo escribir y hablar. Por último, se destacan los manuales de composición cuya intención educativa, es la enseñanza de la perspectiva normativa, haciendo hincapié a la ortografía y

la puntuación, el estudio de patrones gramaticales, los conectores o conjunciones y su uso. Las tres fuentes definen el concepto de escritura como producto que enfatiza los mecanismos de la superficie de la estructura textual. Como atestigua Mata (1997):

En este enfoque se distinguen dos perspectivas de análisis. a) micro-estructural; analiza los aspectos formales del texto, considerando como símbolo escrito: ortografía, formación de signos, palabras), emergencia de mensajes escritos; b) macro-estructural: analiza la estructura textual desde la perspectiva de la cohesión, definida ésta como relación de significados en un texto. (pp. 23-24)

En la misma línea, Quintero y Hernández (2002) aseveran que este enfoque orientado al producto pone énfasis al análisis de la composición escrita desde una dimensión puramente lingüística cuya finalidad es describir los rasgos formales y estructurales del texto escrito. De lo anterior, definen el modelo como una habilidad global que ejercita un conjunto de sub-habilidades del individuo, la gramática, la ortografía y la puntuación, considerando que estos aspectos son suficientes para que el aprendiz entienda la escritura. La enseñanza de los aspectos formales se efectúa de manera descontextualizada, como sistemas independientes que el alumno integra en su composición sin un fin comunicativo. Por lo tanto, resulta difícil aprender a escribir sin enseñarle a reflexionar sobre unos procesos esenciales como: el qué escribir, el cómo y el porqué de la escritura.

Los planteamientos de estos modelos perciben a esta destreza como un fenómeno mecánico centrado en la representación gráfica de los datos lingüísticos, dando cabida a una enseñanza de manera descontextualizada, rígida y superficial. Dado que, se tratan contenidos como: los dictados, exposición de reglas, ejemplificación de listas orales o escritas, o bien actividades cerradas como completar, marcar, subrayar y redacción de escritos en los que se reflejen las micro-habilidades trabajadas por separado, corrección de aspectos ortográficos, léxicos, morfológicos y sintácticos. Por tal motivo, este tipo de escritura carece de propósitos comunicativos y no tiene relevancia en los niveles académico, social y personal. Quintero y Hernández (2001) afirman:

Los modelos de producto han tenido tradicionalmente una amplia aceptación en el contexto educativo, al mostrarse especialmente eficaces para organizar, dirigir la instrucción y evaluar la expresión escrita. La principal contribución de estos modelos ha sido la de provocar la apertura de otras vías de investigación a la luz de las insuficiencias que éstos manifestaban para conceptualizar la escritura o explicar la naturaleza de la misma. Insuficiencias que se han reflejado también en los enfoques metodológicos que estos modelos teóricos han propiciado en el ámbito educativo, basados, en muchos casos, en la enseñanza de la gramática como requisito central en la composición de un texto. (p. 55)

En síntesis, este posicionamiento de la escritura como un proceso automático sin profundizar en los aspectos internos y externos, ha sido criticado por sus carencias e insuficiencias, lo que da un paso a los investigadores y científicos hacia nuevas expectativas del proceso de escritura y de responder a las exigencias que necesita el productor para elaborar su texto.

1.6.2. Modelo de proceso

De acuerdo con Díaz (1999), a partir del decenio de los sesenta en los Estados Unidos, se empieza a establecer críticas al modelo de escritura centrado en el producto como una reacción ante las deficiencias en el manejo de lengua escrita por los alumnos. Por tal razón, los científicos en esta área intentan hacer frente a las lagunas e insuficiencias del modelo anterior, pues contribuyen en el desarrollo progresivo de un nuevo enfoque destinado a la enseñanza de la composición escrita, cuya denominación es *Composición como proceso*, entendido éste como: “Una serie de etapas o fases interrelacionadas que se deben cumplir para producir un determinado resultado, en tal sentido el acto de escribir es un recorrido de actos creativos que siguen un orden no lineal” (p.76).

1.6.2.1. Modelo de traducción

De los procesos del acto de escribir, hacemos referencia a los modelos de traducción que conceptualizan la escritura como una tarea simple de traducir fonemas en símbolos gráficos (Quintero y Hernández, 2002). La consideración del acto de escribir como un proceso automático de traducción, mediante el cual

la escritura no es más que traducir fonemas o símbolos gráficos. En otras palabras, el acto de escribir es un fenómeno mecanicista basado en la mera traducción de conceptos en el que no intervienen procesos subyacentes. Por lo tanto, la codificación de las ideas en signos lingüísticos adquiere un mayor protagonismo con el objetivo de configurar un mensaje para que se efectúe la traducción del discurso. A este respecto, Guillermo y Begoña (1985) escriben:

Para esta concepción, el proceso de escritura consiste básicamente en la realización de un proceso de sustitución o traducción mediante la aplicación de algún algoritmo codificador a una idea o conjunto de ideas que se encuentran codificadas en algún tipo de representación, para preservar dichas ideas codificadas en un tipo de representación o formato gráfico. (p. 88)

1.6.2.2. Modelo de etapas

Este modelo conoce una aportación por parte de Gordon Rohman, quién define la destreza de la expresión escrita como un proceso complejo constituido por tres etapas que constituyen en: *la pre-escritura, la escritura y la re-escritura*. El productor parte de la primera etapa intelectual mediante la cual elabora su pensamiento. En cuanto a las fases posteriores son etapas de redacción del escrito, desde que se escriben las primeras ideas hasta que se corrija la última versión del escrito.

Dentro de este esquema lineal, el productor de un texto da más interés a la *Pre- escritura* que es una etapa fundamental que determina el éxito del escritor, puesto que define el proceso de descubrimiento del tema del escrito. Es decir, si el autor descubre de modo activo el tema del escrito, puede generar un buen texto, en el caso contrario, si limita en copiar las ideas de otros le resultará difícil la composición de un buen texto (Cassany, 1989).El modelo se esquematiza así:

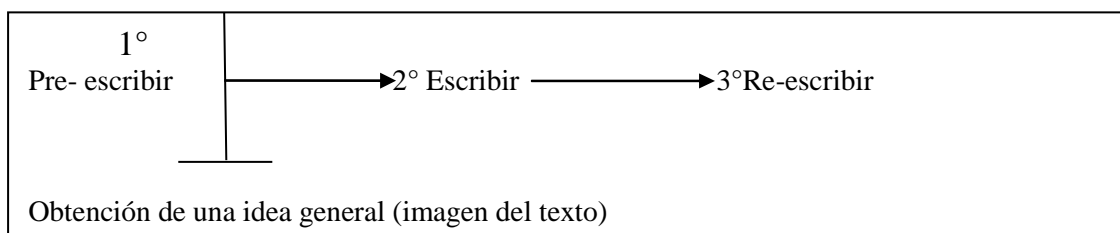


Figura N° 4: Etapas del proceso de escribir según Cassany (1989), p. 120.

Este modelo ha sido un objeto de duras críticas por distintas razones. En este contexto, Hayes y Flower (1981) abogan que dicho modelo no describe el proceso mental que desarrolla un individuo al escribir su texto. Por tal motivo, muestran su desacuerdo con el esquema anterior al considerar que las etapas son inflexibles, dado que la actividad escritural exige la flexibilidad como un rasgo primordial en el proceso de la composición. Sin embargo, reconocen la importancia del aporte de éstos modelos en la fase de *la pre-escritura* que contribuye en la mejora de la enseñanza de la composición del proceso escritural.

A partir de esta perspectiva, los modelos de etapas han sido ampliamente aceptados en el campo de la enseñanza, ya que otorgan a los maestros la posibilidad de instruir al alumnado mediante el uso de estrategias adecuadas que corresponden a las tareas de cada etapa de composición como: generar ideas, combinar frases, seleccionar palabras y revisar el texto producido. Dichos modelos, son destinados a mejorar las habilidades de redacción, puesto que centran no sólo en el producto, sino también en el proceso de la composición de un texto. Por tal razón, atraen la atención de numerosos investigadores de elaborar diversos modelos pedagógicos de tipo prescriptivo que determinan los pasos para redactar un texto (Camps ,1990).

Adicionalmente, la autora arriba afirma que estos modelos presentan dos grandes problemas. De una parte, han sido criticados por las investigaciones posteriores que éstas califican el proceso de composición como no lineal. Dado que el productor hace y rehace, planifica y re-planifica, rescribe y corrige, es decir, el proceso de escritura contiene de subprocesos interactuados y no una serie de etapas discretas. De otra parte, dichos modelos conllevan limitaciones por centrarse en la noción del producto y recaer el acento en el crecimiento del texto, más que en los procesos internos experimentados por el escritor. En este ángulo, Parodi (1999) subraya:

El modelo de etapas puede caracterizarse como básicamente lineal y unidireccional porque su aplicación supone lo posibilidad de abordar de formo

ordenado y estrictamente programada el proceso de escritura. Las tres etapas que se proponen son discretos y sucesivas y, de ser desarrolladas orgánicamente, en opinión de los investigadores que lo proponen, se podría llegar o contar con *un* texto aceptable. (p.85)

1.6.2.3. Modelo de procesador de textos

Abordamos este modelo detallado por Cassany (1989), afirma que una de las teorías más destacadas en el proceso de la composición del escrito, es la propuesta de Van Dijk (1980), quien aporta una terminología científica vinculada de manera rigurosa con los fundamentos de la lingüística textual como las reglas de la macroestructura¹⁰ y la coherencia. Su modelo abarca tanto la comprensión escrita como la producción escrita. El lingüista ha seguido los principios de la psicología cognitiva, de ahí propone una serie de reglas para la codificación y la descodificación de la lengua.

El lingüista da énfasis a las destrezas receptivas que incluyen la comprensión oral y escrita, explicando cómo un sujeto llega a entender las oraciones y el contenido global de un texto y cómo lo almacena en su mente. A sabiendas de que la interpretación de estas operaciones por parte del oyente o el lector es de carácter activo. De igual modo, hace hincapié a las destrezas productivas entendidas como una gama de procesos de reproducción, reconstrucción y elaboración de las ideas previamente almacenadas, en las que el individuo quien habla o escribe su texto utiliza las informaciones guardadas en su memoria. Pues, reproduce éstas ideas y las reconstruye de acuerdo con los conocimientos del mundo que posee, luego pasa a su elaboración.

En lo que atañe a los planteamientos básicos de su teoría, se destaca *la* MES entendida como una serie de informaciones más interesantes, ordenadas de modo lógico que un individuo elabora a fin de procesar su texto. En esta óptica,

¹⁰ (MES en adelante): hemos encontrado esta abreviación en la tesis de doctorado del estudioso Álvarez Angulo, (2002).

el lingüista holandés (1980) sostiene que la macroestructura se refiere a una secuencia proposicional del discurso que consiste en un conjunto de proposiciones completas del discurso denominadas macro-proposición. Éstas definen un asunto mediante la combinación de unas reglas llamadas macrorreglas¹¹ que se refieren a un conjunto de reglas que se aplican a las proposiciones de un texto para derivar el asunto del discurso y su organización semántica. En suma, estas MRs resultan necesarias para comprender qué tipo de información sea suprimida o seleccionada, generalizada o integrada a lo largo de la construcción de una MES.

Más adelante, Álvarez (2002) ratifica que las macroestructuras representan el significado global de un texto, cuyo papel es organizar, tratar y memorizar la información semántica. Así que, las MES están reducidas a unos elementos más relevantes del texto que proporcionan una coherencia global. En otros términos, los hablantes resultan incapaces de almacenar todas las informaciones de un discurso. Por lo tanto, su función reside en comprender un texto para resumirlo y quedarse con lo importante para que sea recordado o almacenado. En este contexto, según Van Dijk y Kintsch, citados por Álvarez (2002) la trascendencia de la MES reside en:

El papel de la macroestructura consiste fundamentalmente en que lo almacenado en la memoria se corresponde con la MES del texto, ya que, cuando recordamos, usamos la MES como clave para localizar la información proposicional detallada sobre el texto. Por ello, los “abstracts” o resúmenes son (probablemente) – siguen diciendo los antecitados autores, expresiones de la MES. (p.54)

En este tenor, nos referimos a la distinción de las MRs lingüísticas mencionadas arriba. La primera, es la *supresión* consiste en omitir aquellos detalles irrelevantes y quedarse con las informaciones importantes que contribuyen en la construcción de un asunto. La segunda, es la *generalización* que desempeña una función importante en la que no se toman palabras generales,

¹¹ (MRs en adelante): hemos encontrado esta abreviación en la tesis de doctorado del estudioso Álvarez Angulo, (2002).

sino conceptos que permiten encontrar el tema del texto. La tercera, es la *construcción* se deriva de nuestro conocimiento del mundo, al dar una proposición que describe una acción global e incluye elementos mencionados en el texto. En la opinión del lingüista (1990): “La supresión, la generalización y la construcción, pues, pueden considerarse como las tres principales macrorreglas que reducen la información de un texto a sus temas” (p. 56).

De acuerdo con Cassany (1989) quien caracteriza el núcleo básico del modelo de elaboración de textos de Van Dijk, en que explica las estrategias para desarrollar las macroestructuras tanto las MRs lingüísticas de comprensión, como las de producción. De un lado, las primeras permiten establecer una MES de un texto escrito, al sacar las informaciones necesarias y prescindir de detalles. De otro lado, las segundas desarrollan una MES memorizada en la mente con el fin de elaborar un nuevo texto por medio de concretar ideas generales, completar una idea básica con detalles y ejemplos. Esta teoría se explicará con más detalles en el segundo capítulo.

1.6.2.4. Modelo de Flower y Hayes (1980)

La teoría de la redacción como un proceso cognitivo requiere un alejamiento del modelo tradicional que está constituido por etapas de finalización de una estructura lineal. En cambio, el modelo del proceso contiene de procesos cognitivos e interactivos que pueden ocurrir en cualquier momento de escribir. El desarrollo de los protocolos del razonamiento en el proceso de la composición explica de manera detallada lo que sucede en la mente del escritor para redactar. La tarea asignada está destinada a resolver un problema. Por ende, el acto de escritura implica tres elementos primordiales: el entorno del trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura (Flower y Hayes, 1996). Estos tres componentes son esenciales e interrelacionados en el acto de escribir:

i. *El entorno de la tarea* se refiere a la situación concreta en la que se elabora el texto escrito que abarca factores externos del escritor empezando por el problema retórico respecto a un tema, incluyendo el tipo de texto que se va a redactar.

ii. *La memoria a largo plazo*¹² que almacena saberes previos de los temas, del auditorio y de los planes de la redacción.

iii. *Los procesos de escritura* que son las fases de la planificación, la teatralización y la revisión, verificados por medio de un control con el fin de dirigir el proceso escritural.

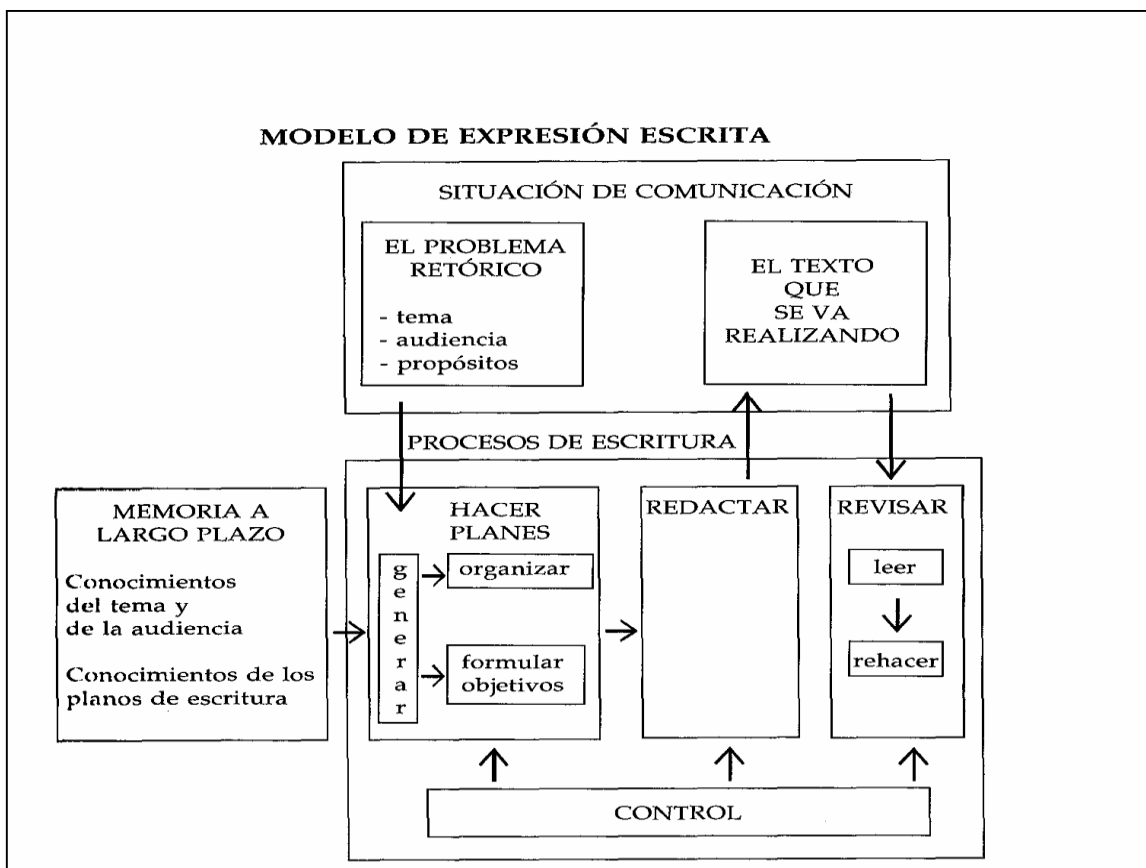


Figura N° 5: Modelo de Flower y Hayes (1980), citado en Cassany y al (2005), p.264.

¹² La memoria a largo plazo(en adelante MLP)

En lo que se refiere a este modelo, Camps (1990) expone que los estudios llevados a cabo por Flower y Hayes en los años (1980, 1981) tienen la finalidad de establecer un conjunto de estrategias para el acto de escribir como un proceso y no como un producto para hacer pensar al escritor a la hora de redactar su texto. Este modelo está concebido por sus autores como: “Una metáfora de lo que realmente sucede cuando un escritor produce un texto; porque, como afirman, no todos los escritores escriben igual y su objetivo es explicar la conducta de los escritores individuales” (p.5). En síntesis, dentro de este proceso cognitivo de carácter complejo, se realizan estas tres operaciones:

i. *La planificación*: en esta fase, el escritor define los objetivos que pretende conseguir además establece un plan. De hecho, consta de tres subprocesos que son: la generación de ideas, la organización de estas ideas y el establecimiento de los objetivos. En este sentido, Ramírez y Álvarez (2006) ratifican que en esta etapa, el escritor asume objetivos que pretende conseguir: genera ideas y recupera los conocimientos y datos en la memoria a largo plazo los más relevantes para la tarea.

ii. *La textualización*: es una fase constituida por una serie de operaciones de transformar los contenidos en lenguaje escrito, es decir, consiste en pasar de una organización semántica jerarquizada a una organización lineal. Según Hayes citado por Ramírez y Álvarez (2006), en este subproceso el escritor recupera el contenido semántico almacenado en la MLP, de manera que el escritor elabore una posible forma verbal para expresar el contenido y evaluándola, y una vez es adecuada pasa a su redacción, respetando las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas.

iii. *La revisión*: es el momento en el que se realiza la lectura y la corrección del texto escrito. Durante la lectura, el escritor evalúa el producto textual resultante en función de los objetivos y la coherencia del contenido. De acuerdo con Hayes, citado por Ramírez y Álvarez (2006), sostiene que la lectura en la fase de la

revisión se realiza no solamente para representar el significado del texto, sino también para identificar los problemas y los logros del texto producido. En esta tarea, se producen operaciones de reinterpretación, reflexión y producción textual. En suma, la lectura se hace para comprender el objeto de la tarea y revisarlo.

1.6.2.5. Modelo de Bereiter y Scardamalia (1992)

A diferencia del modelo anterior que está centrado sólo en la escritura de los adultos expertos. El presente modelo propuesto por Bereiter y Scardamalia (1992) analiza los comportamientos de dos grupos formados por estudiantes maduros y el otro por alumnos de escuela primaria, a lo largo de su composición de textos, así que presentan dos modelos de composición. El primero, se manifiesta en *Decir el conocimiento* desarrollado por el escritor novato, y el segundo *Transformar el conocimiento* realizado por el escritor experto. Éstos modelos complementarios, explican las diferencias existentes entre escritores expertos y novatos desde un punto de vista educacional.

En lo que se concierne al primer modelo, se refiere el proceso de escritura por escritores inexpertos, pues explica de modo general la manera de producir un texto sin necesidad de recurrir a un plan u objetivos que orientan la composición escrita, y sin accionar los procedimientos de solución de problemas. El escritor inmaduro, al iniciar su texto parte de la representación mental del tópico sobre lo que debe escribir, posteriormente localiza una serie de identificadores del tópico (tema) y del género (tipo de texto) que fundamentan el tema. Por ello, el escritor inmaduro recurre a los conocimientos e informaciones que posee en su memoria, así que este proceso de activación se inicia mediante el uso de una serie de indicios y pistas referentes a la tarea.

Más adelante, tras haber producido un esbozo general del texto, ya sea mentalmente o por escrito, que éste pasa a ser un elemento adicional de

identificadores, cuya función consiste en recuperar contenidos e incrementar la tendencia hacia la coherencia textual del texto. Este proceso de pensar y escribir puede continuar hasta que se acabe la hoja de ideas que vienen a la memoria. Sin embargo, el hecho de producir un texto coherente y cohesionado por el escritor novato no depende de la aplicación de saberes que se dispone, más bien es el resultado de la interacción de procesos mentales activados de manera automática. En este modelo, se explica a los diferentes procesos del pensamiento que usa el escritor inexperto para componer su texto. Por lo tanto, se esquematiza como sigue:

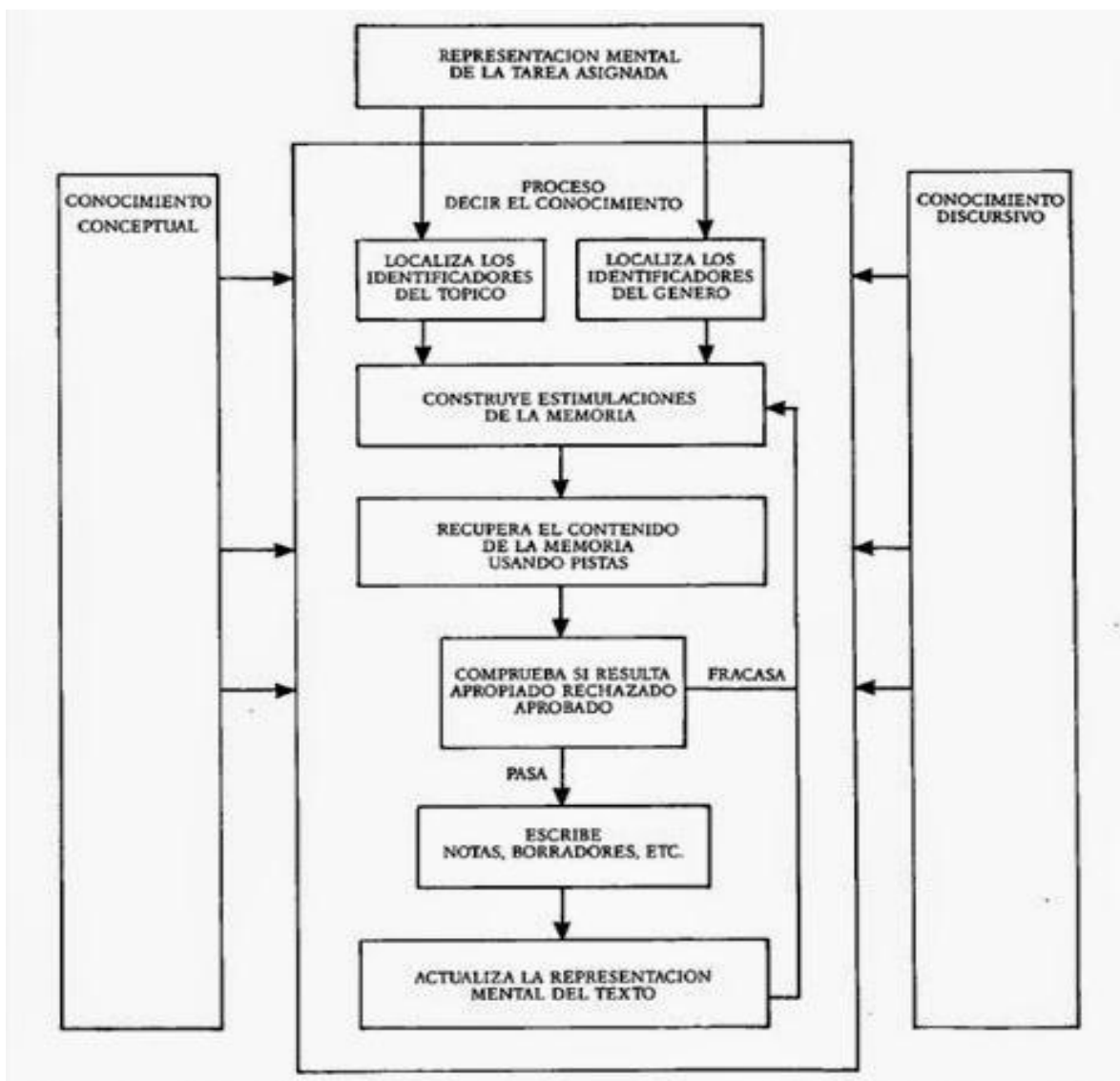


Figura N° 6: Modelo de Decir el Conocimiento de Breiter y Scardamalia (1992), p.45.

En síntesis, en este modelo el escritor inexperto no mide los mecanismos necesarios para escribir un buen texto. Por ende, los defectos se diversifican, citamos a la falta de: la adaptación a la audiencia, planificación y revisión textual superficial. Los escritores de este modelo, producen textos con características particulares tales como: el tratamiento de tópicos simples, la complejidad en el encadenamiento de ideas y el ajuste a los requisitos del género, pero sin el desarrollo argumental de la tarea. Estos escritores presentan distintas carencias al componer su texto, ya que se conforman por decir el conocimiento.

Por añadidura, dichos estudiosos presentan otro nuevo modelo utilizado por escritores maduros denominado *Transformar el conocimiento*, a su vez contiene del modelo anterior en su construcción, concebido como un subproceso introduciéndolo dentro de un complejo proceso de la solución de problemas. Dicho proceso resolutivo, implica clases diferentes de *espacio-problema*:

- i. El espacio de contenido alude a los estados de conocimiento como creencias y a las operaciones como deducciones o hipótesis.
- ii. El espacio retórico se refiere a los estados del conocimiento que implican múltiples representaciones relacionadas con los aspectos textuales y sus objetivos, además de las operaciones caracterizadas como aquellas que modifican el texto, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos.

Los dos espacios se relacionan entre sí para la transformación del conocimiento, así que se produce un desciframiento de problemas del espacio retórico que se resuelven dentro del espacio del contenido. Además, se traducen problemas, luego se resuelven en el espacio retórico. Dentro de este modelo, la generación de ideas se alude a las necesidades retóricas como: la justificación de una creencia, la ejemplificación de conceptos y los argumentos a favor o en contra. Estos sub-objetivos, se convierten en pretextos que transforman la estructura del contenido, pues la interacción entre el espacio del contenido y el

espacio retórico transforma el conocimiento del escritor, produciendo cambios en el contenido y en la organización de su conocimiento.

Partiendo de esta perspectiva, la recuperación de la información en la memoria responde a sub-objetivos retóricos. Por consiguiente, la información recuperada no solo atiende a las necesidades del tópico y del género, sino también al problema retórico, es decir, esta información acarrea nuevas relaciones conceptuales. Dado que, la generación de nuevos sub-objetivos para la composición genera nuevos problemas retóricos, que a su vez vuelven en nuevos sub-objetivos en el espacio del contenido y así sucesivamente. En virtud a lo anterior, este segundo modelo se esquematiza así:

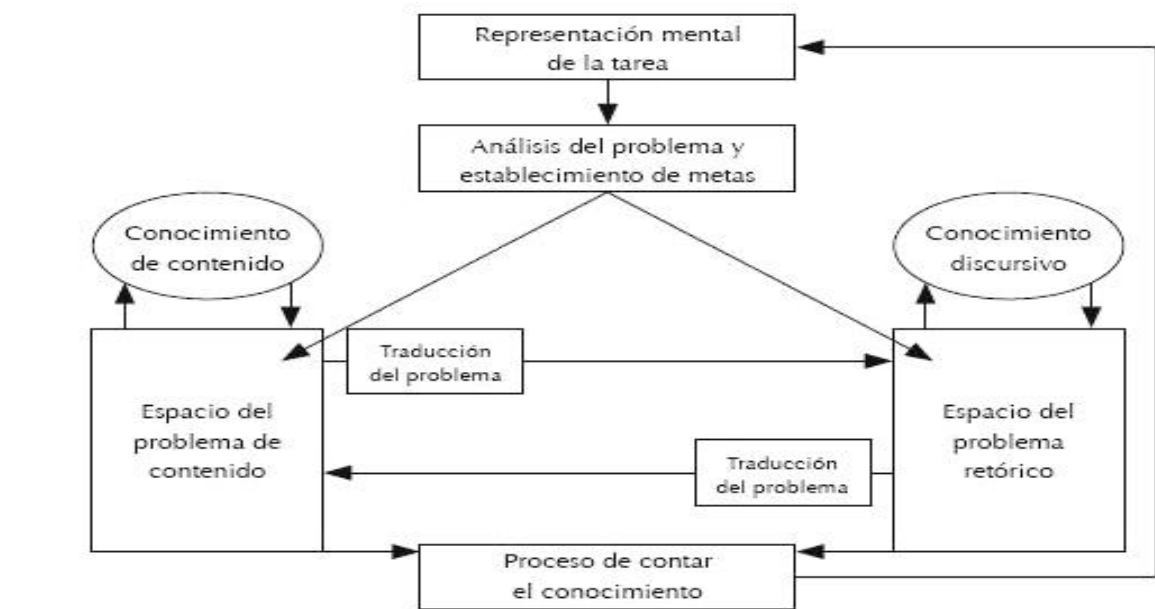


Figura N° 7: Modelo de Transformar el Conocimiento de Breiter y Scardamalia (1992), p.47.

En resumen, los dos modelos presentan grandes diferencias en las representaciones mentales para producir un texto. Se considera al segundo modelo como el más significativo destinado a refinar el conocimiento, ya que el escritor experto produce textos de calidad comparándose con el escritor inmaduro. Los estudios educativos realizados ponen énfasis en la idea de ayudar al alumnado, de pasar del estadio de *Decir el conocimiento* al estadio de

Transformar el conocimiento, por vía del aprendizaje de las estrategias de solución de problemas que poseen los expertos e integrarlas en la enseñanza de la escritura para fomentar sus capacidades.

1.6.3. Modelos contextuales

De acuerdo con las aseveraciones de Mata (1997), Hernández y Quintero (2001), quienes coinciden en señalar que este enfoque contextual no se considera como una opción de los modelos cognitivos, más bien como una forma de progreso de los modelos anteriores, complementándolos en cierta medida, ya que se centra en el análisis de la composición escrita en una dimensión etnográfica, como un proceso comunicativo y social que se desarrolla en un contexto determinado.

Bajo la perspectiva ecológica, las investigaciones llevadas a cabo ponen el acento en el análisis del significado que los sujetos atribuyen al acto de escribir en múltiples ámbitos: la escuela, la familia o la sociedad, y determinar su influencia en el desarrollo de la actividad escritora.

Al dar énfasis al contexto escolar cuyos factores que inciden en el desarrollo de dicha habilidad se resumen en: los programas, profesores, actividades, espacios físicos y relaciones interpersonales. Desde la dimensión de este enfoque, la escritura se establece a través de una enseñanza que privilegia la creación de un ambiente de apoyo, colaboración y negociación de significados entre los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como argumenta Mata (1997) que este enfoque: “Se aboga por una enseñanza que establezca un ambiente de apoyo, en el que se considere al alumno como escritor, lo motive a asumir riesgos y lo comprometa en la construcción de significados”. (p.25)

Tercer apartado. Didáctica de la escritura: dimensiones y enfoques

1. 7. Aproximación a la didáctica de la escritura

La escritura es una habilidad social muy compleja que requiere planteamientos holísticos de diversas disciplinas: antropología, sociología, cognición, pragmática y lingüística. Por lo tanto, es necesario integrar en la práctica docente una gama de técnicas, actividades y saberes que se ponen en evidencia a la hora de escribir, que a su vez se refieren a los conocimientos sobre: el tema, la audiencia, la intención, el género discursivo, la coherencia, la adecuación, la cohesión, la sintaxis, el léxico y la ortografía. Cabe agregar que la omnipresencia de la lengua escrita en una sociedad alfabetizada abarca todos los campos de comunicación: la literatura, los medios de comunicación, la ciencia, la educación, la administración y la vida económica (Álvarez, 2005). A juicio del autor, escribir es:

Un saber práctico , un saber hacer , una competencia que se adquiere y se desarrolla de forma continua y que implica una serie de procesos , estrategias, técnicas y conocimientos, tales como: a) la posesión de prerequisites culturales, decisivos para la motivación de los alumnos, ;b)el conocimiento de la relación entre la situación y la escritura) el dominio de las formas de organización textual y genérica ;d) los conocimientos enciclopédicos y léxicos ; e) el dominio de los mecanismos lingüísticos de cohesión textual. (p.64)

Dentro del entramado social del que está inscrita la escritura, cuya función es crear situaciones de aprendizaje más profundas que conectan a los individuos con el saber colectivo del mundo mediante las interacciones sociales. Esta destreza es una práctica social usada en diversos contextos en: la casa, la comunidad, las instituciones, las escuelas, los institutos, las universidades y los ámbitos profesionales. El impacto de esta habilidad lingüística en la sociedad y el proceso que se debe seguirse para dominarla en distintos contextos comunicativos, determinan una amplitud de géneros que ponen el acento a su

complejidad. En este sentido, es considerada como un instrumento intelectual y un medio de participación social que permite explorar pensamientos, sentimientos y describir ideas sobre un asunto determinado (Álvarez, 2013).

En este marco, nos aproximamos a los lineamientos de Camps (1997), Camps y Ribas (2000) quienes afirman que la actividad de escribir es un proceso complejo que está introducido en las prácticas comunicativas del entramado social, mediante las cuales el individuo construye su conocimiento y pensamiento a través de su relación e interacción con las demás personas. Numerosas investigaciones sobre la escritura han enfatizado los aspectos sociales y culturales de la lengua, enriquecida en disciplinas de estudio como: la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso y los estudios psicológicos, más aún en los aspectos comunicativos del proceso de EA.

La escritura es una destreza fundamental para construir y comunicar el conocimiento y organizar el pensamiento. Tomando en cuenta su complejidad, en la que intervienen aspectos sociales, cognitivos y textuales, concebidos como ejes básicos para la producción de textos. La adquisición de la competencia escritural, requiere llevar a cabo acciones eficientes en diversos contextos que incluyen las esferas sociales, interpersonales, personales o profesionales para solucionar los problemas.

En síntesis, las habilidades vinculadas con la escritura corresponden, tanto al proceso de composición que a su vez abarca distintas fases, como a la necesidad de conocer los tipos o géneros discursivos usados en los contextos de producción. (Álvarez, 2013). Éste último estudioso propone una doble competencia básica de la escritura:

Nivel del proceso de producción de textos
<p>ESCRIBIR para: Planificar (leer para buscar información) ;Condensar información (resumen, esquema, mapa conceptual, indexación, palabras claves, titulo...); Expandir información (comentario o glosa) ;Redactar (normas de textualidad : coherencia , cohesión, adecuación, corrección);Revisar y reescribir; Editar; Exponer y defender en público .</p>
Nivel de texto
<p>ESCRIBIR para: Contar ; Describir (estructura o sistema, morfología-aspectos-, proceso o mecanismo , descripción y definición);Exponer y explicar (definición – descripción, clasificación –tipología, comparación –contraste, causa –consecuencia , problema –solución , ilustración); Para argumentar y contraargumentar (demostración, persuasión) ; Entretenerse y crear; Conocerse...</p>

Tabla N° 1: *Competencias de escritura, propuestas por Álvarez (2013), p 71.*

1.8. La escritura desde la dimensión cognitiva

La percepción de la escritura como una actividad cognitiva surge en Estados Unidos a finales de los años setenta, y se desarrolla en la década de los ochenta. En este periodo, los investigadores publican sus primeros estudios que parten de la caracterización de los procesos mentales del acto de escribir. En síntesis, los estudios sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita llegan a conclusiones, que los subprocesos orientados a la producción textual son operaciones interrelacionadas de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de modo complejo (Camps, 1997).

1.8.1. Proceso de planificación

Como hemos tratado anteriormente, que esta fase contiene de unos subprocesos cognitivos. En primero, la generación de ideas mediante la cual el escritor recupera de la memoria a largo plazo datos para la situación comunicativa como: las ideas y las técnicas de trabajo. En segundo, el subproceso de la organización de ideas recuperadas y la organización de los datos obtenidos en forma de un esquema o plan estructurado de acuerdo con el objetivo

que se quiere conseguir. Por último, la formulación de objetivos o sea la definición de los propósitos del texto.

Este proceso se denomina *la etapa de invención*, y enfatiza el momento en el que el escritor descubre ideas y conceptos nuevos sobre el asunto en cuestión. Por lo que, es una de las instancias más difíciles en el proceso escritural, puesto que el aprendiz no sabe qué escribir, ni por dónde empezar. Por ello, necesita una orientación y un buen entrenamiento por vía del uso de estrategias que le ayudan en la elaboración de un texto. En definitiva, resulta de mayor interés contestar a los siguientes interrogantes: cuál es el propósito del texto, porqué escribirlo, a quien está destinado, qué tono se emplea y qué modalidad textual. En suma, es una fase primordial que determina el éxito de un escritor para elaborar un texto coherente y consistente. (Díaz, 1999).

Más adelante, es uno de los procesos más primordiales a través del cual se realiza la preparación de un escrito para el logro de los propósitos. En este sentido, aludimos a la propuesta de Cassany y García (1999) sobre los componentes básicos de esta etapa que conlleva distintas tareas que orientan al escritor en su proceso de composición, mencionamos a la selección del tema y su limitación, elaborar una tesis, lectura y acopio de materiales, organización de la información y la revisión.

De acuerdo con Cassany (1995) quien ofrece una gama de estrategias destinadas al productor de textos para adaptarlas en esta fase, pues son técnicas creativas que guían al aprendiz para elaborar su texto. Primero, la estrategia de la elaboración de un mapa de ideas que consiste en dibujar en un papel las asociaciones mentales de las palabras e ideas del tema tratado, es decir, escoger una palabra clave, luego apuntar a su alrededor conceptos del mismo significado que ocurran en el pensamiento. Segundo, la técnica de torbellino de ideas mediante la cual el estudiante apunta todas las ideas que vienen a su mente. Por

último, la exploración del tema, proponiendo una estrella que contiene de siete preguntas, inspirada de la fórmula periodística de la noticia:

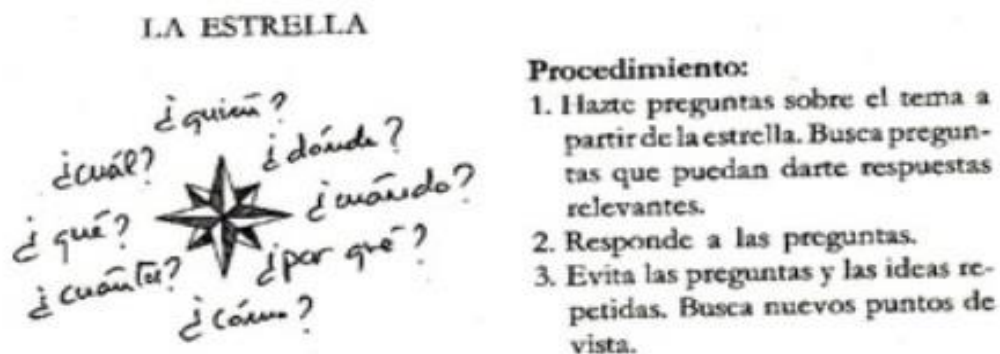


Figura N° 8: La estrella D. Cassany (1995) , p . 64.

1.8.2. Proceso de textualización

Es la segunda etapa del proceso de escritura en la que el productor pone de manifiesto las ideas y los conceptos que había planificado anteriormente de forma clara y con un lenguaje visible para el lector. Se denomina también *fase de escritura, redacción o linealización*. En este sentido, Cassany (1999) la denomina *Conversión en texto*. De modo que, se organizan las proposiciones de la etapa de la planificación, por eso se requiere el dominio de las exigencias de la linealidad del discurso. Este proceso incluye operaciones básicas: la cohesión de las proposiciones a través del uso de: conectores, conjunciones, marcadores y la puntuación, por medio de las cuales, las proposiciones marcan una progresión temática. En este contexto, Cassany, Luna, y Sanz (2003) abogan que:

El proceso de redactar se encarga de transformar este proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. Se trata de un trabajo muy complejo ya que debe atender varias demandas al unísono (los propósitos y el contenido del texto, las restricciones gramaticales, las exigencias del tipo de texto, la ejecución manual, mecánica o informática de la letra, etc.). (p. 265)

1.8.3. Proceso de revisión

Es un proceso en el que se evalúa el texto elaborado para detectar los fallos y mejorarlo. Al revisar un texto, se puede modificar las palabras, el contenido, la estructura y su propósito comunicativo. Este proceso contiene de dos tareas: la evaluación y la corrección. En la primera, el autor evalúa lo que ha producido mediante la lectura y el repaso para comprobar si el escrito elaborado cumple los propósitos anteriormente propuestos. Mientras en la segunda, el productor modifica y mejora los aspectos que necesitan una corrección.

La revisión se lleva a cabo mediante dos tipos de evaluaciones distintas. La primera, se refiere a la evaluación local, vista como una técnica mecánica que se realiza por los aprendices de manera superficial, en la que se detectan errores en la superficie del texto como: las letras, las palabras o las expresiones que necesitan rectificación. En cuanto a la segunda es de carácter global, que consiste en una técnica creativa ejercida por los expertos en todos los aspectos del texto: rehacer ideas aún correctas, reformular párrafos, es decir, conciben a la revisión como un acto de escribir que les permite inventar cosas nuevas utilizándola en todo el proceso de la producción (Cassany, 1995).

1. 9. La escritura desde una perspectiva discursivo- textual

A la luz de lo expuesto anteriormente, la enseñanza de la lengua requiere un uso correcto por parte del hablante o el escritor, de acuerdo al contexto que exige la situación comunicativa. Por lo tanto, es imprescindible el manejo de los diversos géneros discursivos, tanto sus respectivas intenciones comunicativas, como sus rasgos lingüísticos correspondientes que son: narrar, argumentar, exponer ideas o informaciones, dialogar y conversar. Pues, resulta necesario la enseñanza en las instituciones educativas de ese abanico de textos, tomando en cuenta las particularidades de cada tipología (Álvarez, 2004).

Dicho estudioso (2005) agrega que la escritura es una actividad social que se lleva a cabo con muchas utilidades, y en contextos muy diversos. En la vida académica, el aprendiente se encuentra obligado a elaborar diferentes tipos de textos escritos, dando cabida a lo que se denomina *Tipología textual*. De modo que, la situación y la intención del hablante especifican qué tipo de texto o género está planteado. La didáctica de la escritura es un proceso complejo que demanda la elaboración de textos en situaciones reales de comunicación. Por tal razón, es menester analizar las prácticas de la escritura, identificar los logros y las dificultades de los estudiantes, e incluso revisar las bases teóricas y la evaluación empírica de los problemas vinculados con el acto de escribir.

Según Camps (1997), Camps y Ribas (2000) aseveran que se han producido grandes innovaciones en el proceso de EA de la escritura, que ha sido un objeto de estudio de diversas investigaciones que ponen el acento en la adquisición efectiva de esta destreza. Por ende, no se logra solo con el estudio de las formas lingüísticas alejadas en situaciones reales de la producción. Este hecho vuelve en uno de los retos de la enseñanza de la lengua con el fin de abordar actividades y tareas escritas entorno a problemas reales, mediante los cuales se aprenden las reglas discursivas. Su aprendizaje no se limita a dominar las reglas del texto y aplicarlas a otros, no obstante, abarca el conocimiento de varios géneros discursivos con sus propias funciones y rasgos lingüísticos. Esto significa que:

Cada género textual debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otros textos. Así pues habrá que enseñar y aprender a argumentar, a narrar, a describir, a exponer una idea abstracta; y aún más, cada uno de estos tipos de discurso tendrá concreciones distintas: una cosa es narrar un hecho histórico y otra muy distinta un chiste, un hecho vivido o un cuento fantástico, sólo por poner unos ejemplos. (Camps, 1997, p. 31)

Dentro de este ángulo, enseñar múltiples formatos de texto mediante los cuales los aprendientes han de ajustarse a diferentes situaciones de comunicación

en su vida. En esta perspectiva de la necesidad de utilizar la tipología textual frecuentemente en todos los ámbitos, nos acercamos a las aclaraciones de Alvarado y Yeannoteguy (2000) quienes exponen que su práctica diaria brinda a los usuarios de la lengua competencias que facilitan los procesos de lectura y escritura. A juicio de las autoras, los tipos de texto: “Proveen esquemas para organizar la información, facilitando de este modo tanto la comprensión como la producción de textos, combinados con los géneros discursivos y sus respectivas instrucciones de lectura y escritura” (p. 30)

En el segundo capítulo, abordamos las investigaciones llevadas a cabo en este rango de EA de la composición escrita, desde su dimensión discursiva textual, en la que pretendemos profundizar en el tema, haciendo hincapié a los diversos géneros y tipologías textuales.

1.10. Enfoques didácticos para la enseñanza de la composición escrita

En virtud a los planteamientos de los modelos expuestos anteriormente en torno a la enseñanza de la escritura, en la que se han realizado diferentes estudios en el contexto educativo para su aclaración. En nuestra investigación, abordamos el modelo de Daniel Cassany (1990), quien propone un tratamiento exhaustivo de estos enfoques y brinda una visión panorámica de una amplia gama de recursos didácticos. Los diferentes enfoques didácticos, son pilares de la práctica docente basados en: *la gramática, las funciones, el proceso y el contenido*.

1.10.1. Enfoque basado en la gramática

La escritura se aprende mediante el manejo de los aspectos gramaticales del sistema de la lengua como: la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía. De hecho, se presenta como una forma prescriptiva puesto que no tiene en cuenta la realidad dialectal de la lengua, ni el valor socio lingüístico, es decir, los aprendices se limitan en aprender sólo las estructuras formales de un

idioma, proporcionándoles un modelo lingüístico que corresponde al estándar, neutro y formal, en el que la lengua coloquial no recibe un tratamiento.

Dentro de este enfoque se destacan dos modelos. *El modelo oracional* está dedicado a enseñar las partes de la oración, la concordancia y la ortografía. *El modelo textual* se limita al nivel del texto a: construir párrafos, estructurar lógicamente la información, escribir una introducción y una conclusión. En lo que se refiere al currículum de este enfoque, la docencia se basa en la enseñanza de aspectos gramaticales. En el enfoque tradicional, los estudiantes se limitan en el conocimiento de la ortografía, la morfología, la sintaxis y el léxico. Mientras en el enfoque moderno, está basado en la lingüística del texto, dando énfasis a las propiedades textuales: la adecuación, la cohesión y la coherencia. Los planteamientos del enfoque se resumen en la siguiente tabla:

<ol style="list-style-type: none">1. Énfasis en la gramática y la normativa<ul style="list-style-type: none">- Gramática prescriptiva- Basada en la oración- Una única lengua: estándar2. Reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico.3. <ol style="list-style-type: none">1. Explicación de la regla2. Ejemplos3. Prácticas mecánicas4. Redacción5. Corrección gramatical6. Dictados, redacciones, transformar frases, llenar espacios en blanco, etc. Ej: <i>Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en el pueblo donde vives o en una ciudad más grande.</i>
--

Tabla N° 2: *Pautas del enfoque gramatical para la enseñanza de la composición escrita según Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003), p, 272.*

1.10.2. Enfoque basado en las funciones

En contraposición al modelo anterior basado en las reglas gramaticales, el presente enfoque da énfasis a la comunicación. Sus planteamientos hacen hincapié al uso comunicativo de la lengua. Esta metodología está dirigida al aprendiz para que adquiriera conocimientos y saberes como herramientas útiles de conseguir cosas dentro del uso comunicacional. De hecho, se enseña la lengua en las clases para realizar unas determinadas funciones, es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje es de carácter práctico que conlleva un doble sentido. De un lado, el contenido de la clase es similar a los usos de la lengua que se producen en la calle. De otro lado, el discente siempre está activo mediante la práctica constante.

En consecuencia, los contenidos de la lengua adquieren un carácter descriptivo opuesto a la visión prescriptiva anterior. Este enfoque enseña la lengua partiendo de sus usos cotidianos con sus variaciones, imperfecciones e incorrecciones. De este modo, el estudiante se motiva en el aula mediante su participación activa en diálogos, lecturas, hablar con sus compañeros sin reglas normativas adecuadas. En definitiva, este nuevo enfoque se opone a la visión prescriptiva del lenguaje, y está dirigido al planteamiento descriptivo cuya función es enseñar la lengua dentro de un uso comunicativo, tal como es usada por los hablantes, sin seguir las normas de la gramática tradicional.

Dentro de esta vertiente, se usa la lengua desde el contexto lingüístico, concebida desde varios modelos lingüísticos. Por ende, la lengua posee modalidades dialectales, además de niveles de formalidad y de especialidad variados. De este modo, el aprendiz tiene que entender varios dialectos de un mismo idioma, usando palabras formales y coloquiales. En el terreno de la expresión escrita, las variaciones sociolingüísticas del lenguaje resultan imprescindibles. Por ello, en la tarea de escritura el alumno debe conocer tanto el perfil del lector y del destinatario, como a los rasgos psicológicos y sociológicos

del receptor, por eso la enseñanza en las clases debe tratar textos auténticos y reales usados también en la calle.

Este enfoque concede gran importancia a las necesidades comunicativas de los aprendices, por lo que aprenden distintas funciones según el destinatario. La programación está basada en un conjunto de funciones que se defieren de un curso a otro, pero comparten un objetivo comunicativo común. La didáctica de la lengua escrita se materializa en el tratamiento de las tipologías textuales basadas en los ámbitos de uso: personal, familiar, laboral, académico y social. Más bien, pueden ser clasificadas según sus funciones comunicativas: conversación, descripción, narración, instrucción y argumentación. En una clase se lleva a cabo prácticas que enriquecen el proceso de escritura como: la lectura comprensiva de textos, el análisis de modelos y las prácticas cerradas de producción escrita. Este enfoque se sintetiza en la siguiente tabla:

<ol style="list-style-type: none">1. Énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua (\cap gramática)<ul style="list-style-type: none">- Gramática descriptiva y funcional- Basada en el texto (\cap oracional)- Diversidad de variedades y registros2. Tipos de texto: descripción, narración, exposición, cartas, diálogos, etc.<ul style="list-style-type: none">- Selección de textos según las necesidades del aprendiz.3. <ol style="list-style-type: none">1. Lectura comprensiva de textos2. Análisis de modelos3. Prácticas cerradas4. Prácticas comunicativas5. Corrección comunicativa4. Leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo. <p>Ejemplo: <i>Tu primo quiere cambiar de escuela, pero no está seguro de si quiere que darse en el pueblo en el que vive o prefiere ir a una escuela en una ciudad más grande. Escríbele una carta dándole tu opinión.</i></p>

Tabla N° 3: Pautas del enfoque funcional para la enseñanza de la composición escrita según Cassany y al (2003), p, 272.

1.10.3. Enfoque basado en el proceso

En contraste con los enfoques anteriores, arranca este nuevo posicionamiento basado en el proceso, en Estados Unidos alrededor de los años sesenta, desarrollado por un grupo de estudiosos que analizan los escritos producidos por sus estudiantes en tres fases de redacción: antes, durante y después. Sus investigaciones arrojan resultados en los que los escritores competentes sacan mejores resultados gracias al uso de estrategias cognitivas, mientras que los escritores incompetentes alcanzan resultados insatisfactorios por el desconocimiento y la falta de manejo de las estrategias para escribir.

Este hallazgo hace hincapié que el dominio de la lengua y su uso eficiente no se limita en poseer conocimientos gramaticales o dominar el uso comunicativo de la lengua, sino requiere la necesidad de conocer las fases de la composición de textos, mediante el uso de estrategias efectivas en el proceso de redacción.

Desde esta perspectiva, el discente adquiere contenidos y conocimientos lingüísticos y desarrolla estrategias cognitivas vinculadas con el proceso de redacción: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar y evaluar. El objetivo de este enfoque es enseñar a los alumnos un conjunto de actitudes hacia la elaboración del escrito. Pues, resulta imprescindible la realización de distintos pasos de la redacción: hacer esquemas, ordenar ideas, pulir las estructuras de la frase y revisar el escrito para que se consiga lo que se denomina *Perfil del buen escritor*. Este proceso orienta al aprendiente a conocer y poner en práctica sus habilidades cognitivas.

Añádase a lo anterior, el discente adquiere un papel activo mediante el desarrollo de un estilo propio de la composición en función de sus habilidades cognitivas como: ser capaz de superar los bloqueos y elegir estrategias relacionadas con la composición. De igual manera, el propósito fundamental de

los docentes consiste en orientar a sus estudiantes hacia la puesta en práctica de las técnicas requeridas en el proceso de escribir y determinar a un escritor competente. Por tal objetivo, asesora a su alumnado y facilita el uso de las técnicas de redacción, la lectura de sus borradores y la corrección de los puntos flojos en sus escritos con miras de que tomen conciencia de sus errores y pasen a su corrección.

En consecuencia, las clases resultan muy particulares, como si fueran talleres de expresión escrita, en los que se asigna al discente una tarea determinada de escribir cartas o ensayos diarios íntimos, respondiendo a las instrucciones del profesor. Lo que le permite, convertirse en un supervisor colaborador de sus discentes, cuyo papel es brindar un apoyo; corregir sus escritos, detectar carencias y responder a sus dudas para que sean capaces de mejorar sus hábitos de composición. La corrección va más allá del marco lingüístico e involucra a los aspectos psicológicos, la forma de pensar y a las habilidades de estudio. Por lo que, los ejercicios están orientados a estimular la creatividad de los estudiantes mediante la realización de: torbellino de ideas, hacer esquemas y escribir borradores. Este enfoque se sintetiza en esta tabla:

<p>1. Énfasis en el proceso de composición (producto) - Énfasis en el alumno (escrito)</p> <p>2. Procesos cognitivos: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etcétera.</p> <p>3. Composición de textos: Buscar ideas Hacer esquemas Redactar Evaluar Revisar - Énfasis en el asesoramiento (↔ corrección)</p> <p>4. Creatividad (torbellino de ideas, analogías, etc.), técnicas de estudio (esquemas, ideogramas, etc.) borradores, escritura libre, valorar textos propios, etc. Ejemplo: <i>Haz una lista de ideas sobre las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en un pueblo distinto del que vives. Clasifica las ideas en grupos. Desarrolla dos ideas con ejemplos y comentarios personales. Redacta un primer borrador de un texto. Vuelve a leerlo y comprueba que contiene todas las ideas importantes...</i></p>

Tabla N° 4: *Pautas del enfoque procesual para la enseñanza de la composición escrita según Cassany y al (2003), p. 273.*

1.10.4. Enfoque basado en el contenido

Este enfoque brinda mayor protagonismo y supremacía al contenido por encima de los enfoques anteriores. Se ha originado en dos contextos académicos en Estados Unidos alrededor de la década de los ochenta. Por una parte, surge en los tradicionales cursos de la escritura de las universidades y de los colleges. Por otra parte, a través del movimiento *Escritura a través del curriculum* de las escuelas básicas y medias. En lo que atañe al primer contexto, los docentes desarrollan una nueva metodología para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos que son puramente académicas, cuyos textos se refieren a artículos, exámenes, ensayos, ponencias y apuntes que requieren rasgos muy específicos.

Más adelante, los indicadores concretos señalados consisten en demostrar conocimientos o exponer resultados de una investigación, manejar el contenido de textos y de las actividades, el uso de un lenguaje técnico, atender a un destinatario determinado (profesor) y respetar las limitaciones del tiempo para su elaboración. El manejo de la comprensión y la composición de estos textos requieren estrategias didácticas especializadas, e incluso técnicas del dominio de los textos sociales de carácter general. Por ende, la expresión escrita está relacionada con otras destrezas lingüísticas de mayor relevancia que ayuda al alumno en la producción de un texto como: la lectura, la comprensión oral y el procesamiento de la información, la coherencia y el resumen.

El segundo contexto, se refiere al uso del potencial creativo del proceso de la composición para enseñar otras disciplinas científicas, ya que el estudiante puede escribir temas sociales, de matemáticas o de física para que aprenda los asuntos de las asignaturas y mejore su práctica. La enseñanza de la expresión escrita no se limita a una sola asignatura de la lengua, sino que cubre todo el curriculum pedagógico. Este movimiento abarca dos principios fundamentales. De un lado, la escritura se considera como una herramienta de aprendizaje puesto que al escribir se puede aprender temas. De otro lado, es un instrumento del

conocimiento multidisciplinar, de manera que el aprendiz escribe para aprender cualquier tema de las asignaturas del curriculum.

Al respecto Cassany (1990) resume los rasgos de este enfoque, a saber:

i. En la programación del curso, el énfasis está en el contenido, por lo que los contenidos curriculares han de ser originales, creativos sustentados por argumentos válidos y sin incluir la estructura formal.

ii. La clase de la expresión escrita está relacionada con el contenido de las asignaturas de la carrera, en la que el aprendiz escribe temas académicos basados en fuentes bibliográficas.

iii. La competencia escrita se combina con otras habilidades lingüísticas; escuchar, leer, hablar. En otros términos, los alumnos integran todas sus habilidades a lo largo de su carrera estudiantil, por ende no solo escriben, sino también ejercitan todo tipo de ejercicio verbal.

iv. En la clase se realizan dos secuencias esenciales. La primera fase (input) cuyo objetivo es comprender el tema mediante la lectura y la escucha de exposiciones sobre el tema y su discusión. En la segunda etapa, se recoge la información obtenida para elaborar el texto final.

v. La programación del curso está constituida por un conjunto de tareas y ejercicios que requieren por el estudiante la práctica de sus habilidades lingüísticas y el desarrollo de estrategias cognitivas. En definitiva, en el desarrollo de una clase, el estudiante lleva a cabo unos pasos como: la lectura de textos, la búsqueda y el tratamiento de la información, la elaboración de esquemas y la redacción de textos académicos.

- 1- Énfasis en el contenido (forma)
 - Énfasis en la función epistémica de la lengua escrita.
 - Trabajo de la escritura a través de otras materias: Sociales, Ciencias, etcétera.
- 2- Procesos cognitivos y textos académicos: trabajos, exámenes, recensiones, comentarios, resúmenes, etcétera.
 - Temas de la materia correspondiente.
- 3- Desarrollo de un tema
 1. Recogida de información: lectura, comprensión oral, imágenes, etc.
 2. Procesamiento: esquemas, resúmenes, etc.
 3. Producción de textos: trabajos, informes, artículos, comentarios, etc.
- 4- Trabajo intertextual (comentarios, esquemas y resúmenes de escritos, apuntes, etc.), recogida de datos de la realidad (experimentos, observación, etc.), procesos de composición de textos. Ejemplo: *Busca información sobre el tema de ir a una escuela en un pueblo distinto del que vives: los transportes, los internados, etc. Haz una encuesta entre los alumnos de una escuela. Entrevista a algunas personas importantes: directores de escuela, conductores, cocineros, alumnos. Sintetiza la información en un esquema. Escribe un borrador de una redacción explicando los resultados de tu investigación...*

Tabla N° 5: *Pautas del enfoque basado en contenidos para la enseñanza de la composición escrita según Cassany y al (2003), p, 273.*

En modo de conclusión, los cuatro enfoques didácticos no son aislados, sino complementarios, puesto que cualquier acto de enseñanza de la escritura incluye los cuatros posicionamientos, por eso deben ser considerados en el acto de escribir, respondiendo a las necesidades académicas que surgen en el proceso de EA. Por ello, resulta imprescindible la combinación de estos enfoques para el logro de los objetivos educativos y la mejora de las clases.

Conclusión

De lo anterior, se concluye que los procesos de la argumentación tienen cabida muy importante en las discusiones e interacciones de nuestra vida cotidiana, e incluso usada en los debates públicos y en la prensa, tratando esta habilidad en su doble perspectiva. Por una parte, desde los retóricos P y O-T, es concebida como una habilidad discursiva que permite a los individuos expresar su razonamiento, demostrar sus puntos de vista, opiniones y valoraciones de diversa índole, usando técnicas argumentativas para lograr la adhesión del

auditorio. Por otra parte, es una habilidad de discusión crítica propuesta por Frans H. Van Eemeren y Rob Grootendorst.

Con base a lo planteado, hemos revisado los modelos de la composición escrita, partiendo de su consideración como un producto, refiriéndose concretamente a los enfoques basados en la gramática, las funciones y el contenido basándose en las explicaciones de Cassany (1990), Cassany y al (2003). En segundo lugar, la percepción de la escritura como un proceso complejo que requiere activar estrategias en la redacción. El desarrollo de estos modelos conoce una evolución a lo largo del tiempo, desde los modelos de traducción y de etapas, hasta los modelos cognitivos de Flower y Hayes (1980), Scardamalia y Bereiter (1992).

La revisión efectuada esboza las principales consideraciones de la didáctica de la escritura como una destreza social enriquecida en los lineamientos de: Camps, (1997), Camps y Ribas (2000), Álvarez (2005, 2013). Como se ha podido apreciar los planteamientos de los investigadores quienes ponen el acento en las dos dimensiones de escribir. De un lado, la dimensión cognitiva que enfatiza en los procesos mentales del proceso de comprensión y composición, este marco conoce unas aportaciones y propuestas interesantes de Díaz, (1999); Cassany y García (1999); Cassany (1995, 1999), mediante las cuales proponen diversas estrategias que se llevan a cabo en las fases de producción. De otro lado, la dimensión discursivo textual de la composición escrita con miras de conocer los diferentes tipos o géneros discursivos.



Segundo capítulo

La didáctica de la argumentación escrita

Introducción

En el siglo XX, los científicos postulan investigaciones sobre los diferentes géneros y textos, en las que plantean definiciones para distinguir su sentido, por lo que recurrimos a unas descripciones tan representativas y significativas a fin de entender la distinción entre ambos conceptos. Más bien, los lingüistas del texto se preocupan por la clasificación de dichos textos con la finalidad de comprender la naturaleza comunicativa y desentrañar la estructura de un texto, intentando de aplicar diferentes criterios para sus respectivas teorías. Por ello, hemos elegido unos modelos más relevantes. Partiendo del modelo de Werlich (1975), pasando por las superestructuras de Van Dijk (1978), hasta las secuencias prototípicas de Jean Michel Adam (1985).

En el mismo hilo de ideas, abordaremos la argumentación escrita concebida como una habilidad que fomenta en el estudiante universitario sus capacidades de expresión, asimismo le permite elaborar una redacción coherente que aporta un conjunto de razones que justifiquen una opinión. Además, su dominio implica una ampliación de conocimientos y capacidades comunicativas del proceso de escritura. En nuestro estudio, realizaremos un recorrido del texto argumentativo, dando énfasis a sus características, su estructura y las estrategias argumentativas para convencer al receptor sobre un tema, haciendo hincapié a la versatilidad de sus tipos que abarcan el ensayo argumentativo y los géneros periodísticos de opinión.

Más aún, dicha habilidad consiste en un proceso crucial en el ámbito universitario, ya que contribuye en la mejora de las capacidades comunicativas y argumentativas de los discentes, al expresar sus posturas sobre tópicos polémicos, formando en ellos una posición crítica para afrontar diferentes situaciones que les presentan en su proceso de aprendizaje. Concluimos, en dar un esbozo general del programa de la didáctica de la argumentación escrita destinado a los estudiantes de la licenciatura de Ele en la universidad de Argel 2.

Primer apartado. Diversas formas textuales

2.1. Hacia la distinción de los conceptos: género y texto

2.1.1. El concepto de género discursivo

De acuerdo con los planteamientos del primer capítulo respecto al concepto de género, que desde la antigüedad ha sido íntimamente relacionado con el concepto *Tipo de texto*. De modo que, los lingüistas lo consideran complejo, dado que su extensa utilización abarca diferentes productos culturales. Actualmente, se usa para definir las nuevas tecnologías de la comunicación, expresiones cinematográficas, radiofónicas y televisivas. Al tratar las múltiples clasificaciones de discursos y de textos, nos acercamos a la primera clasificación de *la retórica clásica* que desarrolla tres géneros discursivos para lograr la conformidad de la audiencia: *el deliberativo, el judicial y el demostrativo*. Por ende, el individuo elige el género requerido por la situación (Calsamiglia y Tusón, 2002). En este sentido:

La primera clasificación de los discursos o conjuntos de enunciados la encontramos en la retórica clásica que, preocupada por retener la atención y conseguir la adhesión de los auditorios, se fijaba en las circunstancias enunciativas, sobre todo en el lugar social y el tipo de intervención –judicial o política– en que se insertaban las enunciaciones. Así se llegaron a diferenciar tres géneros discursivos fundamentales, situados en tres puntos de la progresión temporal. (Bassols y torrent, 2012, p16)

Con el tiempo, *la retórica* se reduce al ámbito de la religión y el derecho. Por lo tanto, las sugerencias retóricas sustituyen su perspectiva desde el aspecto natural del discurso oral institucional hasta al discurso artístico escrito de la literatura. De hecho, las investigaciones alrededor de la teoría y la crítica literaria, siempre se han basado en la tradición de la retórica. Desde sus inicios, la retórica es considerada como una herramienta para la producción discursiva frente a una audiencia y al aplicarla a la literatura se convertirá en una herramienta de análisis, clasificación y crítica. De hecho, el término género es

controvertido en el campo de la teoría literaria, establecido en tres géneros mayores: *poesía lírica*, *narración épica* y *drama*, otro género fue agregado en el siglo XX denominado *género didáctico*.

Acorde con el lingüista Bernárdez (1982) quien se preocupa por la inexistencia de una tipología textual expuesta de manera completa. Por lo tanto, critica a los modelos anteriores en el campo de la literatura por ser limitados. La naturaleza de la lingüística del texto fija su atención y ocupación en todas las categorías del texto, ya sean literarias o no literarias, escritas u orales. Posteriormente, esta teoría de géneros avanza significativamente en el formalismo ruso, especialmente en Bajtin (1979), citado por Álvarez (2005) afirma que: “Cada época tiene su propio sistema de géneros, el cual está en relación con la ideología dominante, como cualquier otra institución, los géneros evidencian los rasgos constitutivos de la sociedad a la cual pertenecen” (p. 91).

Conforme a Bassols y torrent (2012) quienes aproximan a los géneros discursivos en la sociedad actual que pertenecen a campos diversos como: la política, la religión, la publicidad, el periodismo, la ciencia, el derecho y la literatura. A su vez cada discurso posee subgéneros, ésta clasificación ayuda los autores a escribir y los lectores a leer. Primero, el discurso literario abarca la poesía, la novela con sus tipos, el teatro, el cuento, la narrativa, la prosa poética y guiones de ópera. Luego, el discurso religioso que conlleva diversos tipos. Por último, el periodismo en el que se destacan los artículos de opinión, la noticia, la crónica, el reportaje, el editorial, la entrevista y la crítica. De ahí, la actividad humana es cambiante y dinámica con el paso del tiempo. En palabras de Bakhtin (1979) citado por Camps y Castelló (2013):

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. (p.19)

Un género se compone por un abanico de textos que comparten un conjunto de características. De un lado, los rasgos vinculados a la forma, mediante la cual se usan formulas lingüísticas comunes. De otro lado, los aspectos relacionados al contenido usados convencionalmente en las situaciones comunicativas. Los géneros se establecen con cada sociedad, es decir, toda comunidad requiere un uso adecuado depende de la situación. Por lo tanto, un escritor calificado maneja el uso de géneros que requiere la situación comunicativa, junto con sus convenciones lingüísticas y sociales asociadas al género dado. La habilidad de clasificar textos según su forma es una prueba que demuestra la habilidad del hablante para recordar representaciones prototípicas de ciertos tipos de texto (Montolío, 2002). Resumiendo lo dicho anteriormente:

El concepto de género para referirse a usos diferenciados del lenguaje verbal tiene raíces antiguas, especialmente en la obra de Aristóteles; posteriormente ha sido un término que ha pervivido en los estudios literarios. Sin embargo en la actualidad este concepto ha ampliado su significado para referirse a todos los posibles usos del lenguaje humano considerado éste como una actividad social. (Camps y Castelló, 2013, p.18)

2.1.2. La noción de texto

La lingüística textual en los años sesenta conoce una verdadera explosión por las publicaciones y los aporte de nuevas teorías. Éste periodo es conocido por el triunfo del generativismo Chomskiano. En los años posteriores, esta disciplina conoce varios trabajos de índole textual de lingüistas que plantean el estudio de los textos, como unidades que trascienden los límites de la oración para enfatizar en su *macroestructura*, *microestructura* y *superestructura*. Dentro de esta corriente se destaca el lingüista Van Dijk, con sus estudios sobre las estructuras textuales.

Más adelante, exponemos algunas aclaraciones provenientes de la lingüística textual. Acorde con Bernárdez (1982) quien asevera que varios lingüistas plantean distintas definiciones respecto al objeto *Texto*, en las que el criterio común reside en su posesión de una función comunicativa y social de

mayor importancia. Además de ser un producto de la actividad verbal, dejándose de ser considerado como una unidad de orden superior, pero equiparable a otras unidades inferiores del sistema. Las diversas concepciones textuales ponen de relieve sus múltiples rasgos de carácter lingüístico, semántico y comunicativo, formado por una serie de oraciones proposicionales conectadas entre sí. El lingüista, atribuye al texto su carácter comunicativo, por considerarlo como una forma de actividad social, resaltando sus factores pragmáticos y estructurales. Como lo hace describir:

El texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre lingüístico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 85)

De acuerdo con la concepción de Beaugrande y Dressler (1997) quienes se preocupan de lo que ocurre más allá de los límites de la oración. Según Dressler (1977), el texto fue un objeto de estudio de bases generativa y estructuralista en los años (1965-1975). Una época de gramáticas textuales en la que los lingüistas establecen planteamientos teóricos y normas alrededor de la consideración del texto como una unidad lingüística específica y superoracional. De ahí que, las teorías posteriores den por sentado que el texto se trata de un acontecimiento comunicativo. En su modelo de procesamiento textual, el texto ha de cumplir siete normas interrelacionadas entre sí que son: *la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad*. A juicio de los lingüistas:

Desde el punto de vista de la lingüística del texto, es un lugar común afirmar que lo que hace que un texto sea un texto no es su gramaticalidad, sino su *textualidad*¹³. Un texto no es simplemente una suma de palabras, oraciones o párrafos; un texto tampoco es una superoración de gran longitud compuesta parcialmente por oraciones bien formadas y colocadas en secuencia lógica. (p.11)

¹³ Cursiva es del autor

Concluimos por la propuesta de Parra (1994), a su vez afirma que el texto es una unidad que contiene de una serie de signos lingüísticos, a través de la cual se lleva a cabo la interacción entre los miembros de un grupo social con la finalidad de intercambiar significados y conseguir la finalidad comunicativa dentro de un contexto concreto. Cada texto posee una específica ordenación y unas relaciones jerárquicas que determinan el orden de cada categoría. Dicho autor resume sus rasgos como sigue:

- i. El texto conlleva un carácter social, puesto que es una unidad lingüística que establece la interacción entre los miembros.
- ii. El texto tiene un carácter pragmático con el objetivo de conseguir una intención comunicativa dentro de un contexto determinado.
- iii. El texto tiene una coherencia semántica cuyos componentes son interrelacionados entre sí.
- iv. El texto conlleva un rasgo estructurado que consta de unos contenidos conceptuales que se expresan mediante el lenguaje.

En suma, la consideración del texto como una unidad semántica hace referencia a la doble función de la estructura. La primera, se refiere a la estructura del contenido que consiste en un conjunto de significados que el autor pretende expresar sobre un determinado sector de la realidad. La segunda es su construcción formal, entendida como un conjunto de categorías lingüísticas organizadas jerárquicamente a diferentes niveles.

2.2. Panorama general de las tipologías y los modelos textuales

Las tipologías textuales entran en el tramado de la competencia discursiva de Canale y Swain. Pues, es considerada como una de las sub-competencias que constituyen la competencia comunicativa. Varios autores tratan la tipología de textos y coinciden en afirmar que la competencia discursiva conlleva una doble función.

En este sentido, Benoit y Fayol, citados por Bassols y torrent (2012) reconocen que la enseñanza de un abanico de las tipologías textuales debe ser enfatizada en dos grandes rasgos para el reconocimiento de un texto discursivo. La primera función, es de carácter interno que incluye los rasgos del esquema y la construcción de los textos vinculados con la coherencia y la reflexión metatextual. En cuanto, a la segunda función es de carácter superficial responsable de la activación del procesamiento textual. En tal sentido, Álvarez (2005) asevera que:

El uso comunicativo de la lengua y la consideración del contexto (pragmática) en que se producen los actos de habla y los textos o discursos, han puesto de manifiesto la importancia de considerar el texto como unidad de comunicación y la necesidad de una tipología textual a la hora de abordar el estudio de la gran diversidad de textos y géneros que se dan en los intercambios comunicativos del individuo en la interacción social. (p. 89)

De los más destacados lingüistas, se sobresale Isenberg (1978) citado por Bernárdez (1982), quien asume que es menester establecer una tipología textual claramente definida. Por ello, propone unos criterios para su fundamentación basada en principios científicos, en los que debe ser homogénea, monotípica, estricta y exhaustiva, evitando todo tipo de ambigüedad; sin embargo, el lingüista ha criticado las clasificaciones textuales establecidas, por no cumplir con los estándares de una clasificación científica.

Por añadidura, la complejidad del fenómeno textual pone en evidencia la necesidad de conseguir una teoría textual adecuada que cumple con las

condiciones mencionadas. Conforme a Bernárdez (2004) citado por Álvarez (2005), define la tipología textual como: “ Meras aproximaciones aunque de utilidad e interés indudables, puesto que representan propuestas directamente utilizables, y de hecho éstas suelen emplearse desde hace algunos años en la elaboración de materiales de enseñanza ”(p .92).

En esta línea de reflexión, Bassols y torrent (2012) aseveran que la competencia textual va más allá del hecho de saber si el texto es adecuado al contexto comunicativo, sino de conocer las peculiares que indican la tipología textual. Por tanto, requiere una habilidad interpretativa o sea una capacidad metatextual que indica la clase de un texto. Tal como es el caso del texto narrativo, se caracteriza por la abundancia de tiempos pasados, en cuanto al descriptivo incluye un número abundante de adjetivos, en cambio el argumentativo o el explicativo se caracterizan por el uso de conectores, y el instructivo por el uso de imperativos. Según Villanueva (1991) citada por dichas autoras aboga que: “Una tipología textual no es simplemente una agrupación de textos, sino un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto” (p. 19).

En el mismo renglón, Álvarez (2005) define el texto como una unidad de comunicación que conoce planteamientos de diversas disciplinas. En este sentido, los individuos ponen en práctica esta capacidad comunicativa mediante su interacción con los demás. En la década de los setenta, diferentes países tienen un mayor interés por la tipología del discurso, especialmente en el ámbito de la didáctica de la lengua, donde estas tipologías poseen un eco mayor. Por lo tanto, es necesario establecer tipologías en los ámbitos escolares, por su papel en la reformulación de los ejercicios de la redacción y de la explicación de los textos, lo que sirve para distinguir los textos según el uso de las unidades lingüísticas y de las situaciones comunicativas de producción, es decir, la inclusión de una tipología que explique la estructura interna de distintos tipos de textos. En palabras propias del autor (2001):

Hablar de tipología lingüística del texto sigue siendo todavía *un desideratum*¹⁴ ; sin embargo, se trata de una tarea muy necesaria en la enseñanza de la lengua. La elaboración de un corpus de textos que contenga muestras de los principales tipos de texto con sus respectivos géneros es una contribución importante a la comprensión y producción de textos. Sobre la base de dicho corpus podremos estudiar los distintos niveles de representación (esquemática o cognitiva, semántica y textual) de cada texto, así como las diferentes estrategias que podamos llevar a cabo en la interacción con los demás. (pp. 12-14)

En adición, el autor citado expone que la teoría escritural de finalidad didáctica, debe basarse en una tipología que refleja las intenciones comunicativas dadas en condiciones que apuntan a lograr diferentes propósitos: contar, describir, exponer, explicar, argumentar o contra-argumentar, conversar o dialogar. Estas situaciones requieren diferentes esquemas mentales a las que se acomodan las superestructuras. Además de las MES que se refieren al contenido semántico del texto, e incluso se adaptan a las microestructuras, que son un conjunto de peculiaridades lingüísticas. Los tipos textuales pasan a ser configuraciones básicas de todas las producciones discursivas. La siguiente tabla muestra la relación entre textos y géneros discursivos:

Tipo de texto	Género discursivo
Narrativo	Mito, leyenda, romance, canto, canción, himno, epopeya, novela, cuento, relato breve, fábula, chiste, sucesos personales, relato de la vida diaria.
Descriptivo	Retrato, paisaje, acción o proceso, entrada del diccionario, guías, recetas, prospectos, modos de empleo, descripciones de la vida.
Expositivo	Ensayo, tratado, glosa, artículo, biografía, memorias, libro de viajes, refrán , máxima, aforismo, apotegma, greguería, tema de una enciclopedia, unidad didáctica de un manual escolar , explicaciones de la vida diaria
Argumentativo	Justificación de respuesta , crítica, artículo de opinión, carta al director , debate , juicio oral, sentencia jurídica, demostración ,mensaje publicitario, argumentaciones de la vida diaria
Dialogo/conversacional	Conversación espontánea, diálogo, (teatral, cinematográfico)

Tabla N° 6: *Relación de tipos de textos y géneros discursivos propuestos por Álvarez (2005), pp.93-94.*

¹⁴ Cursiva del autor Álvarez(2001)

En definitiva, la clasificación de los modelos textuales, en la que la mayoría de los estudiosos coinciden con la dificultad de establecer una tipología de un texto. Como afirma Adam (1992):“El texto es un objeto de estudio tan difícil de delimitar que es metodológicamente indispensable elegir ciertas opciones” (p.5). La complejidad de las tipologías ha sido el centro de reflexión e interés de varios lingüistas quienes se preocupan por la clasificación de textos, basada en diferentes estándares. De los más conocidos, citamos a los modelos basados en criterios cognitivos de (Werlich, 1975), los esquemas para organizar el texto (Van Dijk, 1978) y las secuencias de preposiciones (Adam 1985, 1992).

2.2.1. Modelo de Werlich (1975)

Acorde al modelo de Werlich (1975), que conlleva dos criterios fundamentales. De un lado, los datos del contexto extra lingüístico básicamente social. De otro lado, las estructuras de las oraciones que forman la base textual. Esta base de clasificación, parte de la relación existente entre el elemento contextual que actúa en el discurso y las construcciones sintácticas. Su clasificación ha tenido gran éxito, ya que la secuencia de los textos está en estrecha relación con procesos de categorización de la realidad a través del pensamiento. Por ende, su propuesta es de naturaleza cognitiva, clasificando los textos en cinco tipos. (Loureda, 2003). Al aproximarse a su tipología en la que la perspectiva del emisor en cada texto puede ser objetiva o subjetiva:

Tipos de texto	Formas objetivas	Formas subjetivas
narración	informe	narración corta o cuento
descripción	descripción técnica	descripción impresionista
exposición	definición, explicación, resumen	ensayo, artículo
argumentación	tratado científico	comentario
instrucción	reglas o reglamentos	indicaciones

Tabla N° 7: *La tipología de Werlich, citada por Loureda (2003), p 63.*

En la misma línea, Bernárdez (1982) comenta al modelo de Werlich quien establece una diferencia entre los textos, teniendo en consideración su forma, su papel y la participación del hablante, éstos formatos textuales pueden ser objetivos o subjetivos. Con la combinación de los dos formatos, se puede establecer una clasificación completa; sin embargo, existen otros formatos de textos mixtos. Valga como ejemplo, en un texto determinado se puede encontrar una parte descriptiva y seguida de otra argumentativa. En este marco, Corbacho (2006) señala que en un texto, se puede encontrar formas tanto subjetivas como objetivas, esta mezcla de textos no solo afecta su formato, sino también se puede clasificar en más de cinco tipos de textos, por lo que se denomina una variante del formato textual mixto. Dicho autor afirma:

El lingüista Egon Werlich (1979: 34 y sigs.), uno de los precursores en cuanto a la división de tipos textuales, propone clasificar los textos en función de aspectos contextuales. Así, distingue cinco tipos textuales básicos agrupados conforme a su foco contextual. Según Werlich, estos cinco tipos de texto básicos estarían estrechamente relacionados con la estructura cognitiva humana. (p. 84)

2.2.2. Modelo de Van Dijk (1978)

Teun Van Dijk, es una de las figuras más influyentes en el campo de la lingüística del texto y del análisis del discurso, se interesa por el desarrollo de las gramáticas textuales, la pragmática del discurso y la psicología cognitiva del proceso discursivo. Su evolución científica e intelectual abre el camino a sus seguidores y generaciones posteriores que dan más interés a sus producciones. En su libro titulado *La Ciencia del Texto* (1992), consta de siete capítulos, en nuestra investigación nos focalizamos en el quinto que trata las superestructuras de las diferentes tipologías textuales, proponiendo esquemas para cada tipo de texto. Por ende, el término de *Superestructura*¹⁵, es definido por el lingüista (1996) como sigue:

¹⁵ (SE en adelante): hemos encontrado esta abreviación en la tesis de doctorado del estudioso Álvarez Angulo, (2002).

Las superestructuras no sólo permiten reconocer otra estructura más, especial y global, sino que a la vez determinan el *orden* (la *coordinación*) global de las partes del texto. Así resulta que la propia superestructura debe componerse de determinadas *unidades*¹⁶ de una *categoría* determinada que están vinculadas con esas partes del texto previamente ordenadas. La expresión formal sería la siguiente: una superestructura se *plasma* en la estructura del texto (como la hemos construido hasta ahora). Es decir que la superestructura es una especie de *esquema* al que el texto se adapta. (p. 143)

El lingüista Van Dijk (1978) agrega que dichas SE son una serie de estructuras globales que caracterizan a un texto. Asimismo, ilustra que todo tipo de texto posee un asunto global que requiere unas construcciones textuales adecuadas para interrelacionar las ideas. Valga como ejemplo, *el robo* como un tema global que puede tratarse en diferentes SE. Cada texto tiene sus propios rasgos diferenciados de otros, así que depende de sus funciones comunicativas y sociales. A continuación, aproximamos a su propuesta de cómo se organizan los textos, siguiendo unos estándares determinados para cada tipología.

2.2.3. Modelo de Adam (1985)

Ante todo, el lingüista Adam retoma los cinco tipos de texto de Werlich y agrega tres más: el conversacional, el predictivo y el retórico, considerando que el criterio básico no es el proceso cognitivo, sino una función o el significado. A modo de ejemplo, la función del texto argumentativo es convencer y el instructivo es actuar. En una versión posterior (1992) los reduce a cinco tipos: el narrativo, el descriptivo, el argumentativo, el explicativo y el dialógico.

Su modificación se considera más relevante por dos aspectos. El primero, implica que los textos no son categorías que reducen todos los discursos, más bien son formas prototípicas combinadas dentro de los textos, es decir, dentro de un mismo formato de texto, se puede encontrar otras secuencias. El segundo, atribuye a la clasificación textual, el criterio de la organización para cada tipo de secuencia, por lo que su segunda clasificación más que funcional es la de prototipos (Loureda, 2003).

¹⁶ Las cursivas usadas en la cita son del autor.

Añádase a lo anterior, Adam (1992) trata los diferentes planos de la organización textual. Definiendo el texto como una estructura compuesta de secuencias organizadas, dando detalles desde la perspectiva pragmática y textual. El lingüista considera el texto como una configuración que constituye por varios módulos interactivos que engloban tanto los planes de la organización pragmática del discurso, como los planes de la composición textual.

i. Desde la perspectiva pragmática, hace referencia a los siguientes aspectos:

- a) el objetivo ilocucionario, mediante el cual la comprensión del texto incluye la intención de captar el macro acto del lenguaje;
- b) las marcas enunciativas, confieran al texto, el tono enunciativo de conjunto como una enunciación oral, escrita, proverbial y del discurso lógico;
- c) la dimensión semántica está representada por el tema global del enunciado.

ii. La estructura de la composición de un texto, incluye primero, los planes de organización microlingüística, en los que cada unidad (proposición- oración) está morfosintácticamente estructurada. En segundo, la composición secuencial de los textos se refiere al nivel que contempla los diferentes tipos de secuencias como: la narración, la descripción, la argumentación, la exposición, el diálogo y la conversación. Tal como se muestra en el siguiente gráfico:

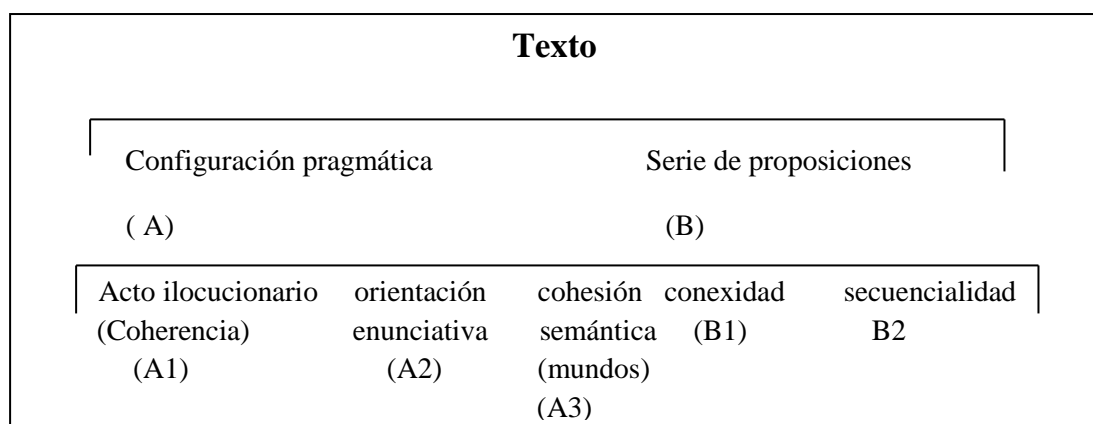


Figura N°9: La organización textual de una secuencia según Adam (1992), p. 9.

2.3. De las superestructuras textuales hacia las secuencias prototípicas

El interés que da la escuela a los procesos de comprensión y producción de textos no literarios, ha sido gracias a los aportes de la lingüística textual cuya finalidad es establecer tipologías basadas en rasgos estructurales y lingüísticos. Esta disciplina conoce una gama amplia de modelos didácticos que proporcionan herramientas para la enseñanza de diferentes textos, especialmente los que están vinculados con los entornos del aprendizaje, establecidos en las asignaturas del currículo. La necesidad de mejorar la práctica docente ha sido evolucionada gracias a las investigaciones lingüísticas. Por tal razón, muchos docentes especialistas en la sugerencia de cursos y materiales han basado en estudios de textos que conllevan la doble tarea de sustentación lingüística y de transposición al proceso de enseñanza (Camps, 2003). En este sentido:

A finales de los años ochenta y a comienzos de los noventa del siglo pasado, en el marco de las reformas educativas que abogaban por la enseñanza del uso de la lengua frente a la transmisión de contenidos gramaticales (morfología, sintaxis, léxico...), nace el interés en el campo de la didáctica por los trabajos sobre tipologías textuales procedentes de la lingüística del texto. Se consideraba, acertadamente, que un mejor conocimiento por parte de los docentes de cómo son los textos, de qué patrones organizativos se pueden distinguir en ellos, de qué formas lingüísticas son típicas según la clase de texto. (Zayas, 2012, pp.68-69)

De una parte, hacemos hincapié al modelo de Van Dijk. En este sentido, Pardo (1992,1995) afirma que una de las contribuciones más importantes de la superestructura del texto, es la exploración de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y la producción de textos. Su propósito es comprender a un discurso, su forma de estructura y el modo de ordenamiento de la información para que el lector pueda retener los aspectos básicos. En síntesis, son estrategias pedagógicas para describir y aclarar las estructuras de un texto, e incluso brindan un modelo de procesamiento que muestra las relaciones funcionales y las operaciones necesarias para controlar los esquemas de textos y complacer las metas a los lectores y a los productores de textos. A juicio de la autora (1995), las SE son:

Modelos acerca de la estructura textual, en los que tipos convencionalizados de discurso se pueden describir de acuerdo con estructuras formales abstractas, independientes de los significados y sentidos que portan. En un primer momento, se privilegia la superestructura textual, por ser la estrategia que posibilita comprender y producir textos desde macro-constituyentes, y porque sus unidades de análisis son nodos o proposiciones que se combinan jerárquicamente en concordancia con reglas. (p. 47)

De otra parte, referimos a las secuencias prototípicas de Adam, llamadas así debido a la conceptualización ambigua de *SE*. Dichas secuencias son las más influyentes modelos para la diferenciación de textos. De hecho, combina los ideas de género de Bajtin y fundamenta su modelo con las bases del texto de Werlich y de las superestructuras de Van Dijk. Su inspiración por el análisis lingüístico- retórico de los textos, lo encamina hacía al desarrollo de una tipología enfocada en las secuencia.

En este sentido, Camps (2003) afirma: “La influencia de la tipología propuesta por Adam (1985) ha sido decisiva en la escuela y en la producción de materiales renovadores para la enseñanza de la composición escrita” (p.19). Acorde a Zayas (2012) quien expone que las tipologías sirven para la planificación de las unidades didácticas y el desarrollo de las destrezas de lectoescritura. Al respecto, hace hincapié a este modelo:

Quizá la tipología de Adam (1985) haya sido la que más influencia ha tenido en nuestro contexto educativo; parte de los tipos de texto de Werlich (1976) (narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos), a los que añade los textos predictivos, conversacionales y poéticos. La base utilizada es funcional: cada tipo se corresponde con una finalidad o función básica del uso de la lengua. (p.69)

2.3.1. Superestructuras de Van Dijk

2.3.1.1. La superestructura narrativa

Es una de las tipologías más investigadas desde la retórica clásica hasta los estudios de las tipologías textuales. Según, Ong citado por Álvarez (2002),

afirma que: “El género más estudiado desde el punto de vista del cambio de la oralidad a la escritura ha sido la narrativa” (p.117).

A su vez, Bassols y torrent (2012) señalan que la narración puede ser en forma de relatos de ficción o reales que forman una parte básica del discurso de la vida diaria, empezándose por los cuentos que marcaban la infancia y su actividad comunicativa, leyendo noticias de periódicos o conversando con sus compañeros. La abundante presencia de la narración y su papel trascendental en múltiples campos explican el motivo de la fascinación de varios lingüistas que han adoptado investigaciones respecto a sus elementos universales, reducidos en tres componentes: un actor fijo, proceso complicado y la evaluación. Como expresa Álvarez (2001):

El texto narrativo se presenta como un tejido textual que pone en escena *secuencias de acciones*¹⁷, organizadas en tal forma que, luego de una *situación inicial*, ocurren una serie de *peripecias* que llevan a un *desenlace*, o fin de la historia, esto permite precisar lo siguiente: el texto narrativo está constituido de secuencias de oraciones que denotan secuencias de acciones. (p.158)

El lingüista Van Dijk, señala que los textos narrativos son la base de la diversa índole de los intercambios comunicativos que se dividen en tres tipos. Primero, las narraciones diarias, mediante las cuales contamos sobre lo que nos sucede en el presente o en el pasado, es un tipo sencillo que se transmite a nuestros interlocutores de forma oral, en cartas o diarios. Segundo, los textos narrativos que aparecen insertados en otros tipos de contexto como: los chistes, mitos, cuentos populares y las leyendas. Tercero, las narraciones literarias de carácter complejo como los cuentos y las novelas. De hecho, la narración se diferencia de la superestructura de otros textos por sus características semánticas y pragmáticas.

Con la narración, se pretende narrar acciones de personas y no una descripción de objetos. Por ende, debe referirse al menos a una acción

¹⁷ Las cursivas de la cita son del autor

interesante, y este criterio denominado *Complicación*, se considera la primera categoría de superestructura. De modo que el evento en cuestión requiere una extensión textual, generalmente descrita en un fragmento de texto más largo o raramente en una oración que forma una o más macroproposiciones, es decir, hay una parte específica cuya función es expresar la complicación dentro de una secuencia de acciones. A su vez, dicho criterio requiere que las personas reaccionen de manera positiva o negativa ante al suceso llamado *Resolución*.

La combinación de las dos categorías anteriores forma el núcleo de un texto narrativo cotidiano denominado *Suceso*, que se desarrolla en unas circunstancias de tiempo y de lugar específicas por el *Marco*. De modo que, las dos últimas categorías juntas constituyen *Episodio*, es decir, dentro del mismo marco, pueden ocurrir múltiples eventos, lo que precisa la condición recursiva de la categoría suceso. De parecido modo, sucede con el episodio, donde las acciones pueden suceder en diferentes lugares, lo que da cabida a lo que se denomina *Trama* del texto narrativo. Todas las categorías mencionadas, forman la superestructura narrativa, sin embargo hay otras categorías en las narraciones cotidianas.

Si bien es cierto que, el narrador reproduce los sucesos y brinda su reacción mental, opinión o valoración al respecto, lo que da lugar a una categoría denominada *Evaluación* que supone una reacción del narrador frente a la trama. Por ende, la trama y la evaluación forman una verdadera *Historia*. Cabe señalar que existen textos narrativos de naturaleza pragmática, en los que se extrae la moraleja que se refiere a una conclusión que hace aprender una lección. En concordancia con las categorías expuestas, la SE de un texto narrativo se esquematiza mediante un diagrama arbolado como sigue:

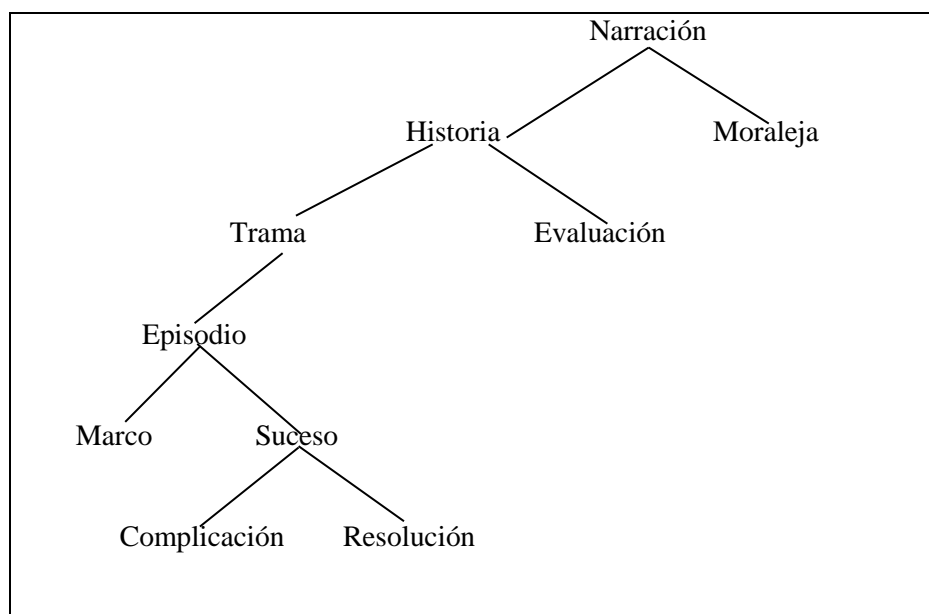


Figura N° 10: Superestructura narrativa, según Van Dijk, (1992), p .156.

2.3.1.2. La superestructura argumentativa

Según Van Dijk (1992) esta tipología es constituida de un esquema básico que contiene de *una hipótesis o una justificación y una conclusión*. El esquema argumentativo no se limita en un sentido estricto de la relación entre las premisas: hipótesis y conclusión. Es decir, la estructura argumentativa se dedica a establecer una relación de probabilidad, credibilidad, y que va más allá de la relación convencional de hipótesis y conclusión.

Por lo tanto, distingue tres niveles de relaciones argumentativas sobre la base de la relación entre hipótesis y conclusión: la derivabilidad (sintáctica) en un cálculo formal, la implicación (semántica) y las conclusiones (pragmática). En palabras del lingüista (1996): “La argumentación consiste en convencer al oyente de la corrección o la verdad de la aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible” (p.158). Dicha superestructura se esquematiza como sigue:

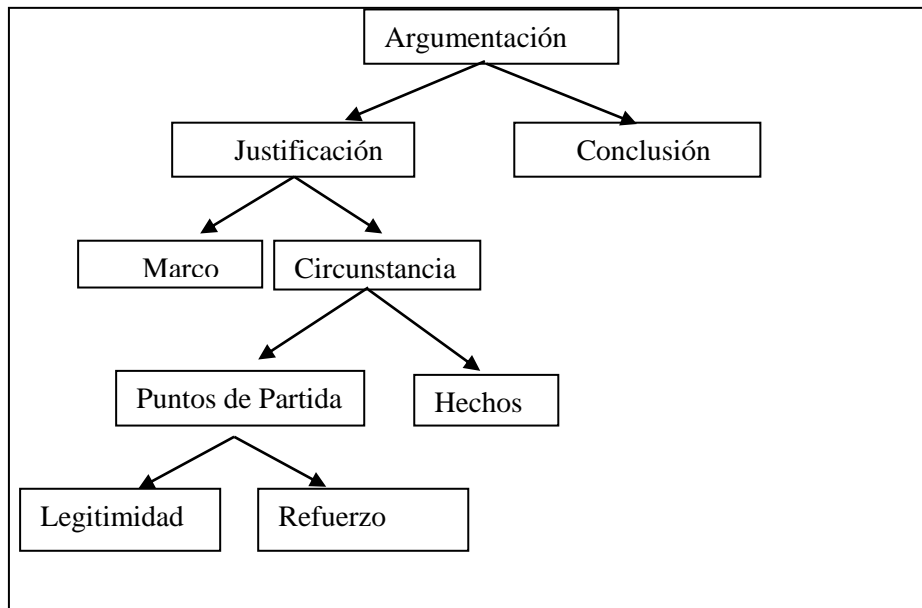


Figura N° 11: Superestructura argumentativa, según Van Dijk (1992), p.160.

Partiendo del esquema anterior que contiene de hipótesis y conclusión. El lingüista, reformula el esquema, en el que sustituye la hipótesis con *Justificación*, que se divide en dos sub-categorías que son: *Marco*, se refiere a la situación que produce la argumentación y *Circunstancia* que a su vez subdivide en: *Hechos* y *Puntos de partida*, ambas originan la argumentación. Respecto a estos puntos de partida, en los que cada argumento debe otorgar *Legitimidad* a un texto, se refiere a la base general de la argumentación, puesto que otorga la autoridad a alguien con el fin de llegar a una conclusión determinada. Dicha categoría puede explicarse mejor, dando un Refuerzo.

2.3.1.3. El tratado científico

El lingüista holandés refiere al texto explicativo-expositivo, cuya finalidad es expresar informaciones e ideas con miras de explicar o facilitar su comprensión. La diferencia entre el expositivo y el explicativo radica en la intencionalidad comunicativa. Dado que, el expositivo muestra un conjunto de informaciones, mientras el explicativo presenta informaciones facilitando su comprensión. Generalmente los dos se mezclan, estos textos son tan frecuentes

en nuestra vida cotidiana y académica. Cada texto tiene una función de hacer comprensible a un tema, los ejemplos de esta tipología pueden ser discursos científicos: artículos, monografías, tratados, exposiciones, cursos, y discursos didácticos: manuales y legislación educativa, además de discursos de divulgación: artículos de revista, conferencias, enciclopedias y documentos. Como lo hace notar Montollo (2002):

Transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad; de ahí, precisamente que el texto expositivo esté en la base del discurso académico, ya que es la secuencia textual prototípica para transmitir y construir el conocimiento. Más concretamente, las secuencias expositivas se escriben con el objetivo de proporcionar una explicación para un problema de conocimiento. Así, por ejemplo, una secuencia expositiva puede explicar los terremotos definiendo qué son las fallas tectónicas; o mostrar cuáles son las pautas de deterioro del corazón, dando cuenta así de en qué consiste un infarto y en qué situaciones se produce; o proponer la ley de la gravedad como solución al problema de por qué se caen las cosas. (p. 49)

Su finalidad consiste en aclarar un cierto tipo de conocimiento. De modo que requiere un agente que aporta un saber y un interlocutor capaz de interpretarlo a través de sus conocimientos previos, pero necesita una aclaración adecuada. De esta forma, se establece una relación asimétrica entre el experimentador y el experto. Por ello, existen expertos en diversos campos, como personas legítimas para aportar explicaciones fiables de acuerdo con el propósito de la información y la identidad del interlocutor. En definitiva, su propósito no es influir en el comportamiento del interlocutor, sino modificar su estado epistémico para que la información compleja y difícil se convierta comprensible (Calsamiglia y Tusón, 2001).

En adición, Bassols y Torrent (2012) acuden a la definición del Diccionario de Lengua Española¹⁸ del término *explicar*, definido como: “Declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto difícil, con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles” (p.71). De hecho, los conceptos *exponer* y *explicar* son estrechamente relacionados. El primero, alude a informar y

¹⁸ Diccionario de Real Academia de la Lengua Española (En adelante DRAE)

transmitir datos mientras que el segundo es una actividad de finalidad demostrativa. En suma, la explicación es el texto didáctico por excelencia, cuyo objetivo no se limita a informar o exponer, sino a hacer comprensible el conocimiento textual. Esta tipología es neutra y objetiva porque no pretende persuadir o convencer, sino de aportar elementos que facilitan la comprensión de cuestiones complejas.

En este marco, Van Dijk lo denomina *Tratado Científico*, es un género sin una entidad autónoma, pero se considera un tipo híbrido, puesto que incluye funciones de representación conceptual y de argumentación para convencer al interlocutor. El lingüista establece una estructura básica del discurso científico que no solo incluye una conclusión y su justificación, sino también un planteo de un problema y su solución.

Más bien, sostiene que el informe experimental es un tipo de texto muy común en el tratado científico. Desde una perspectiva global, parte de *Observaciones* a las que se intenta buscar una *Explicación* para una situación. Para ello, se formula una Hipótesis en la que se puede derivar una serie de expectativas *Predicciones*, que se pueden considerar como regularidades de los hablantes que pueden ser comprobadas experimentalmente mediante un *Test*.

Por lo tanto, un experimento debe cumplir con unas exigencias comunes, asimismo el informe debe prestar atención a estos criterios : las personas del ensayo, la estructuración del experimento, las condiciones de la investigación , la ejecución del experimento, el comportamiento de las personas del ensayo, los resultados del experimento, la discusión de resultados y las conclusiones. Por medio de los cuales, se confirma si se ha encontrado una explicación de las observaciones (Solución). Este informe se esquematiza así:

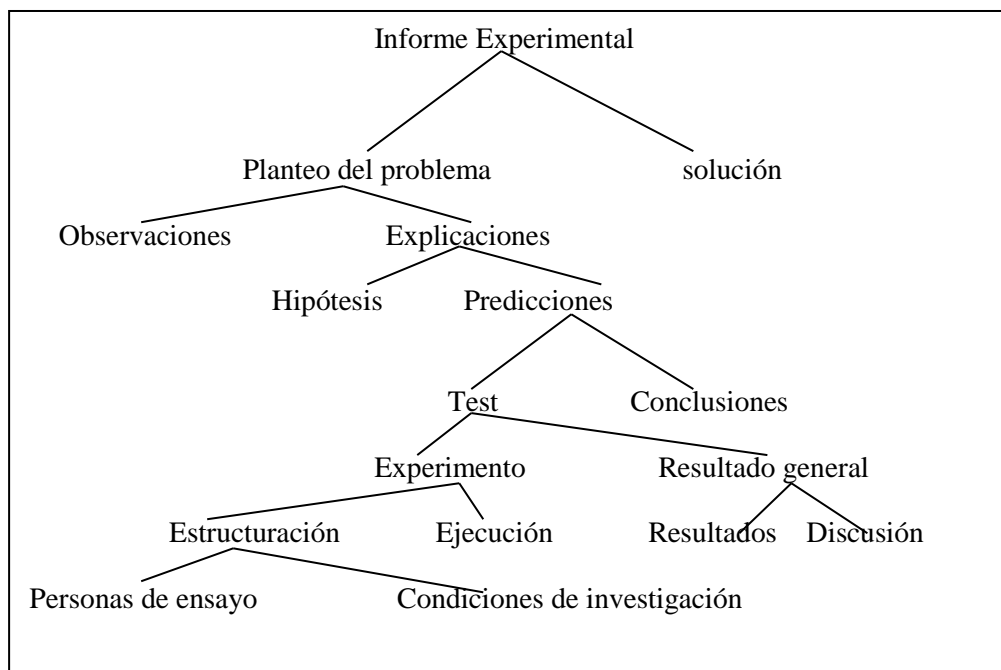


Figura N° 12: Tratado científico de Van Dijk (1992), p.164.

Respecto el esquema propuesto, el autor afirma que este tipo de SE científica, no se puede esperar una denominación específica de categorías. En suma, en el informe experimental son necesarias las estrategias argumentativas y las convenciones científicas del ritual experimental, que conlleva una serie de pasos a seguir para que la acción experimental sea exitosa.

2.3.1.4. Otros tipos de texto

La conversación es un género que establece las bases de las relaciones interpersonales cuya estructura contiene de dos perspectivas. La primera de carácter secuencial, que explique de manera completa el sentido de un fragmento. La segunda de carácter jerárquico, que señala la existencia de categorías relacionadas entre ambas desde la unidad mínima monologal hasta la unidad máxima dialogal.

El diálogo es una forma básica que impregna otras formas discursivas, es decir, sirve como secuencia secundaria insertada en diferentes modalidades textuales. El teatro o el cine utilizan el diálogo para desarrollar una historia. Asimismo, los géneros narrativos suelen incluir fragmentos dialogados, además las secuencias explicativa y argumentativa tienen su primera expresión en forma de diálogos, por su parte la poesía incorpora versos dialogados al dirigir la palabra a una persona (Calsamiglia y Tusón, 2001).

Dentro de las interacciones verbales del ser humano, encontramos: el diálogo, la conversación, el debate, la entrevista, el coloquio y la discusión son situaciones con diferentes intenciones comunicativas. De los actos citados, se destacan el diálogo y la conversación son usos verbales de la interacción lingüística. Si bien, estos conceptos están interrelacionados entre sí, pero no son exactamente idénticos. Por una parte, el diálogo se considera la base del género teatral y en todo tipo de ficción: la narrativa y el cuento, por lo que es una actividad cuya finalidad tiene mayor normatividad. Por otra parte, la conversación es una de las tareas más típicas del ser humano, cuyo carácter es familiar o coloquial, ya que goza de un alto grado de libertad (Álvarez, 2001).

En un sentido amplio, la conversación pasa a ser una actividad verbal que invade la vida de las personas. Se puede utilizar como una forma de monólogo para la introspección, o incluso en forma de diálogo al establecer contacto con otra persona. Más bien, se considera como un sistema de interrelación social, usándola con frecuencia en actividades orales.

Por consiguiente, es una tipología dominante por excelencia de insertar otras secuencias. Tal como lo evidencia Kerbrat– Orecchioni, el criterio para una conversación real debe tener dos o más personas en el momento de la conversación. También, requiere unos enunciados específicos, así como la cooperación que rige la actividad verbal de los miembros participantes, junto con

cierto grado de negociación, o sea , es una sucesión jerarquizada de intercambios verbales (Bassols y torrent, 2012) . A juicio de las autoras, es definida como:

Un canto a dos voces o una pieza de piano a cuatro manos; es la muestra más perfecta de la comunicación humana, dos seres se ponen a construir un discurso juntos, cada uno pone un ladrillo, encima de éste el otro construirá su parte, y así hasta que –en el mejor de los casos– los dos den por terminada la faena. (pp.135-136)

A su vez, Van Dijk plantea un interrogante de carácter empírico sobre si todos los textos disponen de una estructura global, lo que requiere la observación sistemática y el análisis de una gran cantidad de textos. De cualquier modo, todos los textos están dotados de SE y MES; sin embargo existe una diferencia entre las dos. Las MES, son necesarias para las conexiones lineales entre oraciones, incluso sirven para comprender el texto. En cuanto a las SE, son estructuras sintácticas basadas en reglas convencionales, y no es necesario que todo tipo de texto tenga una superestructura fija y clara.

De los planteamientos expuestos, se desprende que una tipología teórica de los textos no se basa solo en las SE, sino también en el contenido, estructuras estilísticas y retóricas, las funciones pragmáticas y sociales. En relación con eso, el lingüista añade que dentro de un amplio abanico de las superestructuras, se destaca la estructura de la conversación, entendida como una organización de una serie textual de los hablantes dentro de un marco conversacional originada en la interacción comunicativa y se marca a través de las propiedades pragmáticas, cognitivas y sociales. A este respecto, las SE son inherentes a un texto dialogístico.

En síntesis, existen estructuras textuales que no son sólo convencionales, sino también institucionales basadas en las normas de la institución social como: la escuela, una organización, la iglesia, la comunidad y el estado. De manera que, las estructuras pueden describirse en forma de esquema, valen como ejemplos: documentos y formularios a rellenar. Considerando que una gran cantidad de

estos textos pueden estar incluidos en una gama más amplia de tipos. Dentro del abanico de *Otros tipos de textos*, el lingüista los ha enumerado de la siguiente manera: conferencia académica, sermón, informe del defensor, acusación, atestado, demostración, orden de pago, orden penal, acta de declaración, leyes , reuniones , informes, peticiones, noticias, comentarios, discursos públicos, artículos, conferencias universitarias e instrucciones de uso.

2.4.2. Secuencias de Adam

2.4.2.1. La secuencia narrativa

Ante todo, nos aproximarnos a la investigación de Adam y Lorda (1999) quienes definen la secuencia narrativa de un relato como una secuencia prototípica, que consta de cinco proposiciones narrativas (Pn), estas identifican componentes como: situación inicial, nudo, acción evaluación, desenlace y situación final.

Basándose en la propuesta de Adam, el primer componente se refiere a la llamada situación inicial (Pn1) en la que se plantean circunstancias espacio-temporales, los personajes y los hechos. El segundo, es el nudo que determina el desarrollo de toda la acción mediante la creación de la intriga (Pn2). Más bien, el otro núcleo central del relato es la re-acción (Pn 3). El cuarto se refiere a la acción principal que constituye en el desenlace (Pn4) como una forma de resolución. Adam (1995) reduce a la SE narrativa de Van Dijk, en este esquema:

Secuencia narrativa

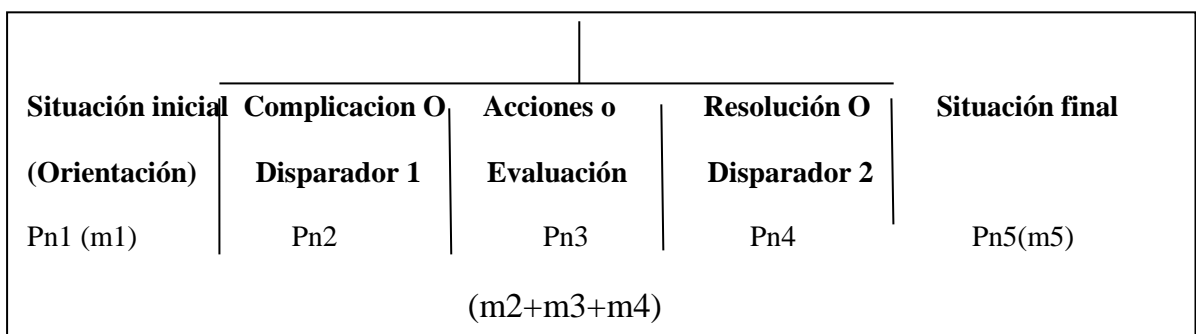


Figura N°13: Esquema de la secuencia narrativa de Adam (1995), p. 17.

En lo que se refiere al esquema anterior, los momentos del nudo y del desenlace construyen los elementos principales de la intriga. En síntesis, el conjunto de los sucesos anteriores conducen a una nueva situación, que supone una transformación de la situación inicial de manera que resulta una situación final (Pn5), en la que se enuncia la moraleja del relato. A sabiendas de que la estructura mínima narrativa corresponde a la tradicional estructura ternaria conocida como: planteamiento, nudo y desenlace.

2.4.2.2. La secuencia descriptiva

La descripción es la representación lingüística del mundo real o ficticio del entorno humano y sus esferas de actividades que describe construcciones, aparatos y artefactos, en el ámbito natural se describen a montañas, plantas y paisajes. A través de la descripción, la forma de percibir el mundo se transmite por vía de los sentidos (lo que vemos, oímos, olemos, tocamos y gustamos), e incluso gracias a nuestras mentes que recuerdan, asocian, imaginan e interpretan. La versatilidad de esta tipología, se realiza desde la perspectiva más objetiva a la más subjetiva. En efecto, está condicionada por el contexto en el que se produce la comunicación: la relación entre los interlocutores, el contrato comunicativo establecido y el conocimiento compartido (Calsamiglia y tusón, 2001). En este ángulo, es definida así:

La descripción sirve para representar la realidad circundante por medio del lenguaje. En la descripción de un objeto se intenta ofrecer respuesta a cuestiones como las siguientes: ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo funciona?, ¿de qué está compuesto?, ¿con qué otros elementos se relaciona?, ¿qué partes lo integran?, ¿cómo son esas partes?, etc. Por medio de las secuencias descriptivas se proporcionan distintos tipos de datos y características de los objetos. La opción por un tono más subjetivo o más objetivo, así como el grado de importancia que se otorgue a ordenar estrictamente la información dependen siempre de la situación de comunicación y del propósito del intercambio. (Montollo, 2002, p.44)

De acuerdo con Álvarez (1999) quien hace una aproximación a la tipología descriptiva, valiéndose de la definición del DRAE (1992), pues, es entendida como: “Representar a personas o cosas por medio del lenguaje,

refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias” (p.18). Desde un sentido amplio de la descripción, se considera como un texto de saber, ya que solicita al lector a usar sus saberes léxicos y enciclopédicos, cuyo propósito es didáctico, además enfatiza el funcionamiento a priori de las operaciones del lenguaje, enfocándose su atención en el nivel del enunciado.

En el mismo tenor, Bassols y Torrent (2012) comentan la definición del DRAE que hace hincapié a la representación de cosas diversas como objetos, ambientes y acciones. De modo que, la descripción sea minuciosa en la que se puede enumerar los componentes de las cosas descritas en detalle o por el contrario, elegir un mínimo de sus elementos para la caracterización. Estas secuencias descriptivas, pueden utilizarse como formas de textos homogéneos, asimismo aparecen con frecuencia en textos heterogéneos, en lo que desempeñan un papel subordinado en otras secuencias. En este sentido, Adam (1992) sugiere que los procedimientos descriptivos se organizan en un esquema prototípico apoyado en cuatro operaciones fundamentales en las que se combinan las macroproposiciones esquematizadas como sigue:

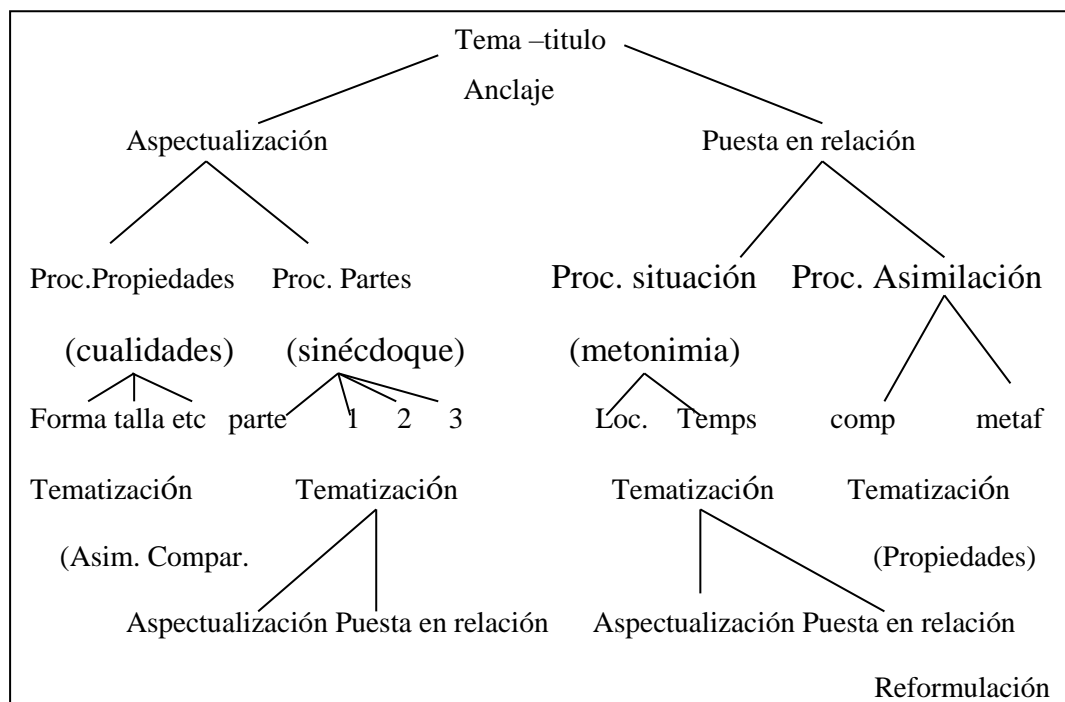


Figura N° 14: Esquema de la secuencia descriptiva de Adam (1992), p.19.

i. *Anclaje* es la operación de orientar al receptor sobre la relación entre las proposiciones y el asunto dado mediante un sustantivo denominado “Tema-Título”, que puede establecerse en la posición inicial (anclaje propiamente dicho); o sea aparecido al final de la secuencia, después de enumerar las características, llamado (con afectación), y una reformulación en la que se combinan los procedimientos anteriores.

ii. *La aspectualización* es una base fundamental del proceso descriptivo, cuya función es distinguir las cualidades y las propiedades del objeto descriptivo.

iii. *La puesta en relación respecto al mundo exterior* se realiza a través de dos operaciones. La primera, se coloca en una relación metonímica, que se refiere a los rasgos del objeto (el tiempo, el lugar y otros objetos) que ayudan a definirlo. La segunda, es la asociación que está basada en los recursos que aportan las metáforas y las comparaciones.

iv. *La tematización* es una operación que constituye una fuente de expansión descriptiva, en la que una parte puede ser seleccionada como una base de nueva secuencia, tratándola como un nuevo Tema-Título para generar nuevas proposiciones.

2.4.2.3. La secuencia argumentativa

Adam (1995) propone una secuencia argumentativa, compuesta por tres macroproposiciones. Partiendo de una tesis; una situación inicial de manera que se proponga una serie de datos que infieren una tesis (inferencia). A través de la expresión de resultados (la argumentación) o las objeciones (la refutación), hasta llegar a una conclusión. Este diagrama no representa un orden lineal rígido:

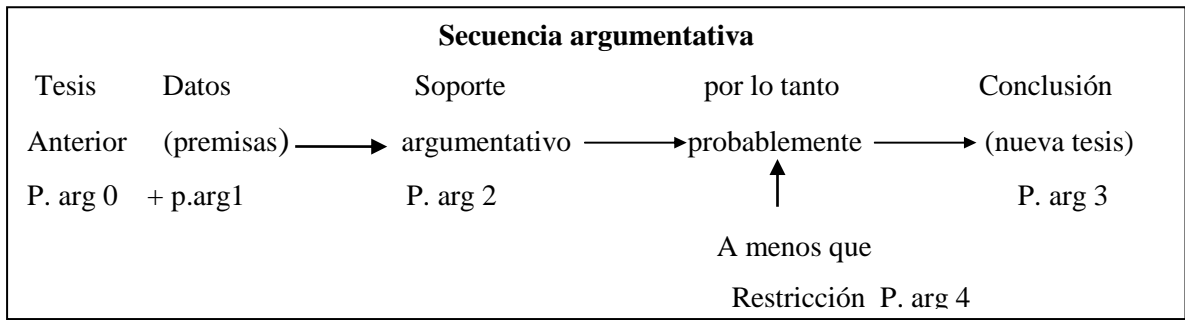


Figura N° 15: Esquema de la secuencia argumentativa de Adam (1995), p.18.

Acorde con Álvarez (2001) afirma que el esquema anterior, es ampliamente utilizado para diferentes propósitos, tal como en los discursos orales y escritos, situaciones formales e informales. El alterado en sus componentes es muy frecuente en el uso oral informal, e incluso en anuncios de publicidad por razones pragmáticas que afectan la configuración del esquema, incluido el mundo conocido de la interacción e intencionalidad de los intervinientes.

2.4.2.4. La secuencialidad expositivo-explicativa

Para explicar esta tipología nos acercamos a la aseveración de las autoras Calsamiglia y Tusón (2001) quienes advierten que el lingüista Adam propone una secuencia explicativa basándose en los estudios semiológicos realizados por el grupo de investigación de Grize (1981,1990). Por ende, esta tipología es el eje fundamental del discurso y de la construcción del saber. Aproximamos al esquema de Grize sobre la estructura explicativa:

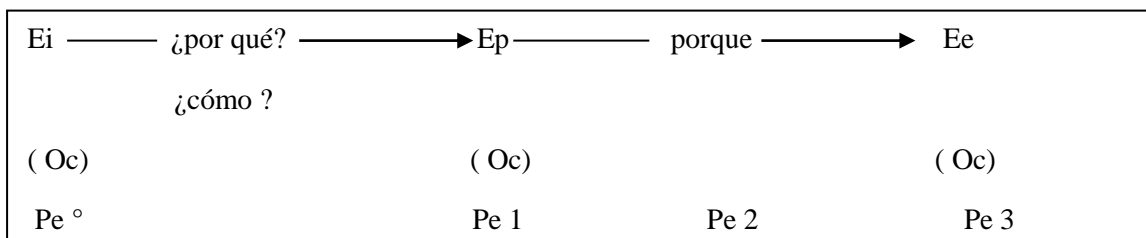


Figura N° 16: Esquema de la secuencia expositivo-explicativo según Grize, citado por Calsamiglia y tusón (2001), p.309.

El esquema anterior, interpreta una parte de situación denominada “esquematación inicial” (Ei), que supone un objeto complejo difícil (Oc), que debe ser explicado a lo largo del texto. A partir de eso, se surge una pregunta (¿Porqué? ¿Cómo?). Este proceso, produce un esquema problemático (Ep), donde el objeto (Op) se presenta como un problema a resolver. Luego, se pasa a la fase resolutoria, en la que se ofrece una respuesta al problema y se desarrolla el esquema explicativo (Ee), cuyo resultado es que el objeto sea claro (Oe).

En resumen, la secuencia consta de momentos, por lo que cada momento representa una macroproposición explicativa (Pe). Dado que, la secuencia inicial (Pe0) representa complejos procesos que se someten a una pregunta, una vez problematiza la cuestión (Pe1), en la que se activa el proceso explicativo, realizado en el (Pe2) mediante el uso de estrategias discursivas tales como: la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación. Adam esquematiza aún más el esquema anterior de Grieze en tres procesos fundamentales que se producen en el texto expositivo-explicativo:

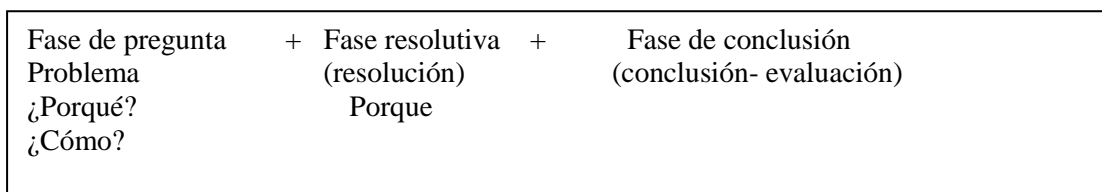


Figura N° 17: Esquema de la secuencia expositivo-explicativa, citado por Álvarez (2001), p. 22.

El esquema anterior consta en primero de la etapa de cuestionamiento, en la que se expone el tema o el concepto a tratar. Segundo, la fase resolutoria, mediante la cual se analiza el concepto planteado. Tercero, la fase conclusiva, en la que es necesario aclarar la pregunta planteada previamente. Según Álvarez (2004) se puede alterar el esquema en mayor o menor medida, debido a la habilidad del interlocutor, no todas las etapas se dan en el orden sugerido.

2.4.2.5. Secuencia dialogístico-conversacional

Adam (1992) aboga que esta secuencia es un modo de composición significativamente menos estructurado, en comparación con las otras secuencias. La conversación ordinaria puede ser formal, pero la mayoría de las veces da la impresión de desorden y heterogeneidad. Varios lingüistas están de acuerdo con la concepción de los cuatro prototipos anteriores, pero niegan el diálogo conversacional, como es el caso de Werlich. En cuanto, a Beaugrande integra al dialogo como uno de los principales formatos textuales. El lingüista sugiere la necesidad de distinguir claramente el diálogo dándole una posición principal o ignorándolo, sin embargo ambas soluciones parecen perjudiciales. En este contexto, advierte que:

Diálogo y conversación suelen ser sinónimos y hablamos de análisis conversacional en general. Creo que es mejor decir que el diálogo y la conversación representan dos puntos de vista sobre el discurso alterno. La conversación gana por ser considerada como un punto de vista psico-socio-discursivo o como una especie de discurso de la misma manera que el debate, la entrevista, la conversación telefónica, etc. El diálogo no es más que una unidad de composición textual oral o escrita¹⁹. (p.184)

La secuencia conversacional de Adam aparece en distintas formas: una conversación telefónica, comunicación oral diaria, debate, entrevista, dialogo de novela o teatral, presentando un conjunto de secuencias jerarquizadas denominadas intercambios comunicativos (échanges). En palabras generales, es una unidad del texto conversacional compuesta por macroproposiciones: a su vez, las intervenciones están constituidas por microproposiciones; actos de habla. Las formas de representación textual de secuencias pueden ser: intercambios simples o complejos (Álvarez, 2001).

¹⁹ Nuestra traducción. El texto original : Dialogue et conversation sont généralement synonymes et l'on parle d'analyse conversationnelle en générale. Je crois préférable de dire que le dialogue et la conversation représentent deux points de vue sur la parole alternée. La conversation gagne à être considérée comme un point de vue psycho-socio-discursif ou comme un genre de discours au même titre que le débat, l'interview, la conversation téléphonique etc. Le dialogue n'est rien d'autres qu'une unité de composition textuelle orale ou écrite.

Según Adam la secuencia elemental consta de dos proposiciones de base (Pc), tal como se concreta en este ejemplo:

A: ¡Buenos días!

B: ¡Buenos días!

En cuanto al intercambio reparador, conlleva una tercera macro-proposición:

A: Perdón. ¿Tiene hora?

B: ¡Cómo no! Son las seis.

A: Gracias

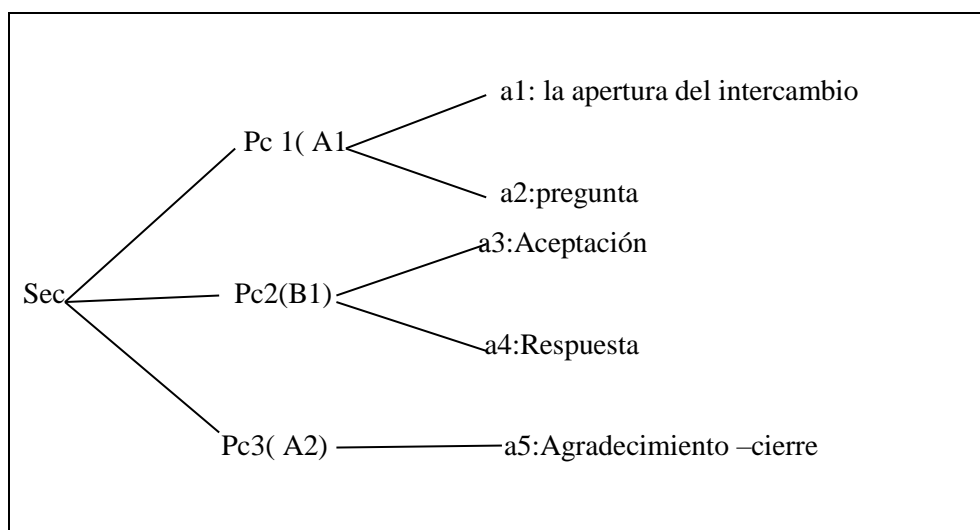


Figura N° 18. Esquema de la secuencia conversacional de Adam (1995) citado por, Álvarez (2001), p .29.

Segundo apartado. Hacia la caracterización del texto argumentativo

2.4. Texto argumentativo

Se entiende como aquella tipología textual en la que el emisor defiende o rechaza algún asunto o pensamiento bajo la función comunicativa de convencer o persuadir al auditorio de la veracidad de la opinión, utilizando distintos argumentos para influir en las emociones del receptor. Es decir, para lograr la adhesión del interlocutor, es menester usar razones que pretenden justificar y sostener la tesis propuesta acerca de un asunto polémico o cuestionable que genera posiciones a favor y en contra. Bajo esta perspectiva, Matteucci (2008) afirma que este texto: “Consiste en el uso de estrategias discursivas de un argumentador que intenta lograr la adhesión de los argumentatarios respecto de su tesis acerca de una situación o hecho” (p.12).

A sabiendas de que es una de las tipologías más usadas en la vida académica, social, política, jurídica y científica. Conviene agregar que el texto argumentativo al igual que las otras tipologías textuales consta de una serie de secuencias heterogéneas. En otras palabras, podemos encontrar junto a las proposiciones argumentativas otras secuencias: explicativas, narrativas o descriptivas. De hecho, lo que caracteriza la secuencia argumentativa es su finalidad comunicativa, intentando demostrar o refutar una tesis, partiendo de un esquema básico determinado basado en una relación estructural, en la que el autor parte de una premisa junto con una serie de argumentos para apoyarla y llegar a una conclusión (Álvarez ,2001).

A la luz de los planteamientos anteriores, su finalidad es convencer al auditorio. Con el objetivo de realizar dichos propósitos, el autor se encuentra obligado a obedecer unas necesidades de función apelativa del lenguaje intentando confesarse, justificarse, convencer o persuadir, explicar, evaluar y

sugerir para influir en la opinión de alguna persona o una sociedad justificando dicha convicción o refutación de puntos de vista que no se comparten. Dichas necesidades, animan al escritor a producir un texto y reflejar su modo de ver las cosas, sus reflexiones e inspiración de sus lecturas (Díaz, 2002).

Acorde con la concepción de Álvarez (1995) sobre la producción de un texto argumentativo, en la que el escritor debe aportar razones a fin de justificar su opinión y defenderla, además ha de organizar su texto fundamentado en premisas para lograr en el lector una disposición adecuada. Deducimos que este texto, es considerado como una de las tipologías más complejas. Dado que, la demostración de la validez de una tesis, o bien su refutación, se requiere el manejo de una serie de recursos, tales como: el uso de los procedimientos de la organización textual y las estrategias argumentativas junto con los recursos lingüísticos.

Según las autoras Calsamiglia y Tusón (1999) el proceso de argumentación requiere un conjunto de mecanismos que se sintetizan en:

- i. *Objeto*: hace referencia a cualquier asunto que suscita una controversia, una duda y que admite distintas opiniones para tratarlo.

- ii. *Locutor*: es una forma de tomar posiciones o sea la expresión de opinión ante un tema problemático a través del uso de adjetivos calificativos, expresiones interrogativas y exclamativas.

- iii. *Carácter*: ha de ser controversial, polémico que suscita la contraposición entre las posturas.

- iv. *Objetivo*: su finalidad es persuadir y convencer al auditorio y provocar su adhesión de que la opinión planteada es correcta y válida.

En cuanto a sus características lingüísticas, se resumen en los siguientes aspectos:

i. *La sintaxis*: consiste en el uso de oraciones largas: compuestas causales, consecutivas, temporales y condicionales. El proceso argumentativo tiene una variedad de tiempos verbales de acuerdo con la intención comunicativa, el tiempo verbal más frecuente es el presente de indicativo. Además, en el discurso argumentativo, prevalece el carácter dialógico en el que el sujeto argumenta para lograr la adhesión del receptor usando exhortaciones como: tú, vosotros.

ii. *Un léxico especializado*: se refiere al uso de tecnicismos o términos técnicos del tema tratado, por eso la intención comunicativa de cada texto argumentativo es depende del receptor al quien se va a dirigir. También se prevalece el uso de recursos poéticos que dan fuerza al texto como: metáforas, comparaciones, ironías e interrogaciones con el fin de provocar un impacto emotivo en el receptor. En este sentido, Álvarez (2001) advierte que: “El léxico cuyo indicio presenta el uso contextual de un determinado término que se aleja del lenguaje habitual, ya que la elección de los términos tiene por sí misma valor de argumentación” (p.59).

iii. *Las modalidades discursivas*: usadas por el emisor para expresar su opinión o juicio de valor respecto a un asunto. De un lado, se destaca la modalidad enunciativa en la que el autor da a conocer una realidad o un hecho, o más bien transmite una información de una manera objetiva. De otro lado, se manifiesta el rasgo de la subjetividad mediante el uso de la modalidad exclamativa o interrogativa para manifestar la postura del tema en cuestión con miras de llamar la atención del receptor. Según Álvarez (1995):

Normalmente se tiende a emplear la modalidad enunciativa sobre todo en textos demostrativos de nivel especializado mediante esta se quiere poner de manifiesto una total objetividad , por el contrario las modalidades exclamativas , interrogativas de dubitativas son más frecuentes en textos donde se acentúa la actitud personal del escritor.(p. 39)

En definitiva, la subjetividad es un aspecto importante en el texto argumentativo, mediante la cual se manifiesta una opinión a través del uso de rasgos como: las oraciones largas, el uso de la primera persona, las metáforas y los adjetivos valorativos. La intención comunicativa argumentativa pretende influir en el destinatario, en la que los actos de habla predominantes son: la función apelativa mediante el empleo del imperativo y de vocativos; e incluso la función expresiva que permite al autor dar su apreciación personal, pues valen expresiones como: yo creo que, estoy de acuerdo, opino que etc. Por último, la función referencial que sirve para dar informaciones sobre los hechos.

2.5. Tipos de argumentos

Es de suma importancia desarrollar el proceso de la argumentación, ya que ayuda a los estudiantes a expresar, manifestar y establecer sus pensamientos críticos respecto a los temas tratados en sus respectivas clases. De ahí, es primordial que tengan en cuenta la forma adecuada de dar argumentos para sustentar una tesis. Más aun, en este tipo de textos el hablante defiende su opinión sobre un tema a través del uso de diferentes tipos de argumentos y razones que le ayudan para convencer y persuadir al lector de la veracidad de su postura. Como lo hacen notar, Van Eemeren y al (2006): “Un argumento es un intento por cambiar algo en el pensamiento de la audiencia dado que una argumentación razonable no debe contener ninguna falacia” (p.153).

De lo anterior, Weston (2006) propone un conjunto de criterios a través de los cuales se puede evaluar, comprender y construir la calidad de un argumento. Su valioso libro titulado *las claves de la argumentación* es una guía que ayuda a los sujetos del proceso de EA, para escribir o evaluar los argumentos de: ejemplificación, analogía, autoridad, causa y deducción. Por eso, el productor de un texto ha de poner énfasis en la búsqueda y la selección de fuentes idóneas en su investigación, además de interpretar los datos de manera eficiente. En

suma, argumentar es un proceso, donde intervienen un conjunto de razones, al respecto el autor (2006) dice:

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

Aclaremos este punto, centrándonos en la propuesta de Weston quien clasifica los argumentos en distintos tipos:

i. *Argumentos mediante ejemplos* que se usan para apoyar la tesis, es decir, el escritor expone argumentos mediante ejemplos representativos a fin de justificar una generalización, y han de ser ciertos de la información para conseguir la adhesión del receptor. Vemos este ejemplo de Weston (2006):

En épocas pasadas, las mujeres se casaban muy jóvenes. Julieta, en *Romeo y Julieta* de Shakespeare, aún no tenía catorce años. En la Edad Media, la edad normal del matrimonio para las jóvenes judías era de trece años. Y durante el Imperio romano muchas mujeres romanas contraían matrimonio a los trece años, o incluso más jóvenes. Este argumento generaliza a partir de tres ejemplos—Julieta, las mujeres judías en la Edad Media y las mujeres romanas durante el Imperio romano—a muchas o a la mayoría de las mujeres de épocas pasadas. (p. 33)

Los ejemplos han de ser válidos y fiables, como el argumento anterior resulta fácil su comprensión, ya que generaliza a partir de tres ejemplos ciertos.

ii. *Argumentos de autoridad* que apelan a expertos y especialistas en el tema con el objetivo de reforzar la tesis planteada. Es importante emplear la opinión de un experto en un debate argumentativo, ya que dará mayor valor o sustento a lo defendido. Como lo muestra Weston (2006):

En una ocasión leí que hay culturas en las que el maquillaje y la ropa son básicamente de la incumbencia de los hombres. ...Carol Beckwith informa en «Niger's Wodaabe» (*National Geographic* 164, n.º 4, octubre de 1983: 483-509) de que entre los pueblos africanos occidentales fulani, tales como los wodaabe, el maquillaje y la ropa son básicamente de la incumbencia del hombre. (pp. 56-57)

Es conveniente recurrir a intervenciones de personas que saben del tema. Pues, se debe consultar a fuentes fiables que gozan de experimentaciones de expertos.

iii. *Argumentos por analogía* desempeñan una función argumentativa basada en el establecimiento de una relación entre una situación concreta, con otra situación más conocida y cercana para que se establezca la semejanza que existe entre ambas situaciones, pueden ser una comparación de: objetos, personas, sustancias y lugares. Lo ilustra Weston (2006) en este ejemplo:

La gente sabe que tiene que llevar su coche a la revisión de forma regular (de otro modo se pueden producir problemas de mayor envergadura). Los cuerpos de las personas son *similares a* los coches (porque también los cuerpos humanos pueden desarrollar problemas, si no se revisan de forma regular). Por lo tanto, la gente también debería acudir a un chequeo y una revisión de forma regular. (p. 48)

En efecto, resulta de gran relevancia que los ejemplos sean válidos, lo que significa que la comparación entre los dos casos se encuentra basada en las semejanzas que guardan entre sí.

iv. *Argumentos de causa* en los que el punto de vista es defendido mediante una conexión causal entre el argumento y el punto de vista. Es decir, existe una correlación entre dos acciones o fenómenos de modo que se da una respuesta al interrogante, de cómo la causa conduce al efecto. Bajo la forma lingüística; A provoca B. Este ejemplo de Weston (2006) muestra dicha correlación:

Supóngase, por ejemplo, que usted se pregunta por qué algunos de sus amigos tienen una mentalidad más abierta que otros. Habla con sus amigos y descubre que la mayoría que tienen una mentalidad abierta también son personas cultas—están al tanto de las noticias, leen literatura, mientras que la mayoría de aquellos que no tienen una mentalidad abierta no lo son. En otras palabras, descubre que hay una *correlación* entre ser culto y tener una mentalidad abierta. Entonces, debido a que ser culto parece estar correlacionado con tener una mentalidad abierta probablemente concluirá que ser culto *conduce* a tener una mentalidad abierta. (pp. 67- 68)

En este tipo de argumento, el expositor debe investigar para mostrar la causa más probable, e incluso da explicación de la causa y sus efectos para llegar a una conclusión acertada. Es de importancia capital, realizar investigaciones para que seamos seguros de la información y de las razones que vamos a aportar.

v. *Argumentos deductivos* en los que la verdad de las afirmaciones garantiza la verdad de las conclusiones defendidas, o sea, parten de las premisas para llegar a la conclusión, de tal forma que si las premisas presentadas son ciertas, correctas y bien formuladas, conduzcan a una conclusión correcta y válida. Ilustramos lo dicho, con este ejemplo de Weston (2006):

Dado que los optimistas tienen más posibilidad de éxito que los pesimistas, usted debería ser optimista. Este argumento podría escribirse: Si los optimistas tienen más posibilidad de éxito que los pesimistas, entonces usted debería ser un optimista. Los optimistas efectivamente tienen más posibilidad de éxito que los pesimistas. Por lo tanto, usted debería ser optimista. (pp. 81- 82)

Por lo tanto, los argumentos deductivos resultan útiles, si se parten de premisas validas, dando cabida a unas conclusiones ciertas.

2.6. La estructura del texto argumentativo

Como lo hemos señalado anteriormente que el lingüista Teun Van Dijk aporta una terminología científica que se refiere a *las microestructuras* que son elementos locales y superficiales, ocurren en las secuencias de oraciones y párrafos para que el texto sea cohesivo y coherente. En cuanto a las MES, se caracterizan por su carácter global, ocurren al nivel de la esencia, la tesis o el tema como componentes que dotan el texto de la coherencia, junto con *las SE* concebidas como estructuras globales de un texto. Conviene recordar, que la presente investigación tiene por objetivo abordar su teoría relevante para evaluar los niveles discursivos en el corpus que producirán los estudiantes de los dos grados de licenciatura de Ele. De ahí que, expliquemos dichas estructuras de manera detallada.

Para comprender mejor, el análisis del discurso nos aproximamos a la aseveración de Van Dijk (1990) quien sostiene que en los años sesenta, los lingüistas dan énfasis a un enfoque más lingüístico a los textos escritos. Metodológicamente, recibe denominaciones como *lingüística del texto* o bien desde una dirección más específica, se ha nombrado *gramática del texto*.

En su principio, conoce una inspiración en las gramáticas transformacionales de Chomsky; sin embargo, muchos analistas de discurso se oponen a la limitación artificial de la oración, y al respecto afirman que la competencia lingüística y sus reglas han de extenderse a las estructuras del texto. En síntesis, aún la existencia de unas diferencias entre los planteamientos de los analistas; no obstante, tienen una finalidad común que consiste en establecer una teoría explícita del discurso hablado o escrito.

En esta línea, la antropóloga Meersohn (2005) realiza un estudio aproximativo en torno al análisis del discurso de Van Dijk, quien da su interés hacia la gramática del texto, cuyos orígenes son alrededor de fines de 1960 y principios de 1970. En el que plantea interrogantes sobre las reglas que describen las estructuras gramaticales de los textos. Partiendo de este fin, hace hincapié a las relaciones de la coherencia discursiva al nivel local y global. El propósito de la gramática del discurso, es producir e interpretar textos en una forma estructural coherente y cohesiva con objetivos comunicativos específicos. De esta manera, los usuarios de la lengua deben disponer de habilidades necesarias para producir o comprender textos, respetando las propiedades del texto. En tal sentido, Cuenca (2010) argumenta:

Entendemos la gramática del texto como equivalente a la cohesión o sintaxis textual (que no se contrapone a la sintaxis oracional sino que la incluye y la supera), los mecanismos de cohesión como la pronominalización o la conexión (oracional y textual) manifiestan relaciones que pertenecen al texto como unidad semántica (coherencia o semántica textual) y como unidad comunicativa (adecuación o pragmática textual). (p.11)

De lo anterior, se desprende que el manejo de una estructura abarca tanto el establecimiento de una conexión entre sus frases y párrafos, como su ordenación para que el texto sea coherente y comprensible. El hablar de los niveles discursivos, que desempeñan un papel importante en la comprensión y la producción de textos cuyos rasgos estructurales se ponen en práctica a la hora de redactar cualquier texto, y resultan muy interesantes para trabajar el texto argumentativo, puesto que determinan la competencia del escritor, de exponer su texto de manera adecuada y de organizarlo para facilitar su comprensión. Los tres niveles se esquematizan como sigue:

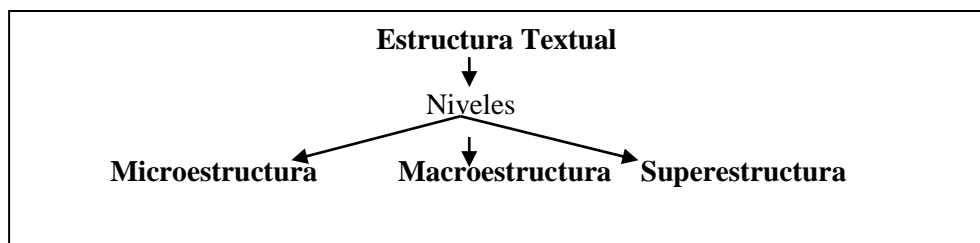


Figura N° 19: Estructura textual diseñada por Marinkovich, Peronard y Parodi (2006), p.23.

Con el fin de ilustrar mejor los niveles de la figura anterior, conviene referirse a la propuesta de clasificación de Van Dijk (1992). *La microestructura* constituye una secuencia de proposiciones interconectadas y cohesionadas que conforman las diferentes oraciones de un texto. *La MES*, se refiere a un conjunto de proposiciones que sintetizan el significado global del texto, y son necesarias para que haya una coherencia textual. *La SE*, representa la forma de cómo se organiza la información del texto, según un esquema cuyos componentes son una tesis y una serie de argumentos y una conclusión. Resumiendo lo expuesto:

La estructura del texto argumentativo puede ser descompuesta más allá de la hipótesis (premisas) y la conclusión e incluye la justificación, las especificaciones de tiempo y lugar y las circunstancias en las cuales se produce la argumentación. Para él, lo que define un texto argumentativo es la finalidad que este tiene de convencer. El autor caracteriza en un texto argumentativo tres niveles de organización: la superestructura, la macro estructura y la micro estructura. El estudio de los diferentes niveles de la estructura del texto argumentativo puede favorecer, en las clases de ciencias, la apropiación de las características del lenguaje científico. (Tamayo Alzate, 2011, pp. 216 - 217)

2.6.1. La microestructura

Es el primer nivel textual de Van Dijk, tal como se menciona arriba, se refiere a los mecanismos de la cohesión textual que usa el hablante o el escritor para establecer lazos semánticos entre los componentes de un texto. Dichos recursos lingüísticos son el centro de atención de varios lingüistas quienes ponen el acento a la versatilidad de los mecanismos de la cohesión textual. En este contexto, Calsamiglia y Tusón (1999) definen ésta propiedad como uno de los procedimientos que marcan la coherencia que se identifica mediante el uso de una serie de enlaces intratextuales cuya función es establecer las relaciones semánticas dentro de un texto.

Dentro de la variedad de los mecanismos cohesivos, nos restringimos en nuestro estudio a tres componentes del nivel microestructural para organizar y mantener la cohesión de acuerdo con la pauta de evaluación que vamos a utilizar en la parte práctica. Así que abordamos los elementos siguientes: la correferencia nominal y verbal, relaciones inter-oracionales de tipo causa-efecto²⁰.

2.6.1.1. La progresión temática

De acuerdo con Parodi y Núñez (1999) abordan este componente que permite al escritor de mantener el hilo temático, ya que incorpora una información nueva a un texto acerca de referentes mencionados anteriormente o bien introducir referentes múltiples en un texto. Las proposiciones de cada oración aluden a tópicos conocidos y a la vez se refieren a una información nueva. La correferencia conlleva mecanismos que abarcan la correferencia nominal y verbal, cuyo objetivo es contribuir en la progresión temática y dotar al texto de una coherencia.

²⁰ Basándonos en la propuesta de Parodi y Núñez (1999), Morán (1999), Parodi (2000), Serrano y Villalobos (2008), Benítez y Velásquez (2000).

En este sentido, todo texto bien construido requiere un equilibrio entre la información nueva y vieja; empero, en el caso opuesto se producen quiebres en la coherencia textual cuyas causas son: el abuso de dar la información nueva, la escasez de pistas textuales para enlazar la información nueva con la conocida y el inicio inadecuado de una información.

En líneas generales, Benítez y Velásquez (2000) definen la correferencia como un mecanismo que usa el escritor para mantener la cohesión dentro del texto y dotarlo de un sentido. De una parte, la correferencia nominal mediante la cual los componentes nominales se conectan entre sí en una secuencia lineal. De otra parte, la correferencia verbal que genera una relación semántica intratextual entre uno o más predicados verbales acerca de un nominal que éste se considera como un sujeto. En este ángulo, Gómez y Peronard (1998), citados por dichos autores definen la correferencia como: “La relación existente entre dos formas lingüísticas que coinciden en un mismo referente, es decir, estas formas designan una misma entidad” (p. 96).

2.6.1.2. Relaciones inter-oracionales

Uno de los criterios para que un texto sea bien construido, se exige una coherencia entre sus micro-proposiciones. Por ello, debe tener unas reglas de conexión. En este orden, un texto coherente se refiere a una unidad completa que establece un equilibrio entre la ausencia de enlaces de tipo conectivo o de saberes previos. Las relaciones inter-oracionales resultan coherentes, una vez el productor y el destinatario comparten los saberes acerca del conocimiento del mundo. Por ende, no hace falta mencionarlos de modo explícito para guardar la coherencia.

No obstante, un texto puede resultar incoherente por los quiebres en las oraciones por distintos motivos tales como: la superabundancia de la información implícita o explícita, el inapropiado orden lógico, la repetición o inadecuado uso de un conector. De parecido modo, Benítez y Velásquez (2000) sostienen que las

relaciones de causa y efecto establecen conexiones entre una causa y su correspondiente consecuencia que se resumen en tres parámetros. En el primero, una relación coherente, más una relación incoherente que se manifiesta en el uso de una relación adecuada seguida de otra incoherente. En el segundo, una relación incoherente mediante dar una causa, cuyo efecto se califica como incoherente. En el tercero, la repetición seguida de un mismo conector tres a más veces sucesivas.

2.6.2. La macroestructura

El lingüista Van Dijk (1992,1996) propone el término técnico MES para referirse el contenido global de un discurso. Como se ha aludido anteriormente que se caracteriza por su carácter global que ocurre al nivel del tema. Pues, decimos que un texto es coherente globalmente, una vez describe una situación como un todo. De este modo, sus proposiciones se refieren a componentes generales del texto. A su vez Marimón (2008) hace una aproximación a dicho concepto, denominado como el esqueleto significativo de un texto que está constituido por conexiones que contribuyen en la unión del texto para que sea un todo coherente.

De igual modo, Martínez (2002) afirma que las formas de una manifestación lingüística, conllevan una organización jerárquica de ideas que se construye por vía de una idea general que dota del significado global de un texto. La identificación de la MES, se define como una interpretación de la idea general de un discurso que dependerá de la identificación de las ideas secundarias (microestructura). Dicho brevemente, la macroestructura y la microestructura están interrelacionadas. En vista de que, el procesamiento de la información global depende de la interpretación lineal de proposiciones secundarias y a la inversa, éstas últimas dependerán de la interpretación global.

En adición, la autora citada agrega que la MES es uno de los aspectos importantes que inciden en la comprensión y la producción de los textos. Al leer

un texto, no se puede recuperar toda la estructurada entregada, sino el lector tiene la capacidad de almacenar en su MLP, solo la MES que abarca la idea general. En este contexto, indica que un buen lector lleva a cabo cuatro MRs, cuya función es establecer una relación de conexión significativa de las partes de la información en un texto.

Conviene resaltar que el procedimiento más relevante en este nivel es la coherencia, mediante la cual el usuario de la lengua escoge la información más importante, además le permite la estructuración del acto comunicativo. Esta característica, es de carácter pragmático, puesto que dota el texto de sentido y unidad global. Para que un texto sea coherente es necesario que sus conceptos fortalezcan su sentido y no contradigan el conocimiento del mundo de los interlocutores. En palabras de Bernárdez (1994) la coherencia es: “Una propiedad fundamental de los textos, hasta el punto de que podemos definir texto como aquel objeto lingüístico dotado de coherencia” (p. 9).

Conforme a Cuenca (2010), a su vez define la coherencia como una propiedad textual que proporciona al texto, un sentido global que permite responder a unos interrogantes tales como: de qué habla, qué información da y cómo se ha organizado. Por ello, un texto es coherente, una vez dota de unos criterios fundamentales que marcan su unidad global como el tema, su estructuración y la adecuada selección de la información, de acuerdo con la intención comunicativa y la organización de dicha información dentro de un texto.

Concluimos este punto, por una aproximación a los componentes macroestructurales ²¹, mediante los cuales el escritor cuando construye su texto desarrolla en paralelo un proceso para organizar la información dada, haciendo el texto como una unidad coherente que permite el lector de entender e interpretar la

²¹ Basándose en la propuesta de Parodi y Núñez (1999), Morán (1999), Parodi (2000), Serrano y Villalobos (2008).

macroestructura. Dentro de este nivel, abordamos al mantenimiento armónico del tópico y la construcción de las macroproposiciones.

2.6.2.1. El tema

En lo que corresponde al desarrollo temático, Parodi y Núñez (1999, 2000) señalan que el tema es la idea global que abarca la información dentro de un texto que puede ser explícito, o sea, aparece en el título o al inicio de un texto. Más bien, se halla en situaciones en las que el productor del texto, se limita en brindar un conjunto de pistas para que sean deducidas por parte del lector. Las condiciones de un texto bien elaborado abarcan un doble aspecto. Por una parte, el desarrollo de un asunto acorde a la situación comunicativa, en la que el escritor debe tener en cuenta quien será la audiencia y cuál es la finalidad de escribirlo. Por otra parte, abordar un tópico principal como un eje trascendental de la estructura textual; sin embargo, si estos criterios no aparecen, es probable que se produzca un quiebre en la coherencia textual. A juicio de Marimón (2008):

Una proposición que domina la información semántica de un texto y que, en consecuencia, organiza jerárquicamente su estructuración conceptual. El tópico del discurso hace posible que consideremos un conjunto de proposiciones como un todo pues es su desarrollo y expansión a través de esas proposiciones lo que proporciona unidad y asegura la referencialidad interna del texto. (p. 69)

2.6.2.2. Las macroproposiciones con función de argumento

Tal como nos hemos aludido anteriormente, que el escritor utiliza diversos mecanismos para organizar la información, pues se resumen en dos casos. En el primero, la macroproposición se manifiesta de manera explícita, por medio de una oración, en la que el lector sea capaz de seleccionar la información dada. En el segundo, se expone de modo implícito, por tal razón su interpretación resulta difícil, pues requiere por parte del lector, el uso de su saber previo mediante los mecanismos de deducción. Los investigadores establecen como criterio de evaluar las MES, tomando en consideración que las macroproposiciones han de desempeñar la función de un argumento, es decir,

conlleven un carácter persuasivo. De ahí, han de ser aparecidas de manera explícita dentro de la jerarquía semántica.

2.6.3. La superestructura

Acorde a los planteamientos del apartado anterior respecto a las superestructuras de Van Dijk. En este punto, pretendemos ahondar en la SE argumentativa junto con sus aspectos. Cabe recordar que este nivel se entiende como la forma global de la enunciación, cuyo objeto es la MES (el asunto del texto) y éste puede comunicar el contexto en diferentes formas textuales tales como un anuncio o una conferencia. El lingüista indica que tanto las SE, como las MES, poseen una propiedad común, ya que no se consideran como niveles aislados, sino ambos definen la consideración del texto en su conjunto.

Añádase a lo anterior, el analista holandés trata las funciones de las SE que representan tanto el campo semántico de un texto, como definen la coordinación y la ordenación integral, además establecen relaciones jerárquicas entre sus respectivos fragmentos. De hecho, están compuestas de unas determinadas unidades que están vinculadas con las partes del texto. Definidas como una especie de esquema al que el texto se adapta, y que existen independientemente del contenido, es decir, no se limitan en el dominio de reglas de la gramática, sino requieren el conocimiento de las reglas que pertenecen a las habilidades comunicativas del hablante.

En efecto, estos esquemas abstractos son de carácter convencional reconocibles por la mayoría de los hablantes de una comunidad lingüística. Pues, la estructura argumentativa puede ser reconocida por sus variantes formales que pueden explicitar en sistemas lógicos de fórmulas y reglas de deducción, tal como es el caso de la estructura narrativa que puede ser reconocida en diferentes sistemas semióticos: un texto o dibujos o una película. De este modo, todo hablante es capaz de hacer una diferencia entre los tipos de textos: el narrativo, el

argumentativo, una conferencia o texto publicitario. Ilustrándose lo dicho anteriormente, con las propias palabras del autor (1992):

Un hablante debe ser capaz de producir y de interpretar textos *de acuerdo*²² a este sistema. Si un sistema de este tipo es *convencional*, se podrá deducir, entre otras cosas, que un hablante puede establecer *grosso modo* una diferencia entre los textos que manifiestan una superestructura 'correcta' y aquellos en los que esto no se produce, si volvemos a restringirnos a las estructuras narrativas, resultará que un hablante sabe, en principio, si un enunciado dado es una narración o no, o si simplemente es 'más o menos' una narración. (p.146)

Dentro este orden de ideas, su papel fundamental es la ordenación global de una enunciación, más bien es determinado por el escritor de acuerdo con sus fines y necesidades comunicativas. En tal caso, Álvarez (2002) aborda la función que desempeña en los procesos de comprensión de los discursos y la manera cómo se jerarquiza la información contribuyendo así, a retener aspectos fundamentales de un texto. Como atestiguan Van Dijk y Kintsch citados por Álvarez (2002) que las SE: “Son esquemas aplicables a formas textuales convencionales; el conocimiento de estas formas facilita la generalización, recuerdo y reproducción de macro estructuras” (p. 98).

Igualmente, el lingüista agrega que dichas SE son esquemas que se aprenden, al igual que todo aprendizaje, además son relacionadas con la evolución del individuo y su condición social. Valiéndonos como ilustración la estructura narrativa que se adquiere mediante la transmisión oral del cuento. En suma, da a conocer la estrecha relación entre los dos procesos que guían la producción y la comprensión textual. De un lado, los esquemas cognitivos que sirven como constructores mentales para organizar el contenido en la memoria humana. De otro lado, las SE son formas esquemáticas que organizan el significado global del texto. En tal sentido, Álvarez (2002) hace un resumen de sus funciones:

²² Cursivas de la cita son propias del autor.

- i. Organizador del contenido de la macroestructura.
- ii. Forma global de un discurso que define su organización y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos.
- iii. Estructuras globales y especie de esquema al que el texto se adapta.
- iv. Facilitan la comprensión y determinan si el discurso es o no completo.
- v. Son adquiridas por la experiencia (condición cultural).

A tenor de los planteamientos anteriores, conviene recordar que hay distintas superestructuras como: la narrativa, la explicativa, la descriptiva y la dialógica que tienen sus propias estructuras y elementos lingüísticos que las identifiquen. Por lo que respecto a la tipología argumentativa, hemos de tener en cuenta que es usada por los hablantes para expresar su punto de vista, basada en el conocimiento y el razonamiento de una temática. En resumen, el texto argumentativo tiene su propia estructura, ya que se divide en varias partes para que sea un texto bien construido y equilibrado. En palabras de Errázuriz (2014):

En primer lugar, un marco inicial -que corresponde a la introducción y exhibe la controversia puede estar conformado por elementos que son opcionales, como la presentación del tema, los objetivos o la descripción del problema. En segundo lugar, el desarrollo del tema, el cual corresponde al cuerpo de la argumentación y muestra las posiciones a favor o en contra, puede estar integrado por uno o más argumentos conectados con uno o más contraargumentos. Por último, el marco final que corresponde a la conclusión y clausura la argumentación puede encontrarse en componentes que son opcionales, como el cierre del tema, la síntesis, la discusión, las proyecciones y la recapitulación. En cualquiera de estas etapas se puede incluir la tesis. (pp. 220-221)

2.6.3.1. La tesis

Empezándonos por el primer componente que se refiere a la introducción, que es una forma de exposición del contenido cuyo objetivo es la

presentación del tema, en la que el argumentador intenta captar la atención del receptor para que acepte la tesis propuesta. De hecho, la inclusión de la tesis en la introducción es de importancia capital para que el lector conozca la tesis defendida. Por eso, debe ser redactada de manera explícita, clara e inequívoca.

2.6.3. 2. La argumentación

En esta parte se usan argumentos, de modo que se recomienda presentar los argumentos de mayor fuerza, a los de menor fuerza para atraer la atención del lector. Según Parodi y Núñez (1999) la sustentación de la tesis con razones es fundamental. No obstante, en unos casos el escritor puede elaborar una estructura argumentativa inadecuada, debido a la falta de la garantía o por el uso de un argumento insignificante.

2.6.3. 3. La conclusión

Es una recapitulación y una forma de síntesis, terminando el escrito al invitar al lector a una reflexión para que haga más investigaciones sobre el tema. Los tres elementos mencionados, se esquematizan en este cuadro:

Estructura de un Texto argumentativo
Introducción Planteamiento de tesis e hipótesis
Cuerpo argumentativo Exposición de las ideas y formulaciones de hipótesis Argumentos demostrativos (válidos) Refutación de objeciones Confirmación de la tesis
Conclusión Síntesis de las ideas expuestas y demostradas Aportaciones y sugerencias Nuevas propuestas deducidas

Tabla N° 8: Estructura del texto argumentativa propuesta por Sánchez Lobato (2006), p. 382. Cuadro modificado.

2.7. Tipos de textos argumentativos

La escritura es una tarea básica en el entorno universitario mediante la cual los aprendices aprenden a escribir diferentes formas textuales. Uno de los tipos más predominantes en la carrera estudiantil académica se encuentra el texto argumentativo que toma muchas formas: el ensayo, el artículo de opinión y el editorial de un periódico, cuyo carácter es persuasivo.

2.7.1. El ensayo argumentativo

El origen del ensayo como género aparece con Michel de Montaigne, considerado como el padre de esta clase de textos, quien fue el primero al usar la palabra *ensayo*, desde la primera edición de sus famosos *Essaie* en (1580) con el fin de caracterizar a sus producciones escritas. Cabe señalar, que es un texto discursivo breve, cuya escritura se visualiza en forma de prosa, con un tono persuasivo y polémico. En él se intenta la transmisión de ideas, opiniones, pensamientos de otros teóricos e investigadores, usando un estilo cuidadoso y elegante. De ahí que, el ensayista pruebe, reflexione, cuestione e investigue a fondo los puntos que va a tratar sobre el tema en cuestión. A este respecto, Vázquez (2005) afirma que: “La palabra ensayo viene de Exagium que significa precisamente pesar, medir, poner en la balanza” (p.46).

Este género textual no se limita en un campo específico, sino abarca una diversidad de clasificaciones de distintas tipologías: interpretativos, descriptivos, críticos, periodísticos y académicos. Esta última clase de ensayo académico se refiere a un tipo de texto producido por unos sujetos de la comunidad científica que pueden ser docentes, discentes e investigadores.

Más bien, su finalidad abarca distintas intenciones como describir, narrar y argumentar sobre un asunto, aportando pruebas y razones para sustentar las ideas, invitando al lector a compartir la opinión planteada. Según Díaz (2016) el ensayo académico es distinto de las demás tipologías, esa diferencia reside en:

“Su producción y circulación, ya que el mismo suele ser escrito y leído por investigadores, docentes o alumnos en el ámbito académico” (p. 182).

En lo referente al ensayo argumentativo es el tipo de texto más tratado en las instituciones educativas. Por ello, en el medio universitario constituye en un texto de enorme importancia, puesto que ocupa un lugar central en los programas de las asignaturas de la expresión escrita. Por lo tanto, su producción y comprensión contribuye en el desarrollo de las habilidades argumentativas de los discentes para que sean capaces de expresar sus pensamientos y opiniones, mejorando sus habilidades de convencimiento y de defensa con argumentos válidos. Tal como afirma Vargas (2007) que el estudiante universitario: “Se ve obligado a desarrollar argumentos para defender una determinada opinión o llegar a determinadas conclusiones, sobre todo a nivel de la escritura y generalmente no está preparado para ello” (p.114).

2.7.2. Los géneros de opinión

En lo que concierne a los géneros periodísticos, nos referimos ante todo al libro titulado *Curso general de redacción periodística* que aparece en el año (1983) elaborado por José Luis Martínez Albertos. Es la primera obra en castellano en torno a la redacción periodística, mediante la cual el docente expone la historia del periodismo que está vinculada con la prensa escrita, como un instrumento a través del cual se tratan temas actuales.

Con el paso del tiempo, los asuntos periodísticos han canalizado mediante otros medios periodísticos: el periodismo radiofónico, televisivo y cinematográfico. A juicio del autor, los libros periodísticos en general, y su libro en particular (1998) son: “Útiles herramientas de trabajo dentro de su humilde y concreto papel de “textos guías” para satisfacer la curiosidad científica y profesional de varias generaciones de futuros periodistas” (p.15).

Centrándose en el periodismo impreso, definido por dicho profesor (1998) como: “Aquellas modalidades de la creación literaria concebidas como vehículos aptos para realizar una estricta información de actualidad y que están destinadas a canalizarse a través de la prensa escrita” (p. 303). Tras este planteamiento del autor José Martínez, muchos profesionales posteriores se inspiran de su aporte. Tal como asegura Parratt (2008) que varios autores siguen sus pasos en el estudio de los géneros periodísticos. Los criterios básicos para la redacción periodística de la época moderna tienen sus raíces a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Más adelante, los géneros periodísticos se refieren a las distintas formas, usadas por el periodista para transmitir su información y contar cosas de la actualidad mediante el uso de múltiples medios de comunicación. En esta línea, Cassany y García (1999) suponen que éstos medios son de enorme importancia en la vida humana; visto que, permiten a toda persona estar al pendiente de lo que sucede a su alrededor, y mantener e incrementar la calidad de vida a través del uso de la radio, la televisión y la prensa escrita. Los investigadores citados, definen a ésta última como: “Medio más reflexivo y analítico, el que no solo informa a los lectores sino que los forma con opiniones contrapuestas, comentarios y razonamientos” (p. 271).

En adición, dichos investigadores advierten que los textos periodísticos hacen referencia a toda tipología de la prensa escrita, en la que el periodista usa su palabra escrita como medio de transmisión de la información depende de su intención comunicativa. En otras palabras, en un periódico se pueden encontrar varias tipologías cuyas finalidades se varían entre informar, opinar y divertir bajo una estructura y unos recursos expresivos adecuados a cada tipo. Dentro de este contexto, mencionan que toda edición diaria puede abarcar: “Noticias en la primera página, una crónica del último partido de baloncesto en la sección de deportes, un artículo de opinión en el apartado de tribuna abierta” (p.271). Dichos géneros periodísticos, son clasificados en la siguiente tabla:

Géneros periodísticos			
Grupo	Función	Modo de escritura	Tipo de texto y genero
1	Informar, relatar	Narración y descripción de hechos	Noticia, reportaje objetivo
2	Interpretar, analizar	Exposición de hechos y razones	Reportaje interpretativo y crónica.
3	Opinar, persuadir	Argumentación de razones e ideas	Editorial, artículo, crítica, tribuna abierta, columna de opinión

Tabla N° 9: *Los géneros periodísticos propuestos por Cassany y Antonio García del Torro (1999), p 272.*

Ahora bien, aproximamos a las tres clases de los géneros periodísticos. La primera, hace referencia a los géneros informativos que son textos periodísticos, cuya finalidad es transmitir la información, contándola a la sociedad de forma objetiva usando un lenguaje sencillo y directo. En lo que se refiere a la segunda clase que abarca los géneros interpretativos, son tipos mixtos en los que el periodista tanto informa al público sobre los sucesos de la actualidad, como da su toque personal, o sea, expresa su opinión al respecto.

En nuestro estudio, damos énfasis a la tercera clase que consiste en los géneros de opinión, son textos que interpretan hechos, con un juicio valorativo y un carácter persuasivo respecto al tema tratado. En dichos textos, el periodista expresa su punto de vista sobre el asunto e interpreta y comenta la realidad. En otros términos, evalúa las circunstancias y motivos de los hechos. De este modo, demuestra su subjetividad por estar a favor o en contra del tópico, apoyándolo con argumentos para persuadir al público. En esta perspectiva, Rebollo (2012) adelanta:

Los géneros de opinión derivan en unos textos claramente argumentativos, porque la finalidad del autor es convencer al público de sus puntos de vista, hacerle comprender que los análisis que aporta son los más adecuados al momento. El periodista intenta convencer al lector y para ello utiliza las argumentaciones que considera más oportunas. Los géneros más característicos son el editorial, la columna, el artículo de opinión, la crítica, las cartas al director. (p. 40)

i. *El editorial* : es la opinión del periódico sobre un asunto de la actualidad , por medio del cual el editorialista expresa su punto de vista de un tema de interés general , analizando sus pros y contras bajo un orden lógico y claro. Más bien, el editorial no está firmado, además tiene una estructura lógica que consiste en: el planteamiento del asunto, exponer los hechos, dar argumentos y terminar con conclusiones. La función del editorialista es desarrollar un discurso argumentativo para interpretar los hechos, dar antecedentes y formular juicios con el objetivo de crear un estado de opinión en el periódico.

ii. *El artículo de fondo*: es un género periodístico cuya función es interpretar los hechos de una comunidad dentro o fuera del país, señalando su importancia y sus consecuencias. En palabras generales, tanto el editorial, como el artículo de fondo pretenden dar ilustraciones al público, la diferencia entre ambos reside en que, no es la institución que manifiesta los juicios, sino el particularista quien expresa los puntos de vista para provocar una opinión en el público. Por consiguiente, existen dos tipos de particularistas. Primero, los periodistas profesionales dan juicios basados en el conocimiento y la experiencia del asunto. Segundo, los colaboradores son especialistas en una materia determinada (González, 1999).

iii. *La columna*: se denomina así por ocupar un espacio preestablecido en la página del periódico. Cada columnista elige el tema con libertad personal en el que manifiesta su subjetividad, cada quien tiene su modelo propio, pero generalmente siguen la estructura siguiente: el titular, la entrada, el desarrollo y el cierre. Asimismo, contiene de un rasgo particular que es la periodicidad de su publicación. De hecho, se considera como una sección fija que aparece regularmente en la página editorial similar y su carácter eminentemente personal y emotivo. En este ángulo, Martínez y Santamaría (1996) definen la columna como: “Artículo razonador, orientador, analítico, enjuiciativo y valorativo con una finalidad idéntica a la del editorial” (p. 180).

iv. *La crítica*: de acuerdo con Alberto y Santamaría (1996) aseveran que en este género, el especialista brinda su opinión, punto de vista o un juicio sobre las diferentes producciones culturales de una comunidad, tales como: el cine, la música, los libros, las películas, el teatro y los artes plásticos. De modo que, el crítico juzga lo que ve y al respecto da su opinión. Por tal razón, debe ser un especialista en el área del saber. Este género lleva una firma en la que el crítico es el responsable del contenido de su texto, mientras el periódico es el administrador global del firmante, de su calidad intelectual y honestidad.

v. *Las cartas al director*: consisten en un espacio que dedica la prensa dentro de la sección de opinión al lector para que pueda dirigir cartas al periódico o bien al director. De manera que, transmite su opinión personal o bien expresa sus puntos de vista en nombre de un grupo que está representando. En dicha carta, la temática es diversificada, puede tratar asuntos de interés público o abordar temas que han afectado tanto al quien escribe la carta, como a un grupo determinado.

Tercer apartado. Didáctica de la argumentación escrita en el contexto universitario

2.8. La didáctica de la argumentación

La educación es la base fundamental para el progreso de los países, cuyo propósito es desarrollar las habilidades de los aprendices para que sean responsables y participen activamente en la vida social. En vista de la continua transformación de la sociedad actual en muchos campos, esta misión está recibiendo cada vez más atención en la actualidad. De esta manera, se debe incluir en el currículo universitario conocimientos y saberes que brindan a los estudiantes, la oportunidad de desarrollar sus habilidades comunicativas que les permiten desenvolverse en el mundo productivo y dotarles de creatividad y dinamismo. Bajo este contexto, Pipkin y Reynoso (2010) advierten:

La enseñanza de la argumentación constituye en la actualidad uno de los tópicos fundamentales de la reflexión pedagógica. Es posible, además que la enseñanza de la argumentación sea una de las cuestiones claves en el futuro debate sobre la enseñanza de la lingüística en el nivel secundario y superior. El redescubrimiento y desarrollo de los estudios de la argumentación en universidades europeas y estadounidenses a partir de la segunda mitad del siglo XX estarían relacionados con una problemática fuertemente vinculada con la situación de la crisis de los aprendizajes. (p. 175)

Al hablar de los estudios llevados a cabo en torno a la didáctica de la argumentación que alcanza mayor privilegio en el contexto académico, por lo tanto resulta importante la adquisición de dicha competencia. Dado que, los modelos pedagógicos centrados en la acumulación de informaciones y las repeticiones de fórmulas pasan a ser prácticas muy pasivas en el aula, no dan interacción entre los sujetos de EA, es decir, las tareas didácticas pierden el sentido. Por tal razón, se reconoce a la argumentación como una habilidad fundamental para sustituir la transmisión del saber pasivo a un discurso interactivo entre los docentes y los discentes (Obando, 2007).

En el mismo orden de ideas, Barriga (2012) asevera que la argumentación es una práctica que se encuentra en diversos contextos comunicativos: en la conversación laboral, cotidiana y académica. Así pues, cuando se argumenta se intenta resolver un problema, de modo que el sujeto argumentador usa medios discursivos para defender su tesis con el objetivo de lograr la adhesión del auditorio. En el contexto universitario, constituye en una herramienta de la difusión y la generación del conocimiento que contribuye en el desarrollo humano y social del estudiante. En palabras generales, es definida por dicho autor como: “La habilidad para producir argumentos en todas la culturas es factor clave en el éxitos político, laboral, comunitario, familiar” (p.103).

De acuerdo con lo anterior, la argumentación es una herramienta del aprendizaje a través del abordaje en el aula de textos argumentativos que contribuyen en el desarrollo del aprendiz. Desde este ángulo, Díaz y Mujica (2007) reconocen que el discurso argumentativo oral o escrito ocupa un lugar privilegiado en el medio universitario. Por medio del cual, se defiende una postura determinada que se apoya con argumentos para convencer al interlocutor. Este recurso argumentativo está combinado con el dialogo que permite formar ciudadanos sociales. A este respecto, las autoras citadas declaran que: “Urge el uso adecuado de la argumentación para manifestar opiniones en un clima de tolerancia, respeto y consideración a la postura del otro para lograr acuerdos sin llegar a confrontaciones violentas” (p .290).

En este tenor, los estudiosos Ruiz, Tamayo y Márquez (2015) afirman que la argumentación es un medio fundamental en el proceso de aprendizaje, puesto que ayuda al estudiante a la comprensión significativa de los conceptos abordados anteriormente en el aula, además se considera como una competencia que promueve un ambiente interactivo mediante la realización de debates y discusiones entre los grupos con el fin de mejorar su nivel académico. Dichos investigadores realizan un estudio cuyo objetivo es proponer un modelo de la

enseñanza de la argumentación en el aula que abarca las tres relaciones: *epistemológica, conceptual y didáctica*.

En lo que se refiere a *la dimensión epistémica*, es menester el desarrollo de la argumentación en el aula para la construcción del conocimiento. En cuanto, *al aspecto conceptual* en el que dicha habilidad requiere el uso del diálogo que da acceso al debate, la crítica, la toma de decisiones, la escucha y el respeto, e incluso llevar a cabo procesos que proporcionan al discente la capacidad para proponer criterios y opiniones. Desde *la dimensión didáctica*, la construcción se realiza por medio del lenguaje que permite el intercambio de significados e inquietudes.

2.9. La argumentación escrita en la universidad

En el ámbito universitario, es de suma importancia la planificación de tareas didácticas con el objetivo de compartir la información y el conocimiento en diferentes campos del saber. Desde siglos, el aprendizaje se ha realizado mediante las destrezas de la comprensión lectora y la producción escrita, concebidas hoy en día como actividades cognitivas para que el aprendiente pueda comprender y elaborar textos. En este contexto: “Numerosos investigadores constatan que la lectura y la escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia” (Carlino, 2005, p.22).

Al aproximarse a la producción escrita mediante el tratamiento en el aula de múltiples tipos de textos. Dando énfasis a la argumentación que se concibe como un eje vertebral, abordando sus tipos tanto los ensayos argumentativos como los géneros periodísticos de opinión con mayor interés en la educación superior, puesto que constituyen herramientas para el desarrollo intelectual del educando. Dicha tipología, conoce interesantes investigaciones de estudiosos

hispanohablantes quienes brindan teorías y prácticas para la mejora de su práctica en el aula²³.

Dentro de este marco, se ha de considerarse a la argumentación escrita como la capacidad del estudiante que le permite expresar sus ideas, opiniones y pensamientos sustentados con criterios válidos. Conviene señalar, que esta tipología es compleja, puesto que exige a los estudiantes la realización de razonamientos del pensamiento crítico que desarrollan sus habilidades de convencimiento. A juicio de Serrano (2008), quien subraya que dicha competencia: “Prepara a los estudiantes para actuar con buen juicio en la solución de los problemas al plantear argumentaciones personales, fundamentadas y convincentes que propicien” (p.149).

Cabe señalar que la producción de textos de modo general y los argumentativos en especial, es un proceso cognitivo que está relacionado con las operaciones del pensamiento crítico, el cual debe realizarse a lo largo del proceso escritural mediante la identificación de un problema, comprenderlo, proponer soluciones, comparar, contrastar, analizar, evaluar, sintetizar, establecer relaciones de causa y señalar consecuencias (Díaz, 2002). En esta óptica, el autor expone que: “Aprender a escribir es a la vez aprender a pensar crítica creativamente dicho de otro modo, desarrollamos mejor nuestra capacidad para pensar críticamente a medida que aprendemos a escribir textos académicos” (p.35).

En adición, el autor citado declara que la argumentación escrita es una tipología que con frecuencia tienen que leer y escribir las personas letradas a lo largo de su carrera estudiantil y profesional. Por eso, ofrece una guía destinada a los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorar sus capacidades argumentativas. Por una parte, trata los criterios del contenido que debe poseer un texto argumentativo, además de la claridad en el propósito comunicativo, e incluso en la formulación de una tesis y la sustentación con los argumentos. Por otra parte, indaga los principios de su organización retórica.

²³ Citamos a los estudios de autores; (Díaz ,2002; Stella, 2008; Padilla, Douglas y López, 2011; Bañales y López, López y Padilla, 2011; Castro y Sánchez 2018).

En un sentido amplio de la argumentación, Padilla y al (2011) establecen la distinción entre la argumentación diaria y la académica. Centrándose en la argumentación de carácter formal y científica tan importante para aprobar con éxito en la universidad. En tal sentido, requiere un triple reto que engloba las dimensiones de la demostración, la persuasión y la dialéctica. En primero, la dimensión demostrativa, exige la articulación entre las hipótesis, datos y conclusiones. En segundo, la dimensión persuasiva busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios. En tercero, la dimensión dialéctica que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico.

En el mismo hilo de ideas, Bãñales y López (2016) conciben la argumentación escrita como una habilidad importante tanto en el plano personal que sirve para expresar puntos de vista sobre distintos temas polémicos , como en el plano académico que pasa a ser una herramienta didáctica para el aprendizaje. De parecido modo, Castro y Sánchez (2018) aseveran que a lo largo de la formación estudiantil, los aprendientes han de desafiar las diferentes tareas académicas que se les exigen mediante la realización de actividades, también señalan que estas prácticas se diversifican en : “Saber leer textos especializados, comprender lo que se lee para aprender, evaluar la información contenida en los textos disciplinares, asumir posturas frente a estas informaciones, posicionarse frente al fenómeno ”(p.141).

Debido a las exigencias de esta tipología se requiere de los estudiantes universitarios la realización de razonamientos del pensamiento crítico. Por tal razón, se ha concebida como una destreza compleja. En virtud a los planteamientos anteriores que nos han llevado a tratar la complejidad de la tipología argumentativa valiéndose de hallazgos empíricos de estudiosos al nivel internacional y nacional.

2.9.1. Al nivel internacional

En el contexto español, aproximamos al estudio de Camps (1995), quien indaga los diferentes obstáculos que frenan a los aprendientes a la hora de redactar o comprender textos argumentativos. Ante todo, menciona la dificultad de la comprensión de un texto, ya que éste hace referencia a la intención del autor, el destinatario y la situación social del propio locutor. Adicionalmente, la dificultad en la identificación de sus opiniones sobre distintos temas, e incluso la comprensión de la contra-argumentación y en particular, el uso de la concesión para defender una tesis de orientación contraria, además de la falta del dominio de los recursos lingüísticos.

En el contexto venezolano, se sobresale la investigación de Sánchez y Álvarez (1999) sobre el desarrollo de la capacidad argumentativa escrita, cuyos resultados arrojan porcentajes altos de textos que no conllevan una estructura argumentativa, además se observa la falta del uso de estrategias a fin de expresar sus opiniones. Por su parte, Serrano y Villalobos (2008) llevan a cabo un estudio, a su vez da cabida a la producción de escritos que contienen de carencias por la ausencia de los procedimientos discursivos. En el mismo contexto, se destaca la investigación de Serrano (2001) destinada a conocer el nivel de la competencia argumentativa de los estudiantes, quienes elaboran textos que poseen fallos e inconsistencias al nivel de la superestructura.

En el contexto chileno, aludimos a la investigación de Núñez (1999) efectuada a los alumnos chilenos con la finalidad de indagar, tanto la estructuración de los componentes argumentativos, como la calidad del tipo de argumento. En efecto, el análisis de los escritos elaborados arroja resultados de bajo rendimiento del desarrollo estructural. De igual modo, se destaca la investigación de Parodi y Núñez (1999) sobre la evaluación de una producción escrita argumentativa, en la que tratan las dificultades de los aprendientes al elaborar sus textos respecto a los tres niveles de la competencia textual.

En el contexto argentino, remitimos al estudio de la psicopedagoga Perelman (2001) quien trata las dificultades escriturarias de los estudiantes. Por ello, menciona la importancia de enfrentar tanto al problema de la estructuración textual, como al desconocimiento de las estrategias argumentativas para sustentar sus opiniones y a la escasez de recursos cohesivos que sirven para conectar el texto de forma adecuada. En el mismo contexto, Romano (2020) afirma que uno de los géneros académicos más predominantes en el medio universitario es la argumentación. Por tal razón, los estudiantes han de enfrentar los desafíos difíciles para su comprensión y producción.

Más bien, en el contexto mexicano se destaca el trabajo de Castro y Sánchez (2013, 2018) quienes atestiguan que los aprendices muestran diferentes problemas escriturales tales como: el desconocimiento de la función y del valor de citas textuales para apoyar sus argumentos dentro de un texto, la imitación de la postura de las voces ajenas, dando su apreciación personal como una extensión a la opinión del experto para validar su discurso propio, el desconocimiento de los recursos discursivos que permiten el posicionamiento del autor, el uso de citas y el desarrollo de la voz propia. De igual forma, evidencian que el camino para manejar la estructura argumentativa en el contexto universitario es complejo y largo, debido a unos errores que se cometen, entre ellos la confusión entre la argumentación cotidiana y académica.

En la misma línea, los estudiosos Bañales, Vega, Reyna, Pérez y Rodríguez (2014, 2015) realizan exhaustivas investigaciones mediante las cuales exploran múltiples deficiencias al redactar un texto ensayístico. Cabe mencionar a la dificultad de entender los tipos de tareas respecto a la escritura argumentativa. Dado que, los estudiantes se enfrentan a estas consignas de redacción para dar su opinión sobre distintos temas polémicos; empero, resultan incapaces tanto de reconocer las características de los argumentos, como de realizar el proceso de la composición escrita que abarca los subprocesos cognitivos.

2.9.2. Al nivel nacional

En este marco de hablar sobre los trabajos realizados por entidades nacionales, pues acercamos a las investigaciones en torno a la didáctica del francés en la universidad de Mostaganam, empezándose por el estudio exhaustivo del doctor Bellatreche (2011) que tiene como objetivo desarrollar las habilidades de los estudiantes. Por ende, en su estudio realiza un análisis cuantitativo para evaluar sus capacidades argumentativas respecto a las tres dimensiones textuales. En suma, los resultados del análisis de los escritos han sido insatisfactorios.

En el mismo renglón, referimos al destacado estudio realizado por el doctor Belaouf (2016), cuyos resultados indican que los aprendices tienen fallos en el nivel lingüístico, el nivel de la coherencia y en el nivel de la competencia argumentativa. En este sentido, el profesor corrobora que las dificultades de los aprendientes aparecen temprano en la escolaridad y continúan hasta su formación universitaria.

Concluimos por el tratamiento de esta tipología en el aula de Ele. De modo que, hemos realizado un estudio en el año (2021) efectuado a los estudiantes del tercer curso de español en la universidad de Argel 2, cuyo objetivo consiste en analizar la SE argumentativa de los textos argumentativos elaborados. Por consiguiente, los resultados conseguidos se califican como insatisfactorios y desalentadores, debido el bajo rendimiento conseguido por falta de manejo y del desconocimiento de los niveles esquemáticos del discurso argumentativo.

2.10. La argumentación escrita en la universidad de Argel 2

El diseño del programa de la licenciatura de Ele en la universidad de Argel 2, está marcado dentro de la adopción del nuevo sistema L M D²⁴. En nuestro estudio, damos énfasis al programa de la asignatura *Lengua Escrita*, cuyo

²⁴ Licenciatura Máster Doctorado.

objetivo es propiciar a los estudiantes, contenidos básicos para la comprensión y la producción de textos en general y los argumentativos en particular. El programa define los desempeños que se esperan del estudiante lograr en cada curso.

Por lo tanto, se incluyen competencias de lectoescritura que brindan a los aprendientes la oportunidad de leer textos, analizarlos para que sean capaces de comprender sus características, la intención comunicativa y el uso de diferentes argumentos. Más bien, el programa está dotado por el tratamiento de temas polémicos que despiertan el interés del aprendiz a fin de participar en debates, dar opiniones, apoyadas con argumentos válidos. A continuación, abordamos los contenidos y los objetivos de las dos asignaturas que se imparten en las aulas de los dos grados de licenciatura de Ele.

2.10.1. La argumentación escrita en el aula del segundo grado

La asignatura se titula *Lengua Escrita* consiste en impartir clases para estudiantes del segundo curso. El programa propuesto, se extiende a lo largo de dos semestres, comprende dos ejes esenciales. En el primero, se enseña la argumentación mediante la cual, el estudiante aprende textos argumentativos de diferentes temas debatibles para reconocer la estructura, manejar las técnicas de la argumentación y sustentar sus opiniones con argumentos de convencimiento. En el segundo, se da énfasis al tratamiento del texto periodístico en el que se pretende hacer descubrir al estudiante el maravilloso mundo de la prensa escrita.

2.10.2. La argumentación escrita en el aula del tercer grado

La asignatura *Escrituras Creativas*, consiste en impartir clases para estudiantes del tercer curso, cuyo programa del primer semestre, destinado a la enseñanza del texto ensayístico. En el que, el estudiante debe conocer a sus diferentes partes, cómo se analiza y los mecanismos de la cohesión textual,

abordando temas que suscitan la polémica a fin de comentarlos y redactarlos en forma de ensayos. En cuanto al segundo semestre, se enseña el guion literario.

Conclusión

La preocupación de los lingüistas de tratar los textos convierte en el centro de su interés, ya que es un producto de la actuación lingüística mediante el cual se interactúan las personas en su vida diaria. A partir de su consideración trascendental por parte de lingüistas quienes comienzan a tratar este concepto clave como una unidad de investigación específica. De ahí, surge la necesidad de clasificar la gran cantidad de textos en secuencias diversas. Al dar énfasis a la tipología argumentativa, hemos revisado sus rasgos lingüísticos y estructurales.

La didáctica de la argumentación escrita se aborda con mayor énfasis en el contexto universitario, puesto que contribuye de manera eficaz en el desarrollo del pensamiento crítico del aprendiz. En efecto, resulta una habilidad imprescindible para favorecer competencias que permiten manifestar puntos de vista y posturas respecto a asuntos debatibles. En definitiva, su manejo pasa a ser uno de los retos educativos puesto que posibilita a los estudiantes acceder a una información, procesarla y dar sus puntos de vista, formando en ellos una posición crítica, frente a diferentes situaciones de su proceso de aprendizaje.

Dicha tipología textual es la más tratada en el mundo universitario. A título de ejemplos, en la universidad de Argel 2, se aborda el texto argumentativo en los dos grados de la licenciatura de Ele. Como hemos presentado anteriormente, en el currículo universitario la argumentación escrita gana un terreno amplio con miras de desarrollar las habilidades comunicativas y argumentativas de los aprendientes.



SEGUNDA PARTE:

MARCO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DEL CORPUS



Tercer capítulo

Metodología empírica de la investigación

Introducción

En este capítulo, pretendemos presentar los componentes metodológicos que componen este trabajo. Para tal efecto, se explica el enfoque y el tipo de estudio adoptados, luego presentamos los diseños en los cuales se circunscribe la investigación. Más bien, delimitamos la muestra con la cual realizamos la práctica, asimismo se da a conocer a las variables y sub variables. Más adelante, aclaramos las técnicas y los instrumentos que vamos a usar para recolectar datos, e incluso describimos la pauta de evaluación inspirada en nuestras lecturas a fin de analizar y evaluar al corpus respecto a los tres niveles discursivos.

Conviene recordar que el objetivo del presente estudio consiste en describir los textos argumentativos producidos por los estudiantes universitarios cursados en los dos grados de español en el marco del nuevo sistema LMD. De este modo, describimos las secuencias didácticas llevadas a cabo en los dos estudios empíricos, que han sido realizadas de acuerdo con el programa establecido. En suma, consisten en clases de las dos asignaturas *Lengua Escrita y Escrituras Creativas* cuyo objetivo común es el tratamiento de asuntos polémicos que suscitan la controversia para que el estudiante se dé cuenta de la particularidad de esta tipología en cuanto a su estructura local y global.

De una parte, se describe a las secuencias didácticas realizadas en el primer estudio del año académico 2020/ 2021, en las que se explican los aspectos de cada sesión como: la duración, los objetivos a conseguir, la actitud de los sujetos ante su proceso de aprendizaje del texto argumentativo en el que se han sometido y el material didáctico usado por el docente de la asignatura para impartir su clase. De otra parte, se expone a los contenidos de las secuencias llevadas a cabo en el segundo estudio del año académico 2021/2022. De modo que cada secuencia abarca tres fases, partiendo de una fase inicial, luego un taller de sesiones y se termina con una fase final.

Primer apartado. Metodología de la investigación

3.1. Enfoque y tipo

Nuestra investigación se enmarca dentro de la línea metodológica mixta, basada en los enfoques cuantitativos y cualitativos. Primero, se rige en el enfoque cuantitativo mediante el uso de una metodología que busca cuantificar los datos obtenidos a través de la aplicación de medidas estadísticas de la herramienta de Excel. A juicio de Hernández, Fernández y Baptista (2014), es definido como: “Un conjunto de procesos y es secuencial y probatorio, cada etapa precede a la siguiente y no podemos brincar o eludir pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase” (p.4). De acuerdo con dichos autores, este enfoque se realiza mediante unos elementos trascendentales. Pues, tras identificar el problema, se plantean los objetivos a conseguir, luego se formulan preguntas y se justifica el estudio y su viabilidad.

En la misma línea, Cabezas, Andrade y Torres (2018) mencionan que este enfoque cuantitativo está basado en el uso de herramientas de análisis estadístico. Dado que, mediante la observación del proceso, el investigador puede recolectar informaciones para que pase a su análisis a fin de responder a los interrogantes del estudio y llegar a probar hipótesis. La naturaleza de este enfoque puede ser medible o cuantificable. Dichos estudiosos subrayan la necesidad de usar en este método cuantitativo: “La recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y análisis estadístico para establecer patrones de comportamientos y probar teorías” (p.19).

De igual modo, el presente estudio se encuadra dentro del enfoque cualitativo que según Cabezas y al (2018) es un tipo de metodología mediante la cual el investigador recolecta informaciones y datos sin una medición numérica, tiene como objetivo afinar los interrogantes de la investigación. En este contexto, Hernández y al (2014) definen este método como: “Una recolección y análisis de

los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación” (p.7).

En lo que atañe el tipo de estudio, es descriptivo y comparativo puesto que representa una situación particular. En nuestro caso, es la descripción de los escritos argumentativos respecto a los tres niveles discursivos. En este ángulo, Carrasco (2013) ratifica que una investigación de naturaleza descriptiva responde a múltiples interrogantes: cómo son los sujetos de la muestra y cuánto es el número de los miembros participados, sus características particulares y dónde se realiza la investigación. En otros términos, este tipo de estudio sirve para describir los rasgos del fenómeno analizado, revelando los hechos esenciales ocurridos en un momento determinado.

De acuerdo con Hernández y al (2014) indican que la finalidad de los estudios descriptivos consiste en: “Especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.92).

Más bien, este estudio es de tipo comparativo, encaminado a comparar las redacciones elaboradas por los estudiantes a lo largo de los dos estudios prácticos, a la vez establecer la diferencia entre los escritos y averiguar si hay un avance en su aprendizaje tras la intervención didáctica. Según Sánchez-Reyes (1998) citado por Machicao y Ojeda (2018) este diseño parte de dos o más investigaciones, cuyo objetivo es: “Recolectar información relevante en varias muestras a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos” (p. 34).

3.2. Diseño de investigación

Tras el planteamiento del problema de investigación y la formulación de hipótesis, resulta imperativo que el investigador busca estrategias adecuadas para

obtener datos e informaciones requeridas, contestar a las preguntas planteadas anteriormente y cumplir los objetivos del estudio científico. En otros términos, es de importancia capital el uso de diferentes diseños para analizar la certeza de las hipótesis en un contexto determinado (Hernández y al, 2014). A juicio de Arias (2012) el diseño de investigación es: “La estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p.27).

3.2.1. Diseño del primer estudio

En el año académico 2020/2021, hemos adaptado el diseño no experimental. En este estudio, los aprendientes de los dos grados reciben clases sobre la tipología argumentativa para que produzcan al final de cada secuencia escritos en los que nuestro interés está enfocado. De manera que, observemos las clases sin una manipulación de la variable estudiada, al final de la secuencia recogemos al corpus a fin de analizarlo, después de su ocurrencia en un momento determinado. A juicio de Cabeza y al (2018) en este tipo de investigación: “Las variables estudiadas no se manipula en forma intencionada, la finalidad de esta investigación es observar los fenómenos tal como se comportan en su contexto natural, para luego analizarla” (p.79).

Este estudio es de corte transversal, dado que los escritos han sido recolectados en un solo momento y por una sola vez. Tal como lo aclaran Cabeza y al (2018) que en este tipo de estudio: “Se recolectan los datos en un solo momento, y por una sola vez. Su propósito es describir las variables y estudiar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 79). De acuerdo con Liu y Tucker, citados en Hernández y al (2014), este diseño se diagramaría así:



Figura N°20: Diseño no experimental transversal, según Hernández y al (2014), p 155.

Seguidamente, explicamos el diseño no experimental mostrado en la figura anterior, y que ha sido adoptado en el primer estudio:

G2: estudiantes del segundo grado de español (grupo 4)

G3: estudiantes del tercer grado de español (grupo 3)

O1: observaciones relevantes en el aula de segundo curso.

O2: observaciones relevantes en el aula de tercer curso.

R: redacciones escritas por los estudiantes de ambos cursos.

3.2.2. Diseño del segundo estudio

En el año académico 2021/2022, adaptamos el diseño experimental para el desarrollo del trabajo, en virtud de su conveniencia con los objetivos de este estudio. Con la experimentación, los aprendices reciben unas sesiones didácticas sobre la tipología argumentativa para que elaboren al final producciones escritas. Este diseño según Arias (2006) es un proceso cuyo objetivo es: “Someter a un objeto o grupo de individuos a determinadas condiciones, estímulos o tratamiento (variable independiente) para observar los efectos o reacciones que se producen (variable dependiente)” (p. 33).

Añádase a lo anterior, dicho diseño se subdivide en tres categorías: *pre-experimentales*, *experimentos puros* y *cuasi experimentales*. Hemos elegido la primera clase de corte *pre experimental*, debido a su adecuación al caso práctico. En suma, nos permite la selección de un grupo de estudio homogéneo con quien se lleva a cabo el tratamiento. Al respecto, Cabezas y al (2018) mencionan que *los diseños pre-experimentales* analizan una sola variable, es decir no se puede establecer una comparación entre dos grupos de control y de experimento sino está dedicado a un solo grupo.

A su vez, subdivide en dos clases. La primera, consiste en la realización de un tratamiento a un grupo, luego someterle a una post- prueba. En cuanto a la segunda se refiere a la aplicación de pre- prueba, luego un tratamiento y post prueba. En el presente trabajo, aplicamos la primera clase mediante la cual los estudiantes se someten a un tratamiento, posteriormente se les aplica una prueba final de redacción argumentativa. Este diseño se diagrama así:

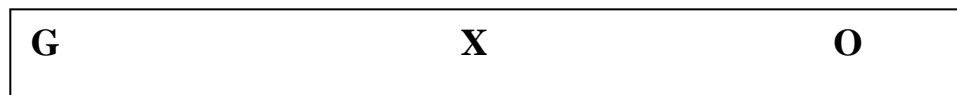


Figura N°21: Diseño de pre-experimentos con una sola medición, según Hernández y al (2014).

A continuación, explicamos el diseño de pre-experimentos adoptado en el segundo estudio:

G: los grupos de los dos grados de la licenciatura.

X: el estímulo o el tratamiento experimental en el que se someten dichos grupos.

O: una prueba posterior tras el estímulo.

3.3. Población y muestra

El término población consiste en un conjunto de todos los elementos que pertenecen al ámbito espacial donde se desarrolla un trabajo científico. La población con la cual realizamos nuestra investigación está conformada por los estudiantes que cursan el segundo y el tercer grado de español. En el año académico 2020/2021, la población registrada está constituida alrededor de 1222 estudiante. En el primer curso, se registra aproximadamente 620 aprendientes divididos en nueve grupos. En el segundo curso, el número global es 370 estudiantes divididos en seis grupos. En el tercer curso, se matricula alrededor de 252 estudiantes divididos en cinco grupos. Tal como se ilustra en la siguiente tabla:

Grado de la licenciatura	El número de estudiantes
El primer curso de Ele	620 estudiante
El segundo curso de Ele	370 estudiante
El tercer curso de Ele	252 estudiante
Total	1222

Tabla N°10: *Las estadísticas de la población en el primer estudio*

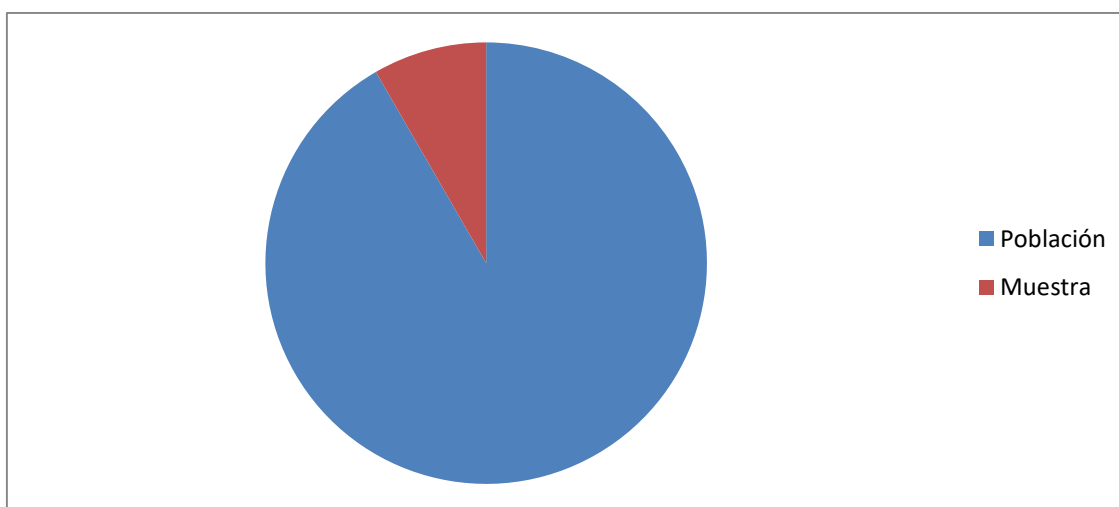


Gráfico N°1: Población del primer estudio.

En adelante, referimos al término *muestra*, entendida según Hernández y al. (2014) como: “Un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población” (p.173). Por lo tanto, seleccionamos a dos grupos dentro de la población que abarcan cerca de 111 estudiantes con los que hacemos la observación de clase.

En el segundo curso, escogemos de manera aleatoria al grupo cuatro, que contiene de 61 estudiantes con edades comprendidas entre 19 y 20 años. De ello, pertenecen al sexo femenino 58 que representan 95,08%, en cuanto al sexo masculino registra 03 estudiantes, cuyo porcentaje es 4,91%. En lo que corresponde al tercer curso elegimos al grupo tres, que abarca en total 50

estudiantes con edades que oscilan entre 21 y 22 años. De ellos, el sexo femenino contiene de 44 sujetos cuyo porcentaje es 88 %, y el sexo masculino consta de 6 sujetos que forman 12%. La muestra se presenta en la siguiente tabla:

Grado	Sujetos		Número
	A	B	
Clasificación del grupo			
2 curso de Ele	31	30	61
3 curso de Ele	23	27	50
Total			111

Tabla N°11: *La muestra de investigación en el primer estudio.*

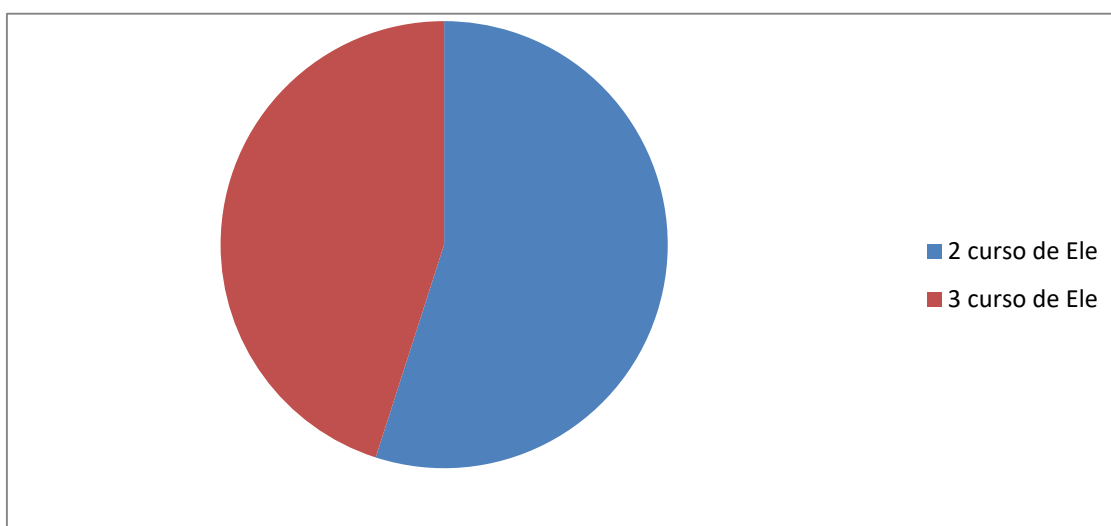


Gráfico N°2: Muestra del primer estudio

En el año académico 2021/2022, la población abarca alrededor de 1357 estudiantes. En el primer curso, se inscriben aproximadamente 626 estudiantes divididos en nueve grupos. En el segundo curso, el número global registrado es cerca de 431 estudiantes divididos en seis grupos. En el tercer curso se matriculan cerca de 300 estudiantes divididos en cinco grupos. Tal como se ilustra en la siguiente tabla:

Grado de la licenciatura	El número de estudiantes
El primer curso	626 estudiantes
El segundo curso	431 estudiantes
El tercer curso	300 estudiantes
Total	1357

Tabla N°12: *Las estadísticas de la población en el segundo estudio.*

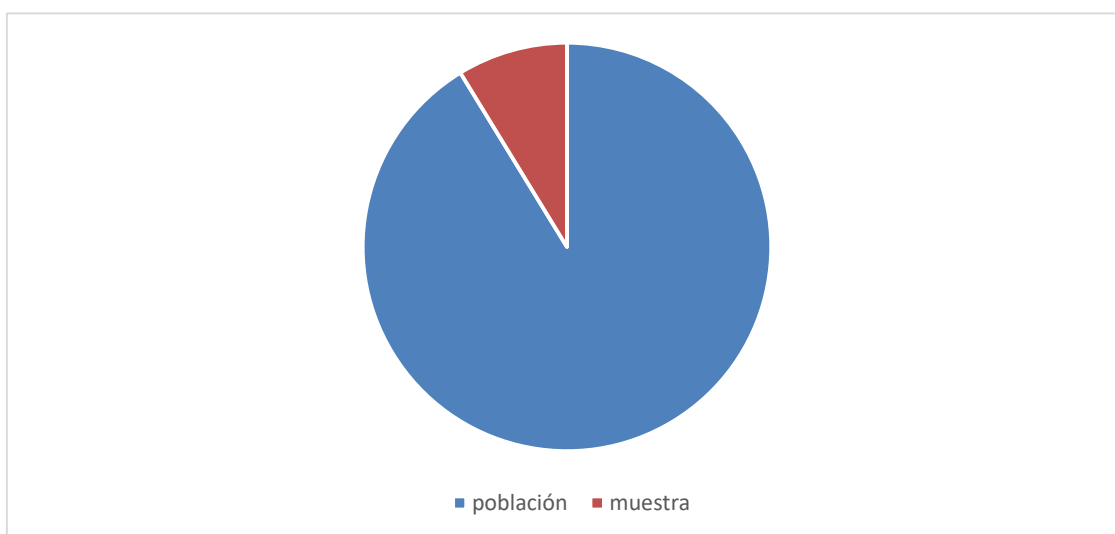


Gráfico N°3: Población del segundo estudio

En lo que concierne al segundo grado, escogemos al grupo tres que consta de 71 estudiantes, con edades comprendidas entre 19 y 20 años. De ello, pertenecen al sexo femenino 66 estudiantes, cuyo porcentaje es de 92,95%, en cuanto al sexo masculino consta de 05 estudiantes que forman cerca de 7,04%. En lo que atañe al tercer curso, la muestra consiste en el grupo dos que consta de 59 estudiantes, con edades comprendidas entre 21/22 años. Del sexo femenino conforman 52 estudiantes cuyo porcentaje es 88,13 %, y el sexo masculino abarca 7 estudiantes, que constituyen el 11,86%. La muestra se presenta en la siguiente tabla:

Grado	Número
2 curso	71
3 curso	55
Total	126

Tabla N°13: *La muestra de investigación en el año académico 2021-2022*

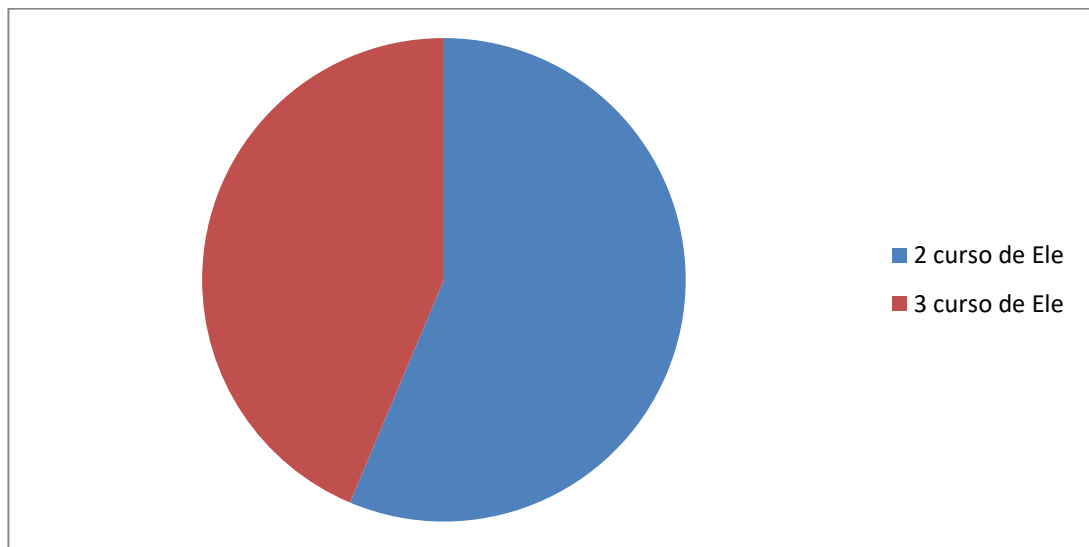


Gráfico N°4: Muestra del segundo estudio

3.4. Informaciones de saberes previos de la muestra

La muestra descrita arriba es de diferentes orígenes socioculturales, ya que el departamento de alemán, español e italiano de la universidad de Argel 2 acoge a estudiantes de diferentes ciudades a nivel nacional. Cabe recordar que antes de ingresar a la universidad, los estudiantes han seguido un programa en la enseñanza secundaria.

Con miras de dar un esbozo general de los años anteriores de la secundaria, nos parece interesante detenerse un poco en el programa establecido. En este sentido, señalamos que el español cobra mayor interés en la escuela secundaria, especialmente después de la nueva reforma educativa en la que se

enseña desde el segundo curso con un volumen horario de cinco horas por semana con un coeficiente cuatro, este aporte ha sido gracias a la contribución de unos docentes quienes elaboraron dos manuales para los dos niveles de la educación secundaria.

De acuerdo con lo anterior, el propósito de los libros *Un mundo por descubrir* y *Puertas abiertas* consiste en el desarrollo de las habilidades comunicativas del aprendiz. Ambos manuales son guías didácticas para mejorar la práctica docente, ayudando al profesor en la planificación y la realización de sus clases, e incluso fomentan las cuatro destrezas lingüísticas. Con el objetivo de abordar los contenidos y las competencias de dichos manuales, aproximamos a las investigaciones exhaustivas y más destacadas a nivel nacional de la doctora Ouali Taleb Abderahmane de la universidad de Mostaganem.

En su primer estudio (2018) trata la clasificación de las competencias que el alumno del segundo curso ha de adquirir a lo largo de su aprendizaje del idioma. Su investigación arroja resultados que indican la irregularidad respecto a la repartición y la distribución de los textos dentro del manual debido al desequilibrio para la adquisición de las competencias que se clasifican de las más explotadas a las menos explotadas presentadas en porcentajes: Lengua oral 23,88 %; Lengua escrita 35,82% ; Competencia léxica 1,49% ; Competencia gramatical 14,92 % ; Competencia cultural 7,46 %. Posteriormente en el año (2020) lleva a cabo otra investigación, mediante la cual da énfasis a la competencia escritural y su tratamiento en ambos manuales.

En dicho estudio hace hincapié al análisis de los contenidos de dicha destreza lingüística. En primer lugar, analiza la escritura en las actividades de aprendizaje para verificar si están relacionadas con el proceso de escribir. En segundo lugar, estudia las consignas de redacción a fin de percibir el procesamiento de las dimensiones cognitivas y metacognitivas. En tercer lugar, analiza los proyectos para evaluar el proceso de composición. En cuarto lugar,

analiza la autoevaluación para determinar si se toman en consideración los aspectos procesuales de la composición escrita. En suma, se desprende que ambos manuales no contribuyen en la preparación del alumno a comunicarse en forma escrita de modo eficiente por falta de manejo de las estrategias vinculadas con el tratamiento de la escritura desde su dimensión cognitiva.

En coherencia con lo expuesto, se cabe agregar al programa del primer curso de licenciatura en el módulo de *Lengua escrita*, cuyo contenido se divide en dos semestres, en que cada semestre dura 14 semanas, pues el total se imparten 42 horas en función de 3 horas por semana.

En el primer semestre, se enseña el cuento para aprender a elaborar narraciones, considerándolo como una fuente de creatividad artística y de imaginación. Con dicha tipología se espera que los aprendices sean capaces de comprender y usar la estructura narrativa: planteamiento, nudo y desenlace. El segundo semestre, se imparte en 42 horas, cuyo objetivo es facilitar al estudiante, el manejo de los elementos normativos de la lengua española, de modo que se aborda el resumen y sus técnicas con miras de prepararles a producir textos breves y coherentes, e incluso se enseña la tipología textual para mejorar su comprensión lectora, dando énfasis al texto descriptivo.

3.5. Variables y sub variables de la investigación

De acuerdo con Hernández y al (2014) afirman que *la variable* es una propiedad que conlleva una variación que puede medirse u observarse. Este término puede ser aplicado a un conjunto de seres vivos, objetos y fenómenos que adquieren un valor para un estudio científico, tal como la variable de la inteligencia que puede ser medida y clasificada según su grado en las personas, es decir, no todos los seres humanos tienen el mismo nivel, ya que se diferencia de uno a otro. A juicio de Arias (2012) *la variable* es: “Una característica o

cualidad; magnitud o cantidad, que puede sufrir cambios, y que es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una investigación” (p.57).

En el mismo hilo de ideas, Cabezas y al (2018) aseveran que las variables son propiedades o características que conllevan distintos valores, valen como ejemplos: el peso, la talla y las marcas de computadoras. Estas variables se consideran elementos estructurales de las hipótesis, que se formulan bajo forma de cualidades o características depende del fenómeno a investigar. En otros términos, una variable puede ser aplicada a una persona, objeto o fenómeno, los cuales asumen valores distintos tales como: la edad, la altura y los aprovechamientos escolares. En el presente estudio, la variable es el texto argumentativo que conlleva tres sub variables presentados en la siguiente tabla:

Variable	Sub variables
Texto argumentativo	<ul style="list-style-type: none">- Micro estructura- Macro estructura- Superestructura

Tabla N°14: *Variables y sub variables del presente trabajo, nuestra elaboración.*

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En una investigación, resulta fundamental el uso de unas técnicas que permiten al investigador obtener la información necesaria para el desarrollo de su estudio. En este sentido, los estudiosos Yuni y Urbano (2006) exponen que todo científico tiene que escoger la técnica más adecuada de acuerdo con la naturaleza de su estudio, puesto que le permite responder a las preguntas y los objetivos planteados en su trabajo. De hecho, el término *técnica* se refiere a una serie de procedimientos y estrategias metodológicas. Así, resumimos que se entiende por la técnica, el procedimiento o la forma particular de obtener informaciones.

En el presente estudio, la técnica que hemos utilizado es *la observación* para recolectar datos que nos permite observar las clases impartidas. En este contexto, Arias (2012) trata el objetivo de la observación que consiste en captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza en función de unos objetivos de investigación preestablecidos.

Ahora bien, aplicamos la técnica de la observación en los dos estudios empíricos, lo que nos posibilita describir las sesiones didácticas realizadas en las clases. A sabiendas de que en el primer estudio aplicamos la observación no participativa en la que nos hemos limitado en recoger datos e informaciones de la muestra observada, sin interferir en el proceso de enseñanza y aprendizaje²⁵. En cuanto al segundo estudio, hemos usado la observación activa en la que hemos interactuado con los sujetos observados.

Conviene añadir que la observación tiene dos acepciones. Desde un sentido general, se entiende como un proceso que se efectúa de manera intencionada con la finalidad de observar los estudiantes, las cualidades, las propiedades de objetos y los fenómenos mediante el uso de sentidos propios o bien de instrumentos adecuados para esta técnica. Desde un sentido particular, la observación se refiere a un proceso sistemático que permite la recopilación de informaciones empíricas de un hecho o un fenómeno para procesarlo y convertirlo en una información (Carrasco, 2013).

Tras la presentación de la técnica que adoptamos en este estudio a fin de obtener datos, y que éstos quedan registrados en un material denominado *Instrumento*, para que sean analizados. Este concepto es definido como todo tipo de recurso, dispositivo (en papel o digital) que se usa para almacenar informaciones. Ambos se resumen en la tabla siguiente:

²⁵ EA en adelante.

Técnicas	Instrumentos de recolección de datos
La observación no participativa en el año 2020/2021.	La producción escrita. Entrevistas
La observación participativa activa en el año 2021/2022.	Cuestionarios

Tabla N°15: *Instrumentos de la recolección de datos, nuestra elaboración.*

3.6. 1. Las producciones escritas

Pretendemos analizar las producciones escritas por los estudiantes de los dos grados de la licenciatura en los dos estudios empíricos. Primero, hacemos hincapié a las redacciones elaboradas en el primer estudio. Cabe resaltar que los sujetos asisten a una serie de sesiones didácticas, realizadas de acuerdo con los contenidos y objetivos del programa.

Nuestro corpus consiste en textos producidos en los exámenes finales del semestre. Por ende, las copias han sido evaluadas por los docentes de las asignaturas, luego las hemos recogido bajo la autorización de la administración, exactamente en los meses de abril y junio. De un lado, los aprendientes del segundo curso han redactado un texto argumentativo sobre *La necesidad de incorporar las Tics en los programas de enseñanza universitaria o en cambio la necesidad de limitarse en las clases presenciales*. De otro lado, los discentes del tercer curso han elaborado un ensayo argumentativo sobre *la pena capital*. Las tareas han sido realizadas en un tiempo de una hora y media.

Más adelante, pasamos a las redacciones producidas en el segundo estudio del año 2021/2022. Cabe mencionar que en este año, hemos tomado la iniciativa de hacer una intervención didáctica mediante la cual enseñamos dos secuencias didácticas destinadas a mejorar el proceso escritural argumentativo. Cada secuencia conlleva diez sesiones semipresenciales de acuerdo con los objetivos de los dos módulos: *Lengua escrita y escrituras creativas*.

Las producciones han sido recogidas en el mes de diciembre en una situación de control del primer semestre. Dado que, hemos encomendado a los estudiantes del segundo curso una tarea de redactar un texto argumentativo sobre *la vacunación del Covid 19*, mientras la consigna dada a los aprendientes del tercer curso consiste en redactar ensayos argumentativos sobre *la eutanasia*. Ambas consignas se han llevado a cabo en un lapso de tiempo de una hora y media. En síntesis, en los dos estudios empíricos hemos recolectado *cuatro corpus*. Lo que nos permitirá realizar un análisis comparativo y confiable.

3.6.2. Las entrevistas

La entrevista es una reunión de la conversación e intercambio de informaciones entre el entrevistador quien plantea preguntas, y el entrevistado contesta a los interrogantes. Mediante la interacción entre los dos se lleva a cabo la comunicación y la construcción de significado respecto a un asunto determinado, a su vez se clasifica en tres tipos.

En primero, las estructuradas en las que el entrevistador planifica previamente una guía prediseñada que contiene de preguntas específicas. En segundo, las semiestructuradas en las que el entrevistador es más libre, ya que dispone de una guía de preguntas en que puede añadir otras adicionales con el fin de obtener más información. En tercero, las abiertas que se fundamentan en una guía general de contenido que se puede manejar (Hernández y al (2014). Acorde con Carrasco (2013) la entrevista es:

Un instrumento muy utilizado en la investigación social y consiste en un diálogo interpersonal entre el entrevistador y el entrevistado en una relación cara a cara, es decir, en forma directa, la relación dialógica entre entrevistado y entrevistador puede ser mediante un formulario de preguntas con sus respectivas alternativas, presentando a un esquema o estructura metódica secuencialmente organizado. (pp.315- 316)

En virtud a los propósitos del presente trabajo, optamos por el uso del instrumento de la entrevista semiestructurada.

3.6.3. El cuestionario

Disponemos del uso de un cuestionario en línea destinado a todos los grupos, este instrumento es importante para recolectar informaciones. Los cuestionarios se usan como herramientas en todo tipo de encuestas, se realizan mediante una serie de preguntas cerradas o abiertas. En el primer caso, el investigador establece previamente las opciones de respuesta, es decir, los participantes responden a las preguntas dependiendo de la opción de la respuesta que ésta última puede ser de tipo dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o de varias opciones de respuesta, por lo cual el encuestado tiene la libertad de responder. En cambio, el segundo caso contiene de preguntas abiertas en las que no se delimitan previamente las alternativas de respuesta (Hernández y al, 2014).

Para la elaboración de nuestro cuestionario, nos hemos adaptado la pauta de evaluación propuesta por Camps y Ribas (1998) quienes exponen que las rejillas de evaluación de la composición escrita pueden ser clasificadas en dos grandes ejes diferentes. De una parte, la evaluación tanto del proceso de redacción, como del proceso de enseñanza y aprendizaje. De otra parte, la evaluación del texto. Según dichas autoras, su finalidad consiste en:

Las pautas pueden ser utilizadas para regular aspectos diversos de dichos procesos: pautas para la planificación, para la revisión, para guiar el proceso de textualización. Pueden servir de control del conjunto del proceso que se ha seguido, de las dificultades que se han tenido o de lo que se ha aprendido.(p.4)

En resumen, recurrimos a la pauta de evaluación del proceso de composición escrita propuesta por García-Debanc (1984), luego ha sido adoptada por J. Santamaría (1992). Asimismo, usamos la pauta propuesta por M. Milian para evaluar los aspectos relacionados con el texto argumentativo, adoptada en el trabajo de Camps y Ribas (1998). La formulación de las preguntas del

cuestionario se basa en las propuestas mencionadas, en las que hacemos unas leves modificaciones de acuerdo con los objetivos del presente trabajo.

3.7. Descripción de la pauta de evaluación

En este renglón, presentamos la pauta de análisis de las producciones escritas, que ha sido propuesta por Parodi y Núñez (1999) con el objetivo de evaluar la capacidad de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes respecto a las tres dimensiones textuales. Esta rejilla contiene unos criterios e indicadores que facilitan el proceso de evaluación. Adaptamos esta pauta a la presente investigación para evaluar los escritos y verificar el alcance de los estudiantes en cada uno de los niveles de producción textual: *superestructura*, *macroestructura* y *microestructura*. En palabras de Parodi (2000), quien dice:

Cabe destacar que la pauta en cuestión enfoca el proceso de evaluación desde una óptica organizacional, es decir, pretende evaluar el desempeño del escritor para organizar y producir textos coherentes y cohesivos de tipo argumentativo. Con ello queremos señalar que esta evaluación no considera en forma directa el análisis de los rasgos de índole formal. Estos últimos, tradicionalmente denominados como ortografía acentual, puntual y literal -de suyo importantes en el desarrollo del discurso escrito- no constituyen parte de los criterios evaluativos centrales, sino que algunos de ellos han sido considerados globalmente dentro del análisis de los diversos factores .(p.4)

Su valía ha sido reconocida en varias investigaciones como: Parodi (2000), Serrano (2001), Serrano y Villalobos (2008), Benítez y Velásquez (2000) etc. En lo que atañe a los parámetros de calificación han sido propuestos por Morán (1999) clasificados en cuatro criterios: óptimo, satisfactorio, bajo y ausente que permiten evaluar las capacidades logradas y medir el rendimiento en cada dimensión textual y clasificar a cada copia en un indicador de desempeño. En definitiva, esta rejilla de análisis se divide en tres cuadrículas de evaluación acorde a la necesidad del trabajo.

i. Presentación de la pauta de evaluación al nivel de la microestructura

La primera tabla enuncia los parámetros de la microestructura que contiene de dos elementos esenciales: la progresión temática y las relaciones inter-oracionales. Cada aspecto conlleva tres criterios, lo que nos permite analizar los escritos siguiendo los estándares dados.

La microestructura y sus aspectos	Nivel óptimo	Logro Satisfact rio	Bajo	Ausente
	4	3	2	1
1. Progresión temática y sus aspectos²⁶: - Adecuado mantenimiento de progresión temática, sin quiebres. - Mantenimiento de progresión temática con un quiebre. - Mantenimiento de progresión temática con más de un quiebre.				
2. Relaciones interoracionales y sus aspectos: - Relaciones coherentes entre oraciones - Relaciones interoracionales con un quiebre - Relaciones interoracionales con más de un quiebre.				

Tabla N°16: Pauta de evaluación para medir la microestructura propuesta por Parodi y Núñez (1999), pp. 74-77.

La tabla anterior, contiene de dos columnas distribuidas de la izquierda a la derecha de la siguiente forma. La primera columna está dedicada a los

²⁶ En el trabajo de Parodi Sweis, G. (2000) dio una explicación minuciosa de los quiebres en el nivel discursivo de la microestructura. Empezando por la correferencia nominal conlleva varios parámetros como: la pluralidad, la repetición excesiva, el género, la ambigüedad correferencial y la incorporación de pronombres sin antecedentes. En cuanto a los criterios de la correferencia verbal que son: la pluralidad, ausencia de predicado y tiempos verbales incongruentes.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000000100012

aspectos de la microestructura: la progresión temática con sus tres aspectos, y las relaciones interoracionales con sus tres aspectos. La segunda columna está destinada a otorgar un criterio adecuado para cada aspecto de los elementos de dicha dimensión discursiva.

ii. Presentación de la pauta al nivel de macroestructura

Esta segunda tabla enuncia los parámetros de la macroestructura que contiene de dos elementos esenciales: el tema y las macro-proposiciones. Cada aspecto conlleva tres criterios, lo que nos posibilita analizar los escritos siguiendo los cuatro indicadores otorgados.

La macroestructura y sus aspectos	Nivel óptimo	Logro satisfactorio	Bajo	Ausente
	4	3	2	1
1. Tema - Adecuado mantenimiento del tema asignado. - Mantenimiento del tema asignado con un quiebre. - Mantenimiento del tema asignado con más de un quiebre/tema desarrollado no pertinente a la tarea.				
2. Macro proposiciones con función de argumento. - 2 o más macro proposiciones con función argumento coherentes entre sí. - 2 o más macro proposiciones con función argumento en forma de listado/ sólo 1 macro proposición con función argumento. - 2 ó más macro proposiciones, incoherentes entre sí / ninguna macro proposición con función argumento.				

Tabla N° 17: Pauta de evaluación para medir la macroestructura propuesta por Parodi y Núñez (1999), pp. 79-82.

La presente tabla conlleva dos columnas distribuidas de la izquierda a la derecha de la siguiente forma. La primera columna está dedicada a los aspectos

de la macroestructura: el tema con sus tres aspectos, y las macro-proposiciones con sus tres aspectos. La segunda columna está destinada a determinar el criterio adecuado para cada elemento de este nivel discursivo.

iii. Presentación de la pauta al nivel de superestructura

La tabla enuncia los parámetros de la superestructura que consiste en el planteamiento de la tesis, la sustentación con los argumentos y la conclusión. De igual modo, se explica a los aspectos de cada elemento a fin de evaluar la producción escrita otorgando el grado de acierto correspondiente.

La superestructura y sus aspectos	Nivel óptimo	Logro satisfactorio	Bajo	Ausente
	4	3	2	1
1. Tesis -Tesis presente en el texto y pertinente a la tarea. - Tesis semi explicitada. - Ausencia de tesis o tesis no pertinente a la tarea.				
2. Argumentación -Un argumento justificado con hechos que lo apoyen y coherentes entre sí. -Un argumento justificado de manera insuficiente. - Ausencia de argumento/1 argumento no justificado				
3. Conclusión - Inclusión de conclusión argumentativa. -Conclusión argumentativa semiexplicitada o parcialmente derivada de lo anterior. -Ausencia de conclusión argumentativa/ conclusión no pertinente a la tesis o a los argumentos.				

Tabla N°18: Pauta de evaluación para medir la superestructura propuesta por Parodi y Núñez (1999), pp. 86-89.

La tabla abarca tres columnas distribuidas de la izquierda a la derecha de la siguiente forma. La primera columna está dedicada a los tres elementos de la superestructura, en la que cada uno conlleva tres aspectos. La segunda columna está destinada a explicar los criterios otorgados a cada aspecto.

De lo anterior, suponemos la necesidad de presentar tablas comparativas de los resultados con el fin de facilitar el proceso de comparación de los desempeños alcanzados a lo largo de los dos estudios empíricos. Por tal objetivo, presentamos a las tres tablas:

i. Comparación al nivel de la microestructura

Criterios	Nivel óptimo		Nivel satisfactorio		Nivel bajo		Nivel ausente	
	2 do curso	3er curso	2 do curso	3er curso	2 do curso	3er curso	2 do curso	3er curso
1. Progresión temática								
Adecuado mantenimiento de progresión temática, sin quiebres								
Mantenimiento de progresión temática con un quiebre								
Mantenimiento de progresión temática con más de un quiebre								
2. Relaciones interoracionales								
Relaciones coherentes entre oraciones								
Relaciones interoracionales con un quiebre.								
Relaciones interoracionales con más de un quiebre.								
Total								

Tabla N°19: La comparación de los datos obtenidos en la microestructura entre los dos cursos de la licenciatura, nuestra elaboración.

ii. Comparación al nivel de la macroestructura

Criterios	Nivel óptimo		Nivel satisfactorio		Nivel bajo		Nivel ausente	
	2 do curso	3er curso	2 do curso	3er curso	2 do curso	3er curso	2 do curso	3 er curso
1. Tema								
Adecuado mantenimiento del tema asignado								
Mantenimiento del tema asignado con un quiebre								
Mantenimiento del tema asignado con más de un quiebre/tema desarrollado no pertinente a la tarea								
2. Macro proposiciones								
2 o más macroproposiciones con función argumento coherentes entre sí.								
2 o más macroproposiciones con función argumento en forma de listado/ sólo 1 macroproposición con función argumento.								
2 ó másmacroproposiciones, incoherentes entre sí / ninguna macroproposición con función argumento.								
Total								

Tabla N° 20: *La comparación de los datos obtenidos en la macroestructura entre los dos cursos de la licenciatura, nuestra elaboración.*

iii. La comparación al nivel de la superestructura

Criterios	Nivel óptimo		Nivel satisfactorio		Nivel bajo		Nivel ausente	
	2 do curso	3er curso	2 do curso	3er curso	2 do curso	3er curso	2 do curso	3er Curso
1. Tesis								
Tesis presente en el texto y pertinente a la tarea								
Tesis sumí explicitada								
Ausencia de tesis o tesis no pertinente a la tarea								
2. Argumentación								
Un argumento justificado con hechos que lo apoyen y coherentes entre sí								
Un argumento justificado de manera insuficiente								
Ausencia de argumento/1 argumento no justificado								
3. Conclusión								
Inclusión de conclusión argumentativa								
Conclusión argumentativa semiexplicitada o parcialmente derivada de lo anterior								
Ausencia de conclusión argumentativa/ conclusión no pertinente a la tesis o a los argumentos								
Total								

Tabla N°21: *La comparación de los datos obtenidos en la superestructura entre los dos cursos de la licenciatura, nuestra elaboración.*

En síntesis, dividimos la pauta de evaluación en tres tablas comparativas que nos ayudan en el proceso comparativo a fin de comprobar, si hay un avance o una mejora de la escritura argumentativa o bien las dificultades siguen siendo presentes en los escritos tras una intervención didáctica

Segundo apartado. Una visión panorámica de las secuencias didácticas en el primer estudio

3.8. Secuencia didáctica en el aula del segundo curso

La secuencia didáctica se realiza durante los dos semestres del año académico 2020/2021. A sabiendas de que este año está marcado por la reducción de las horas presenciales para evitar la propagación del Corona virus 19, en el que se recurre al sistema de ondas, con una duración: una hora y media para cada sesión.

De modo que asistimos a unas clases presentadas por la profesora de la asignatura *Lengua escrita*, en las que pretendemos describir las siete sesiones didácticas encaminadas a enseñar el texto argumentativo, organizadas en ejes temáticos elegidos por su relevancia social y moral. Por ende, la técnica de la observación no participativa nos permite tomar notas sobre múltiples aspectos: los objetivos a conseguir y la descripción de la sesión desde el inicio hasta su fin y el comportamiento de los estudiantes. Sintetizamos las sesiones en esta tabla:

Primer semestre	
Sesión 1	Clase teórica
Sesión 2	Lectura analítica de textos: <i>el negacionismo del covid , la pena de la muerte, las armas en argentina.</i>
Sesión 3	Lectura analítica de textos: <i>las redes sociales, el aborto.</i>
Sesión 4	Comprensión lectora y producción escrita en un examen.
Segundo semestre	
Sesión 5	Clase teórica de los géneros periodísticos.
Sesión 6	Clase práctica de los géneros periodísticos.
Sesión 7	Comprensión lectora y producción escrita en un examen.

Tabla N°22: *Secuencia didáctica del 2 curso* en el primer estudio.

A continuación presentamos las sesiones mencionadas anteriormente que son en total siete sesiones, destinadas al grupo cuatro:

3.8.1. Primera sesión: clase teórica

Fecha de clase	20 de enero de 2021
Nivel del curso	Segundo curso / Lengua Escrita
Grupo y duración	4 subdividido en grupo A/ B. 1h30 para cada grupo.
Tema	Una clase teórica
Propósito	La presentación de un texto argumentativo: sus características, e identificación de su superestructura.
Descripción de la clase	<p>Al inicio de la clase: la profesora explica la tipología textual de modo general, luego da énfasis al texto argumentativo a la vez plantea preguntas a sus estudiantes para ver si tienen ideas previas sobre dicha tipología. Posteriormente, les explica su definición y su finalidad comunicativa que pretende convencer o persuadir al destinatario.</p> <p>Desarrollo de la clase: la docente sintetiza en la pizarra de una manera general las pautas esenciales para escribir un texto coherente tales como: la introducción, el planteamiento de una tesis, puede ser (deductiva, inductiva), el cuerpo argumentativo explicándoles los diferentes argumentos y la conclusión.</p> <p>Al final de la sesión: la profesora ofrece a sus discentes, unas recomendaciones para elaborar un texto argumentativo cohesivo, dándoles una lista de conectores a usar en la tarea de escritura, a la vez, les brinda unos policopiados sobre diferentes actividades de la cohesión textual.</p>
Su Actitud	Los estudiantes son muy silenciosos y pasivos, casi no hay interacción y participación en clase.
Materiales	Rotulador, pizarra, guía de conectores

3.8.2. Segunda sesión: lecturas analíticas de textos

Fecha de la clase	27 de enero de 2021
Nivel del curso	Segundo curso / Lengua Escrita
Grupo y duración	4 subdividido en grupo A/ B. 1h30 para cada grupo.
Tema	El estudio de textos argumentativos y su análisis
Propósito	El estudio del texto argumentativo e identificar la estructura argumentativa.
Descripción de la clase	En la presente sesión, los estudiantes ya han preparado los textos publicados en la plataforma Moodle, pues tienen ideas previas sobre el tema <i>del Negacionismo del Covid 19</i> (véase en el anexo 1.1). En el proceso de la lectura, ponen énfasis en la definición del tema y la identificación de la tesis. Más bien, la docente les encomienda de expresar sus opiniones dando argumentos oportunos. Posteriormente, se les distribuye textos de dos temáticas, la primera sobre <i>La pena capital</i> (véase en el anexo 1.2) en la que hacen una lectura analítica a fin de identificar la tesis y los argumentos del tema en cuestión. La segunda sobre <i>Las armas de Argentina</i> (véase en el anexo 1.3) como una tarea a realizar en casa.
Su actitud	Los estudiantes participan en el análisis textual y en el debate.
Materiales	Rotulador, pizarra, textos impresos.

3.8.3. Tercera sesión: lecturas analíticas de textos

Fecha de la clase	24 de febrero de 2021
Nivel del curso	Segundo curso / Lengua Escrita

Grupo y duración	4 subdividido en grupo A/ B. 1h30 para cada grupo.
Tema	Análisis y lectura analística de textos.
Propósito	Expresión de argumentos respecto a los temas.
Descripción de la clase	Al inicio de la sesión, la docente invita a los aprendientes a leer el primer texto sobre <i>las redes sociales</i> (véase en el anexo 1.4), luego comentan de manera colaborativa la tesis y los argumentos usados. Posteriormente, les invita a hacer una lectura cuidadosa y analítica al segundo texto sobre <i>el aborto</i> (véase en el anexo 1.5). Al terminar la clase, se les encomienda una tarea que consiste en un análisis al texto sobre <i>el cambio climático</i> (véase en el anexo 1.6), incluso han de escribir un texto argumentativo sobre el tema.
Su actitud	La mayoría de los estudiantes son activos, ya que aportan ideas y argumentos en el análisis de los textos.
Materiales	Rotulador, pizarra, textos impresos.

3.8. 4. Cuarta sesión: comprensión y producción escrita

Fecha	31 de Marzo de 2021
Nivel del curso	Segundo curso / Lengua Escrita
Grupo y duración	4 subdividido en grupo A/ B. 1h30
Descripción del examen	El examen sobre: <i>La contaminación ambiental</i> (Véase en el anexo1.7). En la comprensión textual, los discentes han de contestar a tres preguntas. En cuanto, a la expresión escrita han de redactar un texto argumentativo donde expondrán sus ideas con respecto a este problema ambiental.

3.8.5. Quinta sesión: teoría de los géneros periodísticos

Fecha de clase	05 de Mayo de 2021
Nivel	Segundo curso / Lengua Escrita
Grupo y duración	4 subdividido en grupo A/ B. 1h30 para cada grupo.
Tema	Una clase teórica
Propósito	Definición de los textos periodísticos , los elementos de la portada y los tipos de los géneros periodísticos
Descripción de la clase	Al inicio, la profesora expone de modo general los géneros periodísticos, luego explica la estructura, las partes y las secciones del periódico. Posteriormente, sintetiza en la pizarra los tres géneros periodísticos de la prensa, con el fin de conocer su definición y sus subgéneros. Al final de la sesión, se les encomienda preparar noticias sobre diferentes temas.
Su Actitud	Los estudiantes son activos y participan en la clase.
Materiales	Rotulador, pizarra, textos impresos.

3.8.6. Sexta sesión: práctica de los géneros periodísticos

Fecha de la clase	13 de Mayo de 2021
Nivel del curso	Segundo curso / Lengua Escrita
Grupo y duración	4 subdividido en grupo A/ B. 1h30 para cada grupo.
Tema	Una clase práctica
Propósito	La noticia y sus componentes, debatir temas.

Descripción de la clase	Al inicio, corrigen juntos la tarea de la sesión pasada. Presentando de forma oral sus noticias, y a la vez haciendo un debate, luego redactan de manera colaborativa una noticia en la pizarra respondiendo a su estructura.
Su Actitud	Los estudiantes son activos y participan en el debate.
Materiales	Rotulador, pizarra y textos impresos.

3.8.7. Séptima sesión: comprensión y producción escrita

Fecha	17 de Junio de 2021
Nivel del curso	Segundo curso / Lengua Escrita
Grupo y duración	4 subdividido en grupo A/ B. 1h30 para cada grupo.
Descripción del examen	El examen trata el tema de <i>la incorporación de las Tics en la enseñanza universitaria</i> (Véase en el anexo 1.8). Donde han de contestar a tres preguntas de comprensión y elaborar un escrito en el que expondrán su opinión sobre la necesidad de las Tics en la enseñanza universitaria o en cambio defender la necesidad de limitarse a las clases presenciales.

3.9. La secuencia didáctica en el aula del tercer curso

La presente secuencia se implementa durante el primer semestre del año académico 2020/2021. Tal como, hemos enunciado que en este año hay una reducción de horas presenciales, pues se han realizado en total cuatro sesiones. De modo que, asistimos a las clases ofrecidas por el profesor del módulo, orientadas a la enseñanza del ensayo argumentativo, debatiendo temáticas de gran interés. Dichas sesiones se resumen en:

Primer semestre	
Sesión 1	Clase teórica
Sesión 2	Lectura analítica de un texto: <i>la independencia de Cataluña</i>
Sesión 3	Lectura analítica de un texto: <i>la pena capital</i>
Sesión 4	Comprensión lectora y producción escrita en un examen

Tabla N°23: *Secuencia didáctica del 3 curso en el primer estudio.*

3.9.1. Primera sesión: Clase teórica sobre el ensayo

Fecha de sesión	6 de enero de 2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
Grupo y duración	3 subdividido en grupo A/ B. 1h30 para cada grupo.
Tema	Una clase teórica
Propósito	Definir el ensayo , su estructura
Descripción de la clase	Al inicio, el profesor socializa el objetivo de la sesión, luego explica a sus estudiantes unos aspectos trascendentales en la redacción argumentativa: empezando por la definición del tema, plantear una tesis y enunciar el bloque argumentativo. Más adelante, el docente plantea preguntas sobre diferentes temas polémicos para evaluar su saber previo.
Su actitud	Los estudiantes muestran su interés e interacción en la clase,
Materiales	Rotulador, pizarra

3.9.2. Segunda sesión: Lectura analítica de un ensayo

Fecha de sesión	10 de enero de 2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
Grupo y duración	3 subdividido en grupo A/ B. 1h30 para cada grupo. .

Tema	Estudio de un ensayo sobre la independencia de Cataluña.
Propósito	La lectura e identificación de tesis y los argumentos.
Descripción de la clase	En el inicio de la clase, el profesor distribuye un texto que trata un asunto político <i>la independencia de Cataluña</i> (véase en el anexo 1.9). Escribiéndoles en la pizarra un esquema del texto ensayístico. Más aún, al hacer la lectura analítica y crítica del texto, se les plantea en paralelo preguntas de la comprensión como: definir el tema y determinar la tesis, a la vez sacando argumentos de cada párrafo, y sintetizarlos en la pizarra. Al terminar la clase, les demanda seguir el mismo esquema de análisis textual. .
Actitud de los estudiantes	Se ha generado un clima adecuado y participativo ya que los estudiantes manifiestan su interés por el tema.
Materiales	Rotulador, pizarra, textos impresos.

3.9.3. Tercera sesión: lectura analítica de un ensayo

Fecha de sesión	17 de febrero de 2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
Grupo y duración	3 subdividido en grupo A/ B. 1h30 para cada grupo. .
Tema	Estudio de un ensayo sobre la pena capital
Propósito	Identificar la tesis del ensayo y los argumentos.
Descripción de la clase	Al inicio de la clase, el profesor presenta a sus estudiantes un tema sociopolítico <i>la pena capital</i> . Antes de empezar la presentación del tema, ya les había escrito en la pizarra un esquema ensayístico. Posteriormente, explica el concepto, los

	tipos de las ejecuciones, los países donde se aplica y los diferentes delitos graves. Al final, de forma colaborativa comentan los argumentos expuestos por el autor.
Actitud de los estudiantes	La mayoría de los estudiantes participan y contestan a los interrogantes, dando sus argumentos propios.
Materiales	Computador - diapositivas - data show.

3.9.4. Cuarta sesión: comprensión y producción escrita

Fecha de examen	23 de Marzo de 2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
Grupo y duración	3 subdividido en grupo A/ B. 1h30
Descripción del examen	El examen trata el tema de <i>la universidad, ante el reto 'Online' del coronavirus</i> (Véase en el anexo1.10). En el que han de contestar a las preguntas de comprensión y redactar un ensayo sobre la <i>pena de la muerte</i> .

En definitiva, hemos descrito las secuencias didácticas realizadas en el primer estudio. Empezando con el segundo curso que conlleva siete sesiones, que están encaminadas a enseñar el texto argumentativo con miras de tratar temas controvertidos y manejar las técnicas de la argumentación. Asimismo, presentamos la secuencia didáctica del tercer curso que abarca cuatro sesiones en las que se enseña el ensayo argumentativo para que el aprendiente conozca su estructura y justifique opiniones con argumentos válidos.

Tercer apartado. Una intervención didáctica en el segundo estudio

3.10. La intervención didáctica y sus fases

Dicha intervención didáctica se realiza durante cinco meses del primer semestre a razón de dos sesiones por semana con el sistema de ondas que ha vuelto imperativo en la universidad de Argel 2. De modo que, se ha establecido la educación híbrida marcada por la necesidad de recurrir a clases a distancia mediante el uso de múltiples plataformas virtuales y la reducción de las horas de la enseñanza presencial con el fin de evitar la propagación del Corona Virus 19 y mitigar su impacto. Conviene aclarar que la duración normal asignada por el Ministerio de la Educación Superior es una hora. De acuerdo con los objetivos de esta investigación, solicitamos a la jefa de la sección español, doctora *M. Zermani*, sesiones presenciales adicionales.

Debido a la pandemia del Covid 19, las secuencias se realizan en modalidad presencial y a distancia mediante la plataforma Zoom. Asimismo, nos valemos por el uso de la plataforma Moodle que sirve como material didáctico idóneo a fin de crear cursos en línea, ya que permite a cada docente subir archivos de diferentes tipos como: clases, imágenes, sitios de web, videos educativos, presentaciones de PowerPoint, actividades y tareas de acuerdo con los objetivos establecidos en cada asignatura. En suma, ambas plataformas nos permiten tener encuentros sincrónicos y asincrónicos. Por lo tanto, las dos son adecuadas para las clases a distancia con el objetivo de complementar el aprendizaje presencial.

En total, nuestra intervención ocupa veinte sesiones didácticas semipresenciales. Es decir, diez sesiones dedicadas al segundo curso, y otras 10 sesiones dirigidas al tercer curso. Cada secuencia organizada en tres fases: la etapa de inicio, la realización del taller argumentativo y la etapa final. Dichas secuencias didácticas llevadas a cabo en las aulas habituales asignadas por la administración (los edificios B/C).

En cada secuencia, se diversifican los objetivos en los que aproximamos a las dimensiones *cognitiva, estructural y lingüística* de la composición escrita. Dado que, abarcan sesiones de: comprensión textual, planificación, escritura argumentativa individual, revisión y reescritura para autoevaluarse y autocriticar, debates orales y escritura argumentativa colaborativa entre grupos para aprender entre compañeros y favorecer un ambiente cooperativo. Asimismo, hemos realizado micro tareas en las clases a distancia destinadas a mejorar algún aspecto concreto tales como: el planteamiento de una tesis argumentativa, el uso adecuado de los conectores y marcadores discursivos.

3.10.1. La intervención didáctica en el aula del segundo curso

Esta secuencia se organiza en torno a cuatro ejes temáticos elegidos por su carácter debatible. A continuación, describimos la intervención en la que se explica la realización de cada sesión.

Primer semestre	
Fase inicial	Sesión 1: clase teórica
	Sesión 2: producción argumentativa inicial sobre <i>la obligatoriedad de vacunarse contra el Covid 19</i> .
Taller de sesiones	Sesión 3: lectura analítica de un texto: <i>negacionsimo del Covid 19</i> y revisión colaborativa de los escritos.
	Sesión 4: enunciar tesis argumentativas y debates orales
	Sesión 5: Actividades de la cohesión textual
	Sesión 6: lectura analítica de texto: <i>los influencers: una doble realidad que se viste de verde</i> .
	Sesión 7: lectura analítica de un texto : <i>la pena capital</i>
	Sesión 8: redacción colaborativa y revisión textual
Fase final	Sesión 9: producción argumentativa sobre <i>la vacunación</i> .
	Sesión 10: comprensión y producción escrita en un examen

Tabla N° 24: *La secuencia didáctica del 2 curso en el segundo estudio*

3.10.1.1. Fase inicial

i. Primera sesión: clase teórica

Fecha	17 de Octubre de 2021
Curso	2 curso / Lengua Escrita
Grupo y duración	Grupo 3. Una hora
Tema	Una clase teórica sobre el texto argumentativo
Propósito	Esbozo general de la modalidad de argumentación, su finalidad identificación de la superestructura y los procesos de escribir.
Descripción de la clase	Al inicio, intentamos de plantearles una serie de preguntas sobre sus saberes previos tales como: ¿Qué tipos de textos conocen?, y ¿cuál es el objetivo comunicativo de cada texto? Más bien, enfatizamos en la tipología argumentativa, de modo que los estudiantes participen en dar sus propias definiciones, presentar la superestructura que ha sido recapitulada bajo forma de esquema en la pizarra. Luego, distribuimos una guía teórica (véase el anexo 2.1), empezando con la explicación de los tipos de la tesis, y el modo de su planteamiento mediante el uso de diferentes marcadores que delimitan una postura frente a un tema, concretando con el tema de <i>la vacuna de Covid 19</i> . Al final, aproximamos a la dimensión procesual de la escritura, explicándoles las fases de elaborar una redacción, desde la planificación, la textualización y la revisión.
Su Actitud	La mayoría de los estudiantes participan en la clase.
Materiales	Rotulador, pizarra, textos impresos , guía teórica

ii. Segunda sesión: producción inicial de un texto argumentativo

3.10.1.2. Taller argumentativo

Fecha	14 de Noviembre de 2021
curso	2 curso / Lengua Escrita
Grupo y duración	Grupo 3. Dos horas
Tema	Dimensión cognitiva de la escritura
Objetivo	Planificación textual, debate oral y una producción inicial.
Descripción de la sesión	<p>Al inicio de la sesión, hacemos un debate oral sobre el tema controvertido y actual <i>la vacunación contra el Covid 19</i>, para dar la oportunidad a los aprendientes de explicitar sus posturas respecto al tema. Más aún, los estudiantes expresan sus posturas respecto al tópico abordado, con el fin de dar un paso a su actividad de escritura de su primer texto inicial como una forma de lluvia de ideas del tema para facilitarles la tarea de redacción. De modo que, han de contestar a la pregunta ¿Qué opinan sobre las vacunas del Covid 19?, lo que les permite hablar sobre sus experiencias, justificando sus posturas si están a favor o en contra de vacunarse, en sus escritos intentan plasmar por escrito las ideas planificadas. Con el objetivo de diagnosticar sus capacidades escritas, recogemos sus copias para evaluarlas. Al final, les hemos entregado un texto sobre la misma temática (Véase el anexo 2.2) para su preparación.</p>
Su actitud	La mayoría de los estudiantes son activos ya que aportan argumentos y contraargumentos de la vacunación.
Materiales	Rotulador, pizarra, textos.

iii. Tercera sesión: revisión textual y lectura analítica de un texto

Fecha	15 de Noviembre de 2021
Curso	2 curso de / Lengua Escrita
Grupo y duración	Grupo 3. Dos horas
Tema	La revisión colaborativa de la producción argumentativa Lectura analítica del texto de: El Negacionismo del Covid 19
Propósito	Una retroalimentación y revisión textual; Análisis del texto e identificación de los elementos de la superestructura
Descripción de la sesión	En la presente sesión, entregamos las copias a los estudiantes, a la vez enunciando el objetivo de la clase que consiste en una revisión de las redacciones. Dado que, escogemos de manera aleatoria a unas copias para detectar los errores y remediar sus dificultades, ofreciéndoles una valoración y retroalimentación al respecto, basándose en una guía de revisión (véase el anexo 2.3). Más bien, se abre una discusión de mejora textual en la que les encomendamos de corregir sus errores más destacables como respetar los elementos de la superestructura. Dando énfasis al planteamiento la tesis, los argumentos, la necesidad de reformular frases, el uso de conectores y marcadores. Seguidamente, hacemos una lectura analítica del texto sobre <i>el covid</i> y juntos comentamos la tesis y los argumentos expuestos, a la vez entregándoles un texto sobre <i>el aborto</i> (véase el anexo 2.4) para su preparación a la sesión posterior.
Su Actitud	La mayoría participa puesto que han estudiado el texto previamente.
Materiales	Pizarra, textos impresos, clase de refuerzo, guía de revisión

iv. Cuarta sesión: Enunciar tesis argumentativas y debate oral

Fecha de clase	18 de Noviembre de 2021
Nivel del curso	Segundo curso / Lengua Escrita
Grupo y duración	Grupo 3. Una hora y media
Tema	Enunciar tesis argumentativas y tipos de argumentos
Objetivo	La corrección de las actividades publicadas en Moodle
Descripción del encuentro	Los estudiantes ingresan a la videoconferencia (véase en el anexo 2.5), empezando con una recapitulación del texto argumentativo, su estructura y los diferentes argumentos. Luego, exponemos en las diapositivas múltiples temas que generan controversia mediante la proyección de imágenes sobre: la vacuna del Covid , incumplimiento de normas de seguridad, el aborto , el botellón, la pena capital , la enseñanza a distancia , el mercado digital de los influencers y el tabaquismo. Lo que se les posibilita expresar sus posturas personales, por último, corregimos la actividad de reconocer y clasificar los argumentos (véase en el anexo 2.6).
Actitud de los estudiantes	La mayoría del grupo ha asistido a la clase a distancia en la que hay una cierta interacción mediante sus intervenciones.
Materiales	Zoom - computador- diapositivas - video chat.

v. Quinta sesión: actividades de la cohesión textual

Fecha	24 de Noviembre de 2021
Nivel del curso	Segundo curso / Lengua Escrita
G y duración	Grupo 3. Una hora y media
Tema	Ejercitarse en los conectores y los marcadores textuales
Propósito	Corrección de las actividades de la cohesión textual Lectura analítica del tema del aborto.
	Al corregir sus escritos en la sesión anterior, juzgamos que es de

Descripción del encuentro	mayor importancia que los estudiantes sepan el uso correcto de los conectores en su proceso de escritura con el propósito de aprender la cohesión lógica que favorece la sucesión de ideas con un determinado orden y coherencia. Más bien, los estudiantes entran a la sala de Zoom y corregimos las actividades de la cohesión textual (véase el anexo 2.7) dando énfasis a la inserción de marcadores, su clasificación y sustitución adecuada. Por tal objetivo, les hemos subido una guía en la plataforma Moodle respecto a los diferentes conectores y marcadores textuales (véase el anexo 2.8). Por último, proyectamos el texto del aborto, de modo que los aprendientes participan en identificar la tesis, los argumentos y contraargumentos.
Su Actitud	La mitad de la clase asiste al encuentro, en cuanto a los ausentes no tienen acceso a internet.
Materiales	Zoom- Computador- Diapositivas-video chat

vi. Sexta sesión: lectura analítica de un texto

Fecha	5/12/2021
Nivel del curso	Segundo curso / Lengua Escrita
Grupo y D	Grupo 3. Una hora
Tema	Lectura y comentario de texto
Propósito	Debatir el tema del mercado digital de los influencers
Descripción de la clase	Al iniciar la sesión, pasamos a la lectura analítica del texto de los <i>Influencers</i> (véase el anexo 2.9). Pues, comentamos las ideas señaladas en negrita, justificando si respaldan o rebatan la opinión del autor. Al terminar, debatimos el mercado digital, dándoles una tarea de redacción argumentativa respecto al tema.
Su actitud	La mayoría de los estudiantes participan en la clase.
Materiales	Rotulador, pizarra.

vii. Séptima sesión: lectura analítica de un texto

Fecha	6/12/2021
Nivel del curso	Segundo curso / Lengua Escrita
Grupo y Duración	Grupo 3. Una hora
Tema	Lectura y comentario de la pena capital
Propósito	Debatir el tema de la pena capital
Descripción de la clase	Mencionamos el inicio de la clase, el objetivo que consiste en abordar el tema de <i>la pena de muerte</i> . Comenzamos explicando el concepto, sus objetivos, los diversos métodos de su implementación, dando ejemplos de países que consideran su ejecución legal e ilegal. Luego, pasamos a una lectura contemplativa y crítica del texto (ver anexo 2.10). De modo que los aprendientes deben contestar a unos interrogantes de la comprensión textual. En paralelo, toman notas más apropiadas y enfatizan en los argumentos y los contraargumentos, a la vez organizando las ideas discutidas bajo forma de un esquema en la pizarra. Finalmente, comentamos las características lingüísticas del texto.
Su Actitud	La mayoría de los estudiantes participan en la clase.
Materiales	Rotulador, pizarra, textos impresos.

viii. Octava sesión: redacción colaborativa y revisión textual

Fecha de clase	14/12/2021
Nivel del curso	2 curso de Ele/ Lengua Escrita
Grupo y D	Grupo 3. Dos horas
Propósito	Planificación , redacción y revisión textual
	En la presente sesión, abordamos de modo general los temas tratados en las sesiones anteriores, mostrando diapositivas con información sintetizada para cada tema con el objetivo de

Descripción de la clase	planificar y prepararles a la escritura. Ante todo, dividimos a los estudiantes en pequeños grupos, designando a alguien que gestiona a cada equipo (véase el anexo 2.11). Cada grupo consta alrededor de ocho aprendientes, ofreciéndoles una consigna de redacción colaborativa, en la que tienen la libertad de escoger el tema a su gusto. Al terminar su texto, han de revisarlo mediante una guía de revisión. Posteriormente, el representante de cada grupo pasa a la pizarra para leer en voz alta su redacción, y los compañeros escuchan atentamente para la retroalimentación y la corrección de los errores.
Su actitud	Se genera un clima de interacción y colaboración en la clase.
Materiales	Rotulador, pizarra, guía de revisión, data show.

3.10.1.3. Fase final

ix. Novena sesión: Producción argumentativa final

Fecha de clase	15/12/2021
Nivel del curso	Segundo curso / Lengua Escrita
Grupo y duración	Grupo 3. Dos horas
Objetivo	Redacción de un texto argumentativo en un control
Descripción del control	Se les encomienda redactar un texto argumentativo sobre la temática de <i>la vacunación contra la Covid</i> , teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el planteamiento de la tesis, la sustentación con argumentos y contraargumentos, el uso de conectores y marcadores, la aplicación adecuada de los signos de puntuación y los tiempos verbales, el uso de un vocabulario pertinente al tema y la reafirmación de la tesis (véase el anexo 2.12).

x. Décima sesión: comprensión y producción escrita

Fecha de clase	11/ 01/2022
Nivel del curso	2 curso de Ele/ Lengua Escrita
Grupo y duración	Grupo 3: Una hora y media
Tema	Comprensión y producción escrita en un examen
Descripción del examen	El examen trata el tópico polémico y actual: <i>los bulos sobre el Covid 19</i> (Véase en el anexo 2.13). En el que, han de responder a tres preguntas de comprensión, e incluso elaborar un texto argumentativo respecto al mismo tema. De modo que, han de defender su postura frente al tema en cuestión dando argumentos oportunos.

3.10.2. Fases de la intervención en el aula del tercer curso

A continuación, describimos las sesiones llevadas a cabo, organizadas en torno a cuatro temas escogidos por su valor y polémica:

Primer semestre	
Fase previa	Sesión 1: Clase teórica
	Sesión 2: Producción argumentativa inicial sobre <i>la eutanasia</i> .
Taller de sesiones	Sesión 3: lectura y comentarios de textos: <i>la eutanasia, la vacuna contra el Covid-19</i> y revisión de los escritos.
	Sesión 4: enunciar tesis y debates argumentativos
	sesión 5: actividades de la cohesión textual
	Sesión 6: lectura analítica de texto : <i>la violencia de género</i>
	Sesión 7: lectura analítica de texto : <i>la pena capital</i>
	Sesión 8: redacciones colaborativas y revisiones textuales
Fase final	Sesión 9: producción argumentativa en una situación de control
	Sesión 10 comprensión y producción escrita en un examen.

Tabla N° 25: *Secuencia didáctica del 3 curso en el segundo estudio.*

3.10.2.1. Fase inicial

i. Primera sesión: clase teórica

Fecha	24 de Octubre de 2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
G y duración	Grupo 2. Una hora
Tema	Una clase teórica
Propósito	Definir el ensayo argumentativo , su finalidad , delimitar su superestructura y dar a conocer su proceso de redacción
Descripción de la clase	Al inicio, damos un esbozo general del género de ensayo, explicando el concepto, sus características y su finalidad argumentativa. Posteriormente, entregamos a los estudiantes una guía teórica (véase anexo 2.14) en la que se sintetizan todos los aspectos teóricos. A la vez, recapitulamos en la pizarra en forma de esquema los elementos que aportan la identidad a un ensayo: la introducción, la tesis, el cuerpo argumentativo, concretándonos con el tema polémico <i>la eutanasia</i> , como una preparación previa para la clase posterior, terminamos con la conclusión que sintetiza lo planteado anteriormente. Finalmente, explicamos el proceso de redacción (véase anexo 2.15), que conlleva tres momentos explicando su puesta en práctica.
Actitud de los estudiantes	Los estudiantes muestran su interés e interacción en la clase, dando sus propias definiciones y opiniones sobre el tema.
Materiales	Rotulador, pizarra, guía teórica, guía de procesos de redacción.

ii. Segunda sesión: la producción inicial del ensayo

Fecha de sesión	7/11/2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
G y duración	Grupo 2. Dos horas

Tema	La producción inicial del ensayo (un borrador)
Propósito	Planificación textual y debate oral que antecede la escritura.
Descripción de la clase	Empezamos la sesión, con una recapitulación de la sesión anterior, preguntando a los estudiantes sobre su saber previo del tema de <i>la eutanasia</i> , de manera colectiva dan sus propias opiniones y expresan sus ideas. Mediante, este debate hemos reunido las respuestas en la pizarra bajo un esquema, dividiendo los argumentos a favor y en contra que sirven como una planificación para su redacción posterior. Luego, les solicitamos escribir su primer borrador a partir de las opiniones expresadas y exponer su tesis justificándola con argumentos. Al final, recogemos sus copias para evaluar y diagnosticar sus capacidades argumentativas, por último se les entrega un texto sobre la misma temática (véase el anexo 2.16) para su preparación.
Actitud de los estudiantes	Una clase poco interactiva, ya que no todos conocen al tema, sin embargo hay una minoría de aprendientes que participa.
Materiales	Rotulador, pizarra, texto impreso.

3.10.2.2. Taller argumentativo

iii. Tercera sesión: lecturas analíticas de textos

Fecha	08 de Noviembre de 2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
Grupo y duración	Grupo: 2. Una hora y media
Tema	Lectura analítica de los texto
Propósito	Revisión textual colaborativa y debate oral
	Al inicio de la clase, brindamos una vista panorámica de la sesión anterior sobre la superestructura argumentativa, explicándoles brevemente la función de cada uno de sus elementos en forma de un esquema dibujado en la pizarra.

Descripción de la clase	Posteriormente, pasamos a la revisión de sus borradores, de manera que escogemos aleatoriamente a unas copias, pues los estudiantes concernientes pasan a la pizarra para leer sus escritos, y los demás han de señalar los aspectos a revisar y en el caso del error nos paramos un rato para escribirlo en la pizarra. En suma, se ha dado una retroalimentación de manera global, como los estudiantes son numerosos no corregimos a todos. Con miras de facilitarles la tarea, les hemos entregado guías de revisión. Más bien, pasamos a la lectura del texto de <i>la eutanasia en voz alta</i> con explicaciones para que todos entiendan los argumentos y la tesis. Por consiguiente, se les recalca subrayarlos en sus policopiados. Al terminar la lectura analítica, recapitulamos de forma oral a los argumentos a favor y en contra del tema. Por último, distribuimos un texto sobre <i>la vacunación obligatoria</i> (véase el anexo 2.17), haciendo una lectura reflexiva y crítica, en paralelo aclarando las ideas, y los estudiantes toman notas que les parecen más pertinentes. Al fin, les encomendamos de escribir un ensayo en el cual defienden o rebaten la idea de la obligatoriedad de vacunarse.
Actitud de los estudiantes	Se ha generado un ambiente participativo mediante la expresión de sus argumentos respecto a los temas tratados.
Materiales	Rotulador, pizarra, guía de revisión, textos impresos.

iv. Cuarta sesión: Enunciar tesis argumentativas y debates argumentativos

Fecha	18 de Noviembre de 2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
G y duración	Grupo 2. Una hora y media
Tema	La corrección de las actividades dadas
Propósito	Un trabajo de refuerzo y ampliación

Descripción de la clase	Al inicio, sintetizamos el tema de la eutanasia. Por tal fin, exponemos una diapositiva en relación con el tema. Seguidamente, corregimos la actividad subida en Moodle (véase el anexo 2.18) sobre el modo de enunciar una tesis argumentativa alrededor de temas variados. Por tal objetivo, mostramos imágenes vinculadas a estos temas: la vacuna, incumplimiento de normas de seguridad, la violencia de género, la pena capital y la eutanasia.
Actitud de los estudiantes	Los aprendientes se entusiasman por dar sus propias posturas y argumentos, sin embargo ha asistido solo la mitad del grupo por falta de internet.
Materiales	Zoom- Computador- Diapositivas-video chat.

v. Quinta sesión: actividades de la cohesión textual

Fecha	24/11/2021
Nivel	3 curso / Escrituras Creativas
G y duración	Grupo 2. Una hora y media
Tema	Expresión de tesis y cohesión textual
Propósito	Debatir el tema de la vacuna y la corrección de las actividades.
Descripción del encuentro	Al inicio debatimos el tema de la obligatoriedad de vacunarse, de modo que exponemos una diapositiva del asunto que conlleva explicaciones, además de los argumentos a favor y en contra de vacunarse contra el Covid 19. De hecho, los estudiantes participan activamente al dar sus argumentos. Seguidamente, les mostramos a otra diapositiva que contiene de un solucionario de las actividades sobre la cohesión textual.
Actitud de los estudiantes	Los aprendientes participan en los debates y en la corrección de las actividades. .
Materiales	Zoom - computador - diapositivas - videochat .

vi. Sexta sesión: lectura analítica de un texto

Fecha	28 de Noviembre de 2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
G y duración	Grupo: 2. Una hora
Tema	Lectura analítica del texto de la violencia de género
Propósito	Debate oral sobre el tema
Descripción de la clase	Iniciamos la presente sesión con un debate general respecto al tema de <i>la violencia de género</i> (véase en el anexo 2.19), en primero presentamos una reflexión respecto al término. A continuación, realizamos una lectura reflexiva y crítica del texto, explicando cada párrafo. En paralelo, los estudiantes toman apuntes y subrayan las ideas que les parecen más pertinentes. Con el proceso de la lectura, damos énfasis a la tesis y los argumentos. Al final, les pedimos redactar un ensayo en el cual opinan sobre el fenómeno de la violencia de género en el contexto argelino.
Actitud de los estudiantes	Los estudiantes son activos, ya que participan en el debate.
Materiales	Rotulador, pizarra, texto impreso.

vii. Séptima sesión: lectura analítica de un texto

Fecha	29 de Noviembre de 2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
G y duración	Grupo: 2. Una hora y media
Tema	Lectura analítica del texto de la pena de la muerte
Propósito	Debate oral de un tema ético y religioso.
	Al inicio de la sesión enunciamos el objetivo que consiste en analizar el texto de <i>la pena capital</i> (Véase el anexo 2.20). Empezando con la explicación del concepto, su objetivo, sus

Descripción de la clase	métodos y ejemplificando con países que la consideran legítima e ilegítima. Seguidamente, de manera colaborativa realizamos una lectura reflexiva y crítica. En paralelo, nos fijamos en la tesis, los argumentos, los contraargumentos y sus rasgos lingüísticos. Más bien, organizamos las ideas comentadas bajo un esquema organizativo en la pizarra. Al final, les hemos dado una consigna de redacción sobre la temática.
Actitud de los estudiantes	Los estudiantes expresan sus opiniones frente a este tema.
Materiales	Pizarra, guía de revisión, textos impresos.

viii. Octava sesión: redacciones colaborativas y revisiones textuales

Fecha	14 /12/ 2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
G y duración	Grupo: 2. Dos horas
Tema	Redacciones y revisiones de las redacciones argumentativas
Propósito	Debate sobre los temas anteriores y revisiones textuales
Descripción de la clase	En esta sesión, recopilamos los temas tratados en las sesiones pasadas con el objetivo de prepararles al proceso de escritura. Asimismo, exponemos en las diapositivas resúmenes de los diferentes asuntos abordados previamente, lo que da la oportunidad a entender mejor lo estudiado y a participar en el debate. A posteriori, dividimos los estudiantes en múltiples grupos (véase el anexo 2.21), en los que cada grupo abarca cerca de seis a siete aprendientes, y intentan realizar una consigna de redacción sobre uno de los temas planificados previamente en un lapso de tiempo considerable. A continuación, revisan sus textos elaborados a través de una guía de revisión. Al final, cada representante

	del grupo pasa a la pizarra para leer en voz alta su redacción, en cuanto a los compañeros retroalimentan y comentan los errores detectados en las redacciones.
Actitud de los estudiantes	Los estudiantes son activos, por su participación han podido crear un ambiente interactivo entre los grupos.
Materiales	Guía de revisión, presentación de PPT, data show.

3.10.2.3. Fase final

ix. Novena sesión: lectura analítica de un texto

Fecha	15 de diciembre 2021
Nivel del curso	Tercer curso / Escrituras Creativas
Grupo y duración	Grupo: 2. Dos horas
Tema	Producción escrita final en una situación de control
Descripción del control	Los estudiantes han de redactar un ensayo que trata el tema de la eutanasia, teniendo en cuenta aspectos como: el planteamiento de la tesis, sustentación con argumentos y contraargumentos, el uso de conectores, la aplicación adecuada de los signos de puntuación y el uso de tiempos verbales congruentes etc. (Véase el anexo 2.22).

x. Decima sesión: comprensión y producción escrita

Fecha	20/01/2022
Nivel del curso	3 curso de Ele/ Escrituras Creativas
G y duración	Grupo2. Dos horas
Tema	Comprensión y producción escrita en un examen
Descripción del examen	El examen trata el tópico de la discriminación (véase el anexo 2.23). En la redacción, se les ha dado una consigna de elaborar un ensayo argumentativo sobre la islamfobia.

En definitiva, presentamos las dos secuencias didácticas del segundo estudio. Cada secuencia abarca diez sesiones semipresenciales, organizadas en tres etapas, la primera consta de dos sesiones. Luego, un taller de seis sesiones didácticas. Por último, la etapa final que contiene de dos sesiones.

Conclusión

En este capítulo, hemos presentado las secuencias didácticas realizadas a lo largo de los dos estudios empíricos. De modo que, se ha dado a conocer el contenido de cada sesión, incluyendo la duración, los objetivos, la actitud de los estudiantes y los materiales didácticos. Conviene resaltar que recurrimos a la diversidad de técnicas para garantizar la fiabilidad y la validez de la investigación. En el primer estudio, usamos la técnica de la observación no participativa que nos permite describir las sesiones didácticas, sin interacción con la muestra observada. En el segundo estudio, realizamos una intervención didáctica con el fin de mejorar sus capacidades argumentativas mediante la aplicación de dos secuencias, cada una abarca tres fases.

A tenor a lo expuesto, la obtención de las informaciones y los datos quedan registrados en materiales e instrumentos que posteriormente se analizan y se interpretan. Por tal objetivo, nos basamos primero en la recolección de las producciones argumentativas elaboradas por los sujetos de los dos cursos, e incluso optamos por el uso del instrumento de la entrevista semiestructurada, destinada a dos profesores que forman parte del equipo docente en la universidad de Argel 2, asimismo proponemos un cuestionario en línea.

Ahora bien, recogemos a nuestro corpus que será evaluado por medio de una pauta de evaluación que se basa en tres parámetros de los niveles discursivos acordes con el caso práctico. Dicha rejilla, posibilita un análisis riguroso y da más objetividad en la identificación del nivel de cada aprendiente. Con miras de facilitar el proceso de comparación de los escritos entre los dos grados, hemos juzgado oportuno la necesidad de organizar la pauta en tres tablas comparativas.



Cuarto capítulo

Análisis del corpus e interpretación de resultados

Introducción

En este capítulo, interpretamos los resultados cuantitativos y cualitativos conseguidos en los múltiples instrumentos diseñados para alcanzar los objetivos del presente trabajo investigativo. En primera instancia, describimos a las capacidades de los estudiantes, empezando por el análisis descriptivo de sus copias recogidas en el primer estudio respondiendo a unas consignas de redacción argumentativa, por medio del cual se da a conocer a sus habilidades argumentativas sin ninguna intervención didáctica. En cuanto al segundo estudio empírico, se analiza al corpus recogido tras una intervención didáctica efectuada con miras de mejorar el proceso escritural argumentativo.

En segunda instancia, llevamos a cabo un análisis comparativo para cada grado de licenciatura. A través del cual se presentan unas comparaciones cuantitativas respecto a los cambios dados tras la intervención didáctica. A posteriori, interpretamos las respuestas obtenidas en el cuestionario en línea. Para ello, contactamos a los delegados de los grupos de ambos cursos a fin de explicarles los objetivos de dicho cuestionario que ha sido publicado en la plataforma oficial de la universidad de Argel 2, en el que han de contestar a los interrogantes bajo su consentimiento voluntario.

A continuación, exponemos a las respuestas ofrecidas en el marco de las entrevistas semiestructuradas realizadas con dos docentes universitarios de grado académico Doctor. Más bien, han sido elegidos por ser los jefes de las dos asignaturas, mediante el planteamiento de un guion abierto de preguntas, otorgándonos su autorización voluntaria para la divulgación de sus aseveraciones. En la última instancia, proponemos unas secuencias didácticas para cada curso. En síntesis, discutimos los resultados obtenidos que se darán de acuerdo con las preguntas de investigación y a los postulados de los capítulos anteriores.

Primer apartado. Análisis del corpus de los estudios empíricos

4.1. Análisis del corpus del primer estudio

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el análisis del corpus producido por la muestra del primer estudio llevado a cabo en el año académico 2020/ 2021, organizados en forma de gráficos para cada uno de los niveles discursivos del texto argumentativo.

4.1.1. Al nivel de la microestructura

Esta dimensión textual abarca los rendimientos alcanzados en los componentes: la progresión temática y las relaciones inter-oracionales, en la que presentamos los porcentajes encontrados en cada nivel de desempeño.

i. La progresión temática

El siguiente gráfico está vinculado con los resultados obtenidos a nivel de la progresión temática que se construye mediante la variación de los referentes respecto a los temas dados. En lo que atañe, al segundo curso se ha dado la consigna de escribir un texto argumentativo sobre *la incorporación de las Tic a los programas de enseñanza universitaria*. En cuanto, al tercer curso se ha solicitado como tarea la redacción de un ensayo argumentativo sobre *la pena de la muerte*. Ambos temas requieren el uso de informaciones para el desarrollo temático.

Conviene aclarar que la correferencia es un componente microestructural que permite al escritor mantener el hilo de la progresión temática. Como se menciona previamente, este recurso se divide en la correferencia nominal que a su vez conlleva varios parámetros como: la pluralidad, la repetición excesiva, el género, la ambigüedad correferencial y la incorporación de pronombres sin

antecedentes. En cuanto a los criterios de la correferencia verbal que son: la pluralidad, ausencia de predicado y tiempos verbales incongruentes.

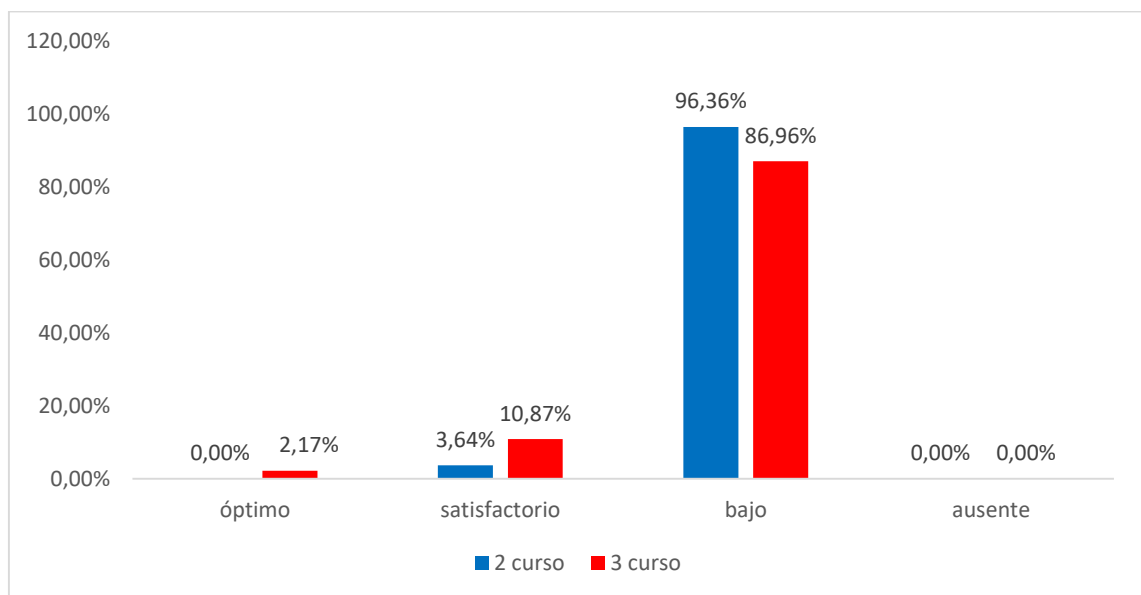


Gráfico N°5: Resultados de la progresión temática en el primer estudio.

Primero, se percibe que la mayoría se encuentra ubicada en el nivel bajo que representa cerca de 96,36% de los estudiantes del segundo curso, frente a 86,96% de los aprendientes del tercero. Es decir, ambos sujetos manifiestan dificultades en la incorporación de nuevas informaciones, y en el desarrollo de referentes ya mencionados o introducir información nueva para el desarrollo coherente de sus textos.

Asimismo, se detecta un cierto logro satisfactorio que representa 3,64 % respecto a los estudiantes del segundo curso y 10,87% hallado en las copias del tercero, son cifras que indican dos faltas y errores a nivel de la correferencia. Finalmente, el nivel óptimo está ausente en el segundo curso, mientras registra una cifra mínima 2,17 % en los escritos del tercer curso. Este bajo porcentaje evidencia la construcción adecuada de sus textos en los que aportan informaciones renovadas y coherentes sin errores de la correferencia o complicaciones en su lectura.

ii. Relaciones inter-oracionales

Este componente se refiere a la implicación de mecanismos lingüísticos y semánticos de manera adecuada. A sabiendas de que un texto puede resultar incoherente por los quiebres en las oraciones por distintos motivos tales como: la superabundancia de la información implícita o explícita, el inapropiado orden lógico y la repetición o el inadecuado uso de un conector.

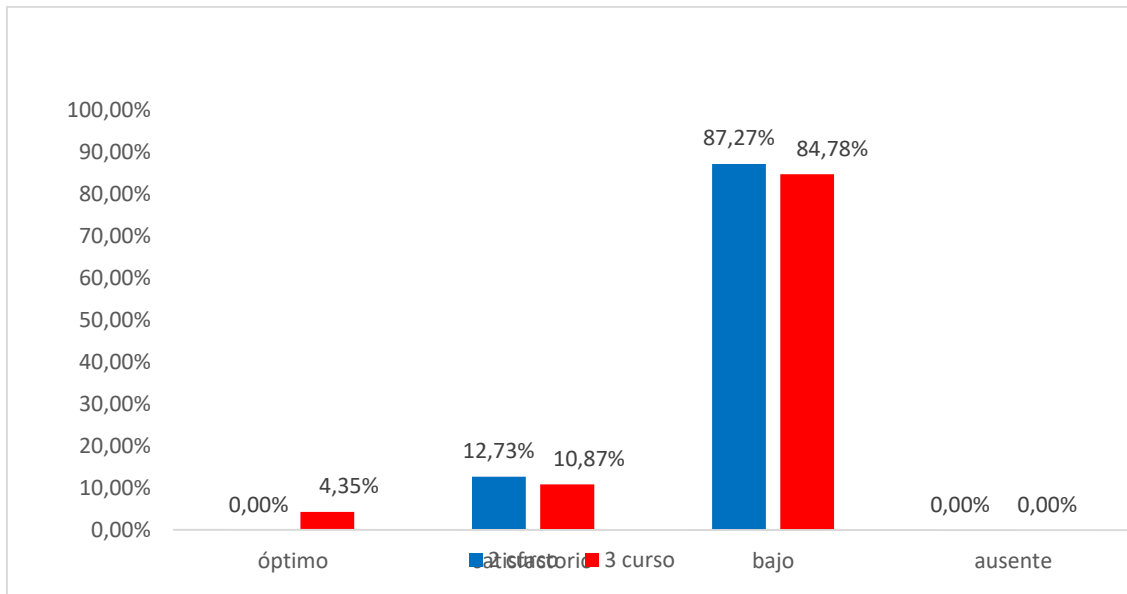


Gráfico N°6: Resultados de relaciones inter-oracionales en el primer estudio.

En el gráfico anterior, se nota un alto porcentaje de estudiantes de ambos grados situados en el desempeño bajo. Pues, se halla cerca de 87,27% en el segundo curso, y 84,78% en el tercero. Éstos porcentajes evidencian un deficiente nivel en las relaciones inter-oracionales, ya que se manifiestan en sus escritos más de tres quiebres por diferentes aspectos: el escaso uso de conectores y marcadores textuales para cohesionar las ideas tanto a nivel de la oración como entre los párrafos. Además del uso excesivo de un conector o bien el uso inadecuado de conectores, falta de orden lógico de las ideas e insuficiencia de clave semántica y lingüística, e incluso la falta de la puntuación. Por lo tanto, los errores citados producen quiebres y dificultan la comprensión textual.

Más bien, se percibe un desempeño satisfactorio alrededor de 12,73% en sujetos del segundo curso frente a 10,87% en los estudiantes del tercero, por lo que en sus escritos se notan las dificultades mencionadas anteriormente pero no con frecuencia. En otros términos, son textos que conllevan dos quiebres pero no influyen en la coherencia del texto. Finalmente, el más bajo porcentaje del nivel óptimo marca su ausencia en el segundo curso, mientras en el tercero registra aproximadamente 4,35% de aprendientes quienes redactan escritos coherentes en virtud de que los mecanismos de cohesión son usados de modo adecuado, por ello se logra la progresión del tópico.

4.1.2. Al nivel de la macroestructura

Seguidamente interpretamos los desempeños de la MES que a su vez abarca dos componentes: el tema y las macroproposiciones con función de argumento, presentándolos en forma de porcentajes.

i. Tema

Es una clave fundamental para analizar e identificar la MES que debe ser desarrollado de acuerdo con la situación comunicativa.

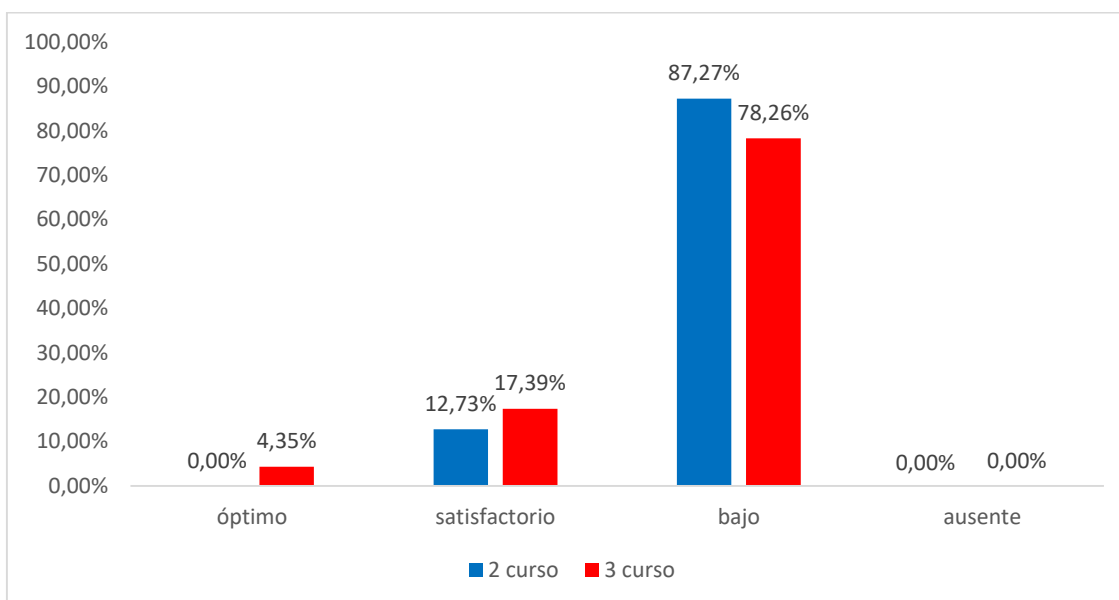


Gráfico N° 7: Resultados al nivel temático en el primer estudio.

En el análisis del corpus, se puede observar un alto porcentaje ubicado en el desempeño bajo, cerca de 87,27% en el segundo curso, y alrededor de 78,26% en el tercero. Lo que significa que la mayoría de los sujetos conllevan dificultades para desarrollar los temas de modo coherente y claro. Es decir, aún escriben textos que corresponden a las tareas dadas y mantienen los temas a lo largo de sus redacciones, pero no han sido desarrollados adecuadamente, en los que el sentido global luce incoherente por el exceso de quiebres y errores en dicha dimensión.

Además, se puede notar un cierto logro satisfactorio que se estima 12,73% en el segundo curso y 17,39% en el tercero. Estas cifras indican que ambos grados mantienen los tópicos ofrecidos en las consignas de escritura como ejes de la estructura textual argumentativa, en los que no se evidencian desvíos y quiebres en la comprensión textual. Por último, se nota la ausencia del desempeño óptimo en el segundo curso, mientras en el tercero se registra alrededor de 4,35% de aprendientes quienes desarrollan tópicos relacionados con la tarea asignada y mantienen el hilo temático en sus escritos, e incluso responden a la intención comunicativa de convencer al lector.

ii. Macroproposiciones con función de argumento

Este componente funciona como argumentos que han de tener una finalidad persuasiva y enumerarse explícitamente dentro de la jerarquía semántica.

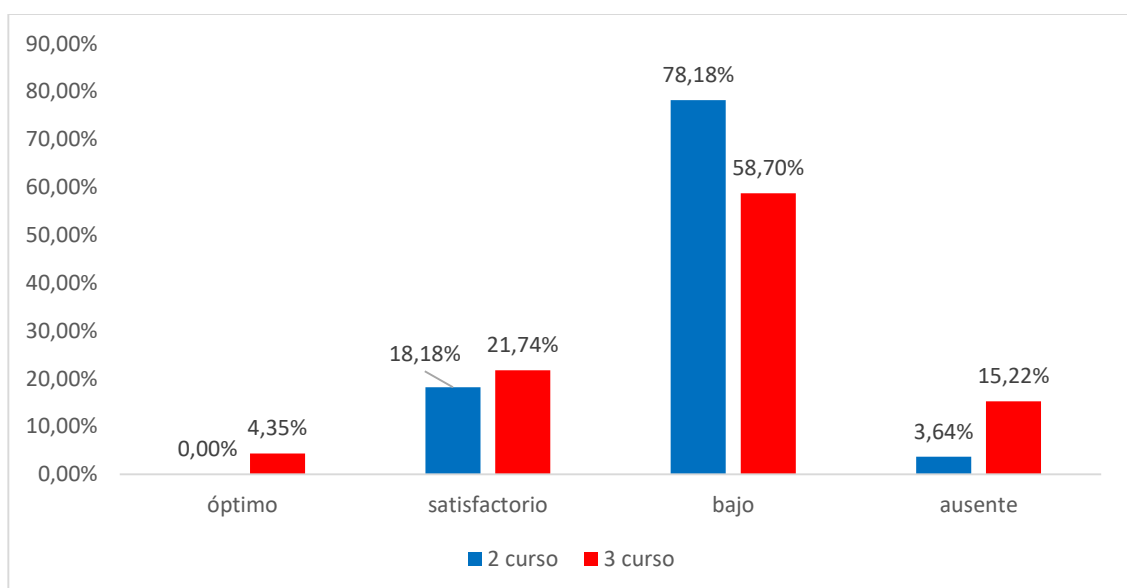


Gráfico N°8: Resultados de las macroproposiciones en el primer estudio.

Los resultados de los escritos analizados indican que el desempeño ausente registra cerca de 3,64% en el segundo curso y 15,22% en el tercero. Pues, son cifras que indican la ausencia total de las ideas macroproposicionales con función de argumento para convencer al lector. Más bien, se detecta un alto porcentaje del nivel bajo en el que se ubican 78,18% de los sujetos del segundo, frente a 58,70% de los aprendientes del tercero. Estos porcentajes evidencian que ambos sujetos exponen macroproposiciones que no representan el contenido de un argumento, a su vez no son coherentes con los tópicos dados, es decir, mantienen el hilo temático en sus redacciones, pero sin un apoyo coherente que justifica sus posturas, además enuncian informaciones e ideas desordenadas que no cumplen con la función de razones que convencen o influyen al destinatario.

Más adelante, se nota un cierto logro satisfactorio que se estima alrededor de 18,18% en el segundo curso frente a 21,74% en el tercero. En vista de que en ambos cursos, los discentes sustentan sus posturas con macroproposiciones que no representan el contenido de un argumento, sólo son coherentes con los tópicos solicitados en las tareas. Es otros términos, en el componente de las macroproposiciones se percibe un apoyo incoherente de las informaciones dadas. Finalmente, se percibe la ausencia del desempeño óptimo en la muestra del segundo curso, empero registra cerca de 4,35% en estudiantes del tercero quienes apoyan sus posturas con macroproposiciones que representan el contenido de argumento que a su vez son coherentes con el tópico y conllevan un apoyo coherente, más bien son argumentos válidos dentro de la jerarquía semántica.

4.1.3. Al nivel de la superestructura

A continuación, presentamos los desempeños alcanzados en la dimensión de la SE, que a su vez consta de tres componentes: tesis, argumentos y conclusión, obtenidos en el primer estudio del año académico 2020/2021.

i. El planteamiento de la tesis

El gráfico siguiente presenta los resultados obtenidos en el componente tesis, de manera que cada porcentaje le corresponde un nivel de dominio:

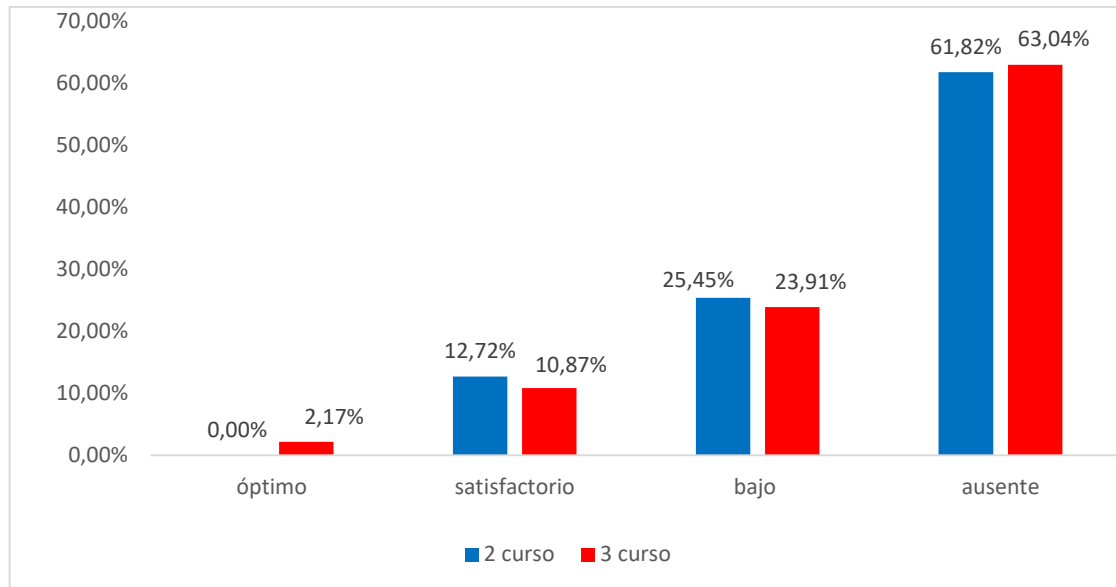


Gráfico N° 9: Resultados de la tesis en el primer estudio.

En el gráfico arriba, se percibe un alto porcentaje ubicado en el nivel ausente para ambos grados. Por lo tanto, se registra cerca de 61,82% en el segundo curso frente a 63,04% en el tercero, éstas cifras se refieren a la ausencia de uno de los elementos superestructurales que consiste en la tesis, es decir los estudiantes se limitan en introducir al tema sin dar su postura al respecto. Asimismo, se detecta un desempeño bajo al enunciar la postura, pues alcanza alrededor de 25,45 % en estudiantes del segundo, frente a 23,91% en sujetos del tercero. Por lo que, no enuncian argumentos que justifican sus posturas, solo se limitan en exponer opiniones que podrían ser una tesis en el caso de dar una justificación adecuada.

Por añadidura, se manifiesta un cierto logro satisfactorio que representa cerca de 12,72% en el segundo curso, y aproximadamente 10,87% en el tercero. Teniendo en cuenta que esta categoría plantea una tesis de forma semiexplícita, o sea, no plantean su postura de manera definitiva. En lo que corresponde al nivel óptimo está totalmente ausente en el segundo curso, mientras en el tercero se

aprecia alrededor de 2,17 % de aprendientes quienes plantean una tesis pertinente que no alberga ninguna clase de ambigüedad.

ii. El planteamiento de los argumentos

Es la parte más importante del proceso argumentativo, en la que el emisor expone una serie de argumentos y contraargumentos para sustentar su tesis con el objetivo de convencer al lector.

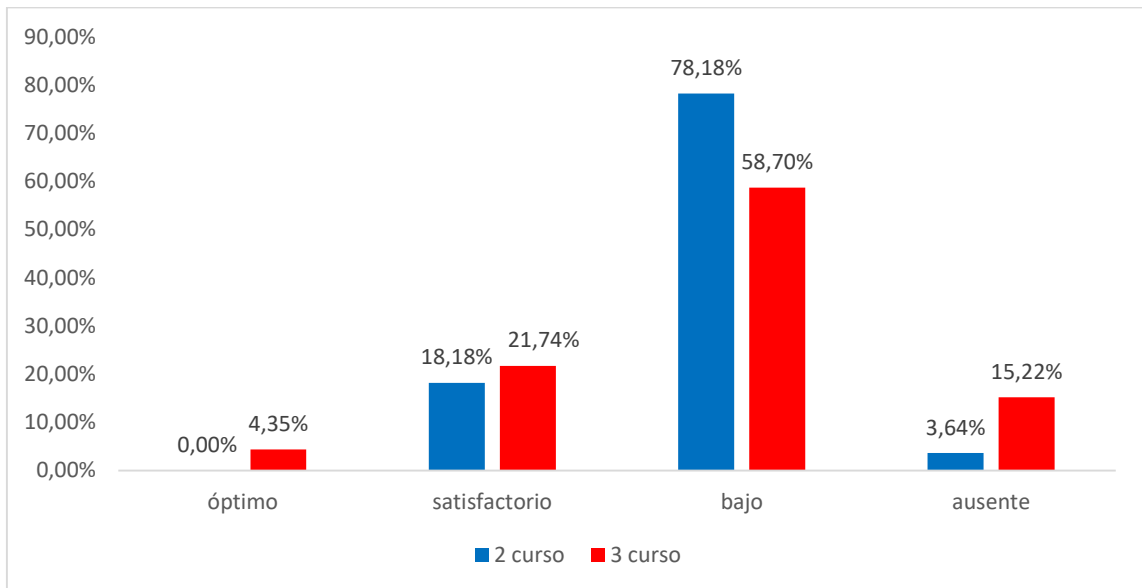


Gráfico N°10: Los resultados de los argumentos en el primer estudio .

En los textos analizados, se manifiesta un desempeño ausente que registra cerca de 3,64% en el segundo curso frente a 15,22% en el tercero, estos porcentajes no enuncian ningún argumento sólo exponen informaciones respecto al tema. Asimismo, se nota una alta proporción de desempeño bajo alrededor de 78,18% en el segundo grado y 58,70% en el tercero, los cuales presentan argumentos de acuerdo con el tópico, sin un apoyo de información adecuada y sin un modo de razonamiento válido, lo que revela enormes debilidades para construir un argumento válido.

A posteriori, se aprecia un porcentaje considerable de logro satisfactorio que registra 18,18% de estudiantes del segundo curso frente a 21,74% de los del tercero, quienes presentan argumentos de acuerdo con la tarea, sustentados con informaciones aceptables pero justificadas de manera insuficiente, es decir,

sin un modo de razonamiento lógico basado en ejemplos o explicaciones. Resulta interesante destacar que el porcentaje más bajo de sujetos se encuentra en el desempeño óptimo, pues se nota su ausencia total en el segundo curso, mientras registra cerca de 4,35% en estudiantes del tercero quienes apoyan su tesis con argumentos reforzados con una información aceptable y un modo de razonamiento válido basado en ejemplificaciones e ilustraciones coherentes .

iii. El planteamiento de la conclusión

Este componente se refiere al cierre argumentativo, tiene como función dar una nueva información recapitulada o deducida de los argumentos expuestos.

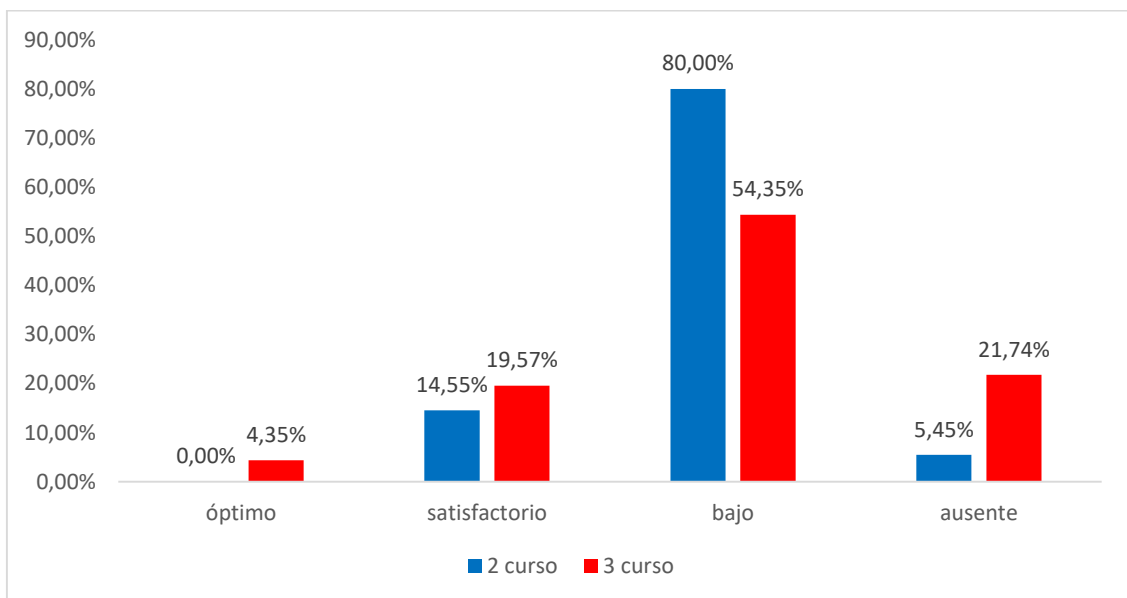


Gráfico N°11: Resultados de la conclusión en el primer estudio.

En el gráfico anterior, se desprende que en ciertos escritos se manifiesta una ausencia de la conclusión argumentativa, pues se señala un 5,45% en aprendientes del segundo grado frente a 21,74%, en el tercero. Es importante resaltar que el porcentaje más alto se encuentra en el desempeño bajo, cerca de 80% de sujetos del segundo curso y 54,35% en el tercero, quienes elaboran una conclusión parcialmente derivada de las premisas injustificadas anteriormente.

De igual modo, se nota un porcentaje de logro satisfactorio que alcanza aproximadamente 14,55% de estudiantes del segundo y 19,57% de los sujetos del tercero, cuyas conclusiones son semiexplícitas o bien derivadas parcialmente de los argumentos previos justificados de manera insuficiente. Por último, se evidencia la ausencia del desempeño óptimo en el segundo curso, mientras se aprecia alrededor de 4,35% en estudiantes del tercero quienes reiteran la tesis expuesta de manera explícita relacionada con el tópico.

4.2. Análisis del corpus del segundo estudio

En esta parte, interpretamos los rendimientos obtenidos después de la intervención didáctica realizada en el segundo estudio del año académico 2021/2022.

4. 2.1. Al nivel de la microestructura

Esta dimensión textual, abarca los resultados alcanzados en los componentes de: la progresión temática y las relaciones interoracionales. En lo que se refiere al segundo curso, se ha dado como tarea: escribir un texto argumentativo sobre *la vacunación contra la Covid 19*. En lo que concierne, al tercer curso se encomienda redactar un ensayo argumentativo sobre *la eutanasia*.

i. La progresión temática

Con respecto a este componente, se halla un alto porcentaje ubicado en el desempeño bajo que registra cerca de 78,18% en el segundo curso y alrededor de 69, 57% en el tercero, estos números prueban la persistencia de las dificultades en este elemento. Asimismo, se pone de manifiesto un porcentaje significativo de los textos ubicados en el logro satisfactorio cerca de 18,18% de los sujetos del segundo curso frente a 23,91% de los aprendientes del tercero. Por su parte, un porcentaje pequeño del desempeño sobresaliente, pues se aprecia cerca de 3,64 % en el segundo curso frente a 6, 52 % en el tercero.

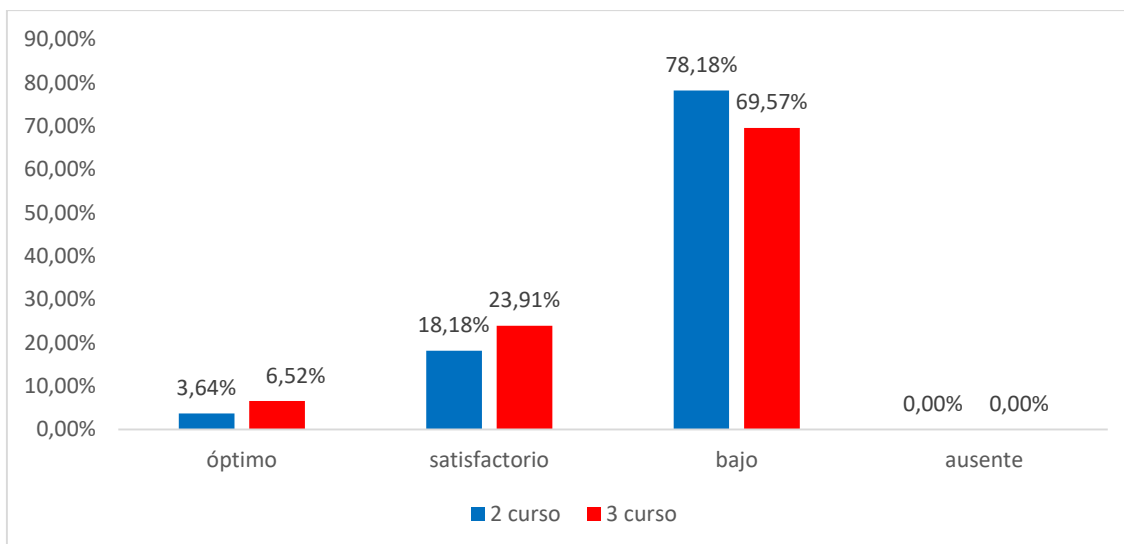


Gráfico N°12: Resultados de la progresión temática en el segundo estudio.

ii. Relaciones interoracionales

Se observa un alto porcentaje de sujetos que se encuentran en el desempeño bajo, alrededor de 52,73 % en el segundo grado y cerca de 47,83 % en el tercero, ya que la mayoría de ellos usan dos a tres conectores juntados o bien repiten de modo excesivo a un mismo conector. Asimismo, se observa una cifra considerable de logro satisfactorio que se estima 38,18% en el segundo curso frente a 36,96% en el tercero. Por último, se valora un porcentaje muy pequeño del desempeño óptimo que registra cerca de 9,09 % en el segundo curso frente a 15,22% en el tercero.

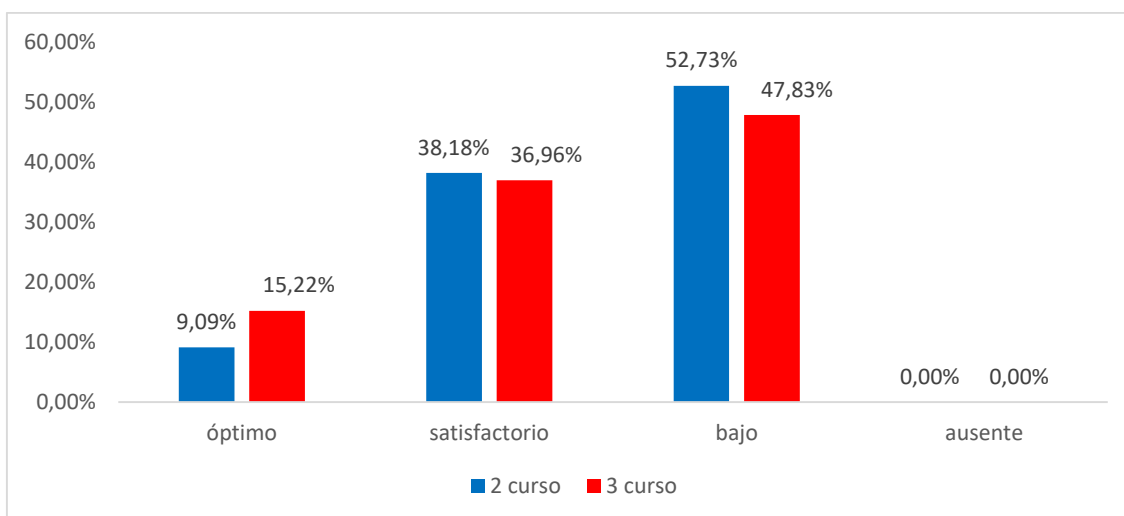


Gráfico N°13: Resultados de las relaciones inter-oracionales en el segundo estudio

4. 2.2. Al nivel de la macroestructura

A posteriori, interpretamos las cifras de los desempeños conseguidos en el segundo estudio respecto a sus dos componentes.

i. Tema

En lo relacionado a este componente, se testimonia en el gráfico cerca de 34 ,55% de los aprendientes del segundo y 23,91% en el tercero ubicados en el desempeño bajo. De igual modo, se aprecia un desempeño alto de los sujetos situados en el nivel satisfactorio, pues se estima 43,64 % en el segundo curso y 30,43% en el tercero. Asimismo, se nota una diferencia en los desempeños del nivel óptimo , por lo que se observa una cifra mínima cerca de 21,82% alcanzada en el segundo curso, sin embargo se nota un porcentaje considerable en el tercero que se estima alrededor de 45,65%.

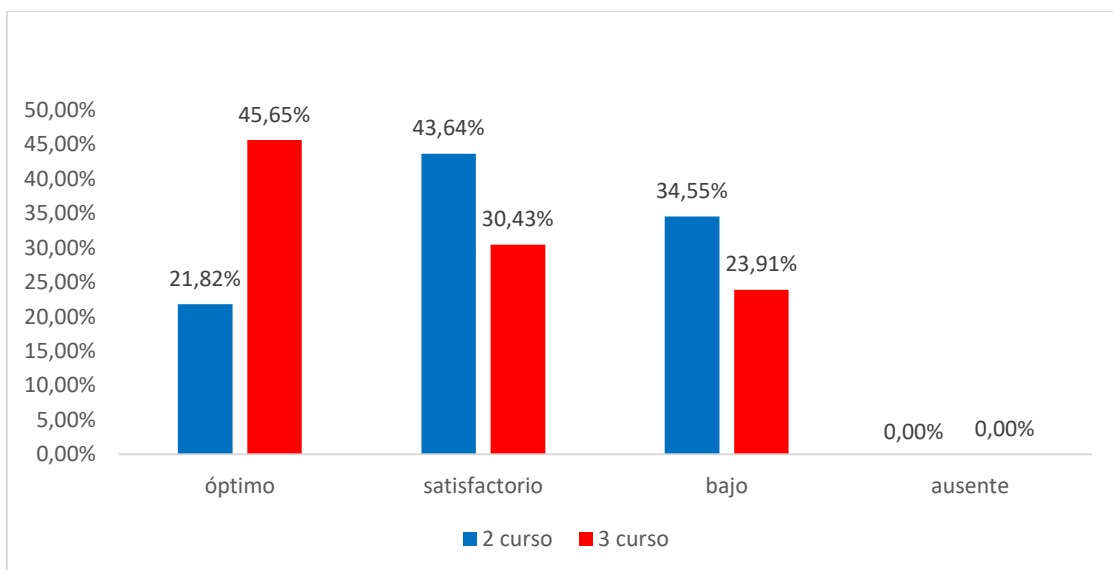


Gráfico N°14: Resultados al nivel temático en el segundo estudio.

ii. Macroproposiciones con función de argumento

En el gráfico siguiente, se observa una cifra pequeña del desempeño bajo en ambos sujetos, ya que registra cerca de 5,45% en el segundo curso frente a 8,70% en el tercero. Más adelante, respecto al desempeño satisfactorio en el que se revela un alto desempeño alcanzado en ambos grados, por tanto registra

69,09 % en el segundo frente a 39,13% en el tercero. De igual modo, se aprecia un porcentaje significativo en el desempeño óptimo alrededor de 25,45% en los sujetos del segundo grado y 52,17% en el tercero.

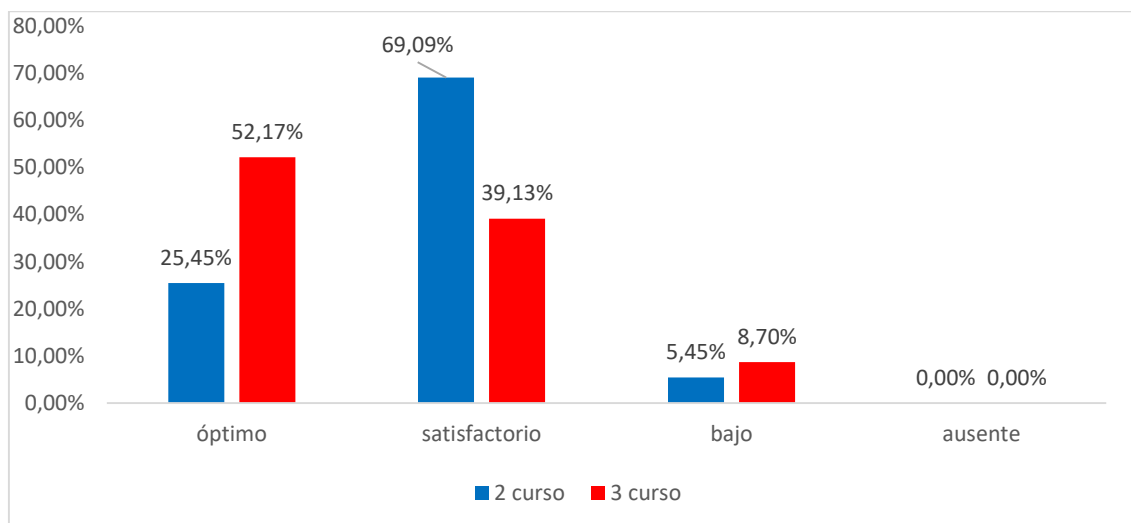


Gráfico N°15: Resultados de las macro proposiciones en el segundo estudio.

4. 2.3. Al nivel de la superestructura

A renglón seguido, exponemos los desempeños conseguidos en la dimensión de la superestructura y sus tres componentes.

i. El planteamiento de la tesis

En el gráfico siguiente se percibe desempeños mínimos en el nivel ausente cerca de 1,82 % en el segundo grado, frente a 6,52% en el tercero. De similar modo, se observan porcentajes pequeños en el desempeño bajo alrededor de 7,27% en aprendientes del segundo, mientras los sujetos del tercero registran cerca de 10,87%. Incluso, se pone de manifiesto porcentajes mínimos en el desempeño satisfactorio que alcanza 5,45% en el segundo curso frente a 8,70% en el tercero. Sin embargo, se evidencian cifras altas en los desempeños óptimos, en los que se aprecian alrededor de 85,45% en el segundo grado frente a 73,91% en el tercero.

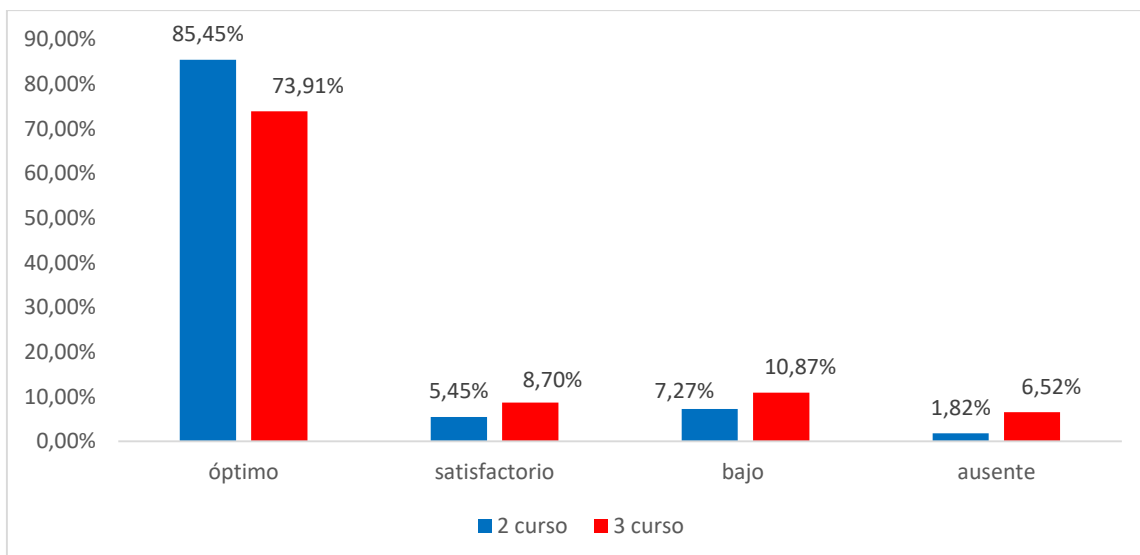


Gráfico N° 16: Resultados de la tesis en el segundo estudio

ii. El planteamiento de los argumentos

El gráfico posterior revela una proporción mínima que se encuentra en el desempeño bajo, alrededor de 5,45 % en el segundo grado, frente a 8,70% en el tercero. Habría que agregar, la proporción creciente en el desempeño satisfactorio cerca de 70,91% en aprendientes del segundo y alrededor de 41,30% en el tercero, e incluso se evidencia un porcentaje que se estima 23,64% en aprendientes del segundo curso situados en el desempeño óptimo, más aún alcanza una proporción más alta en el tercero aproximadamente 50,00%.

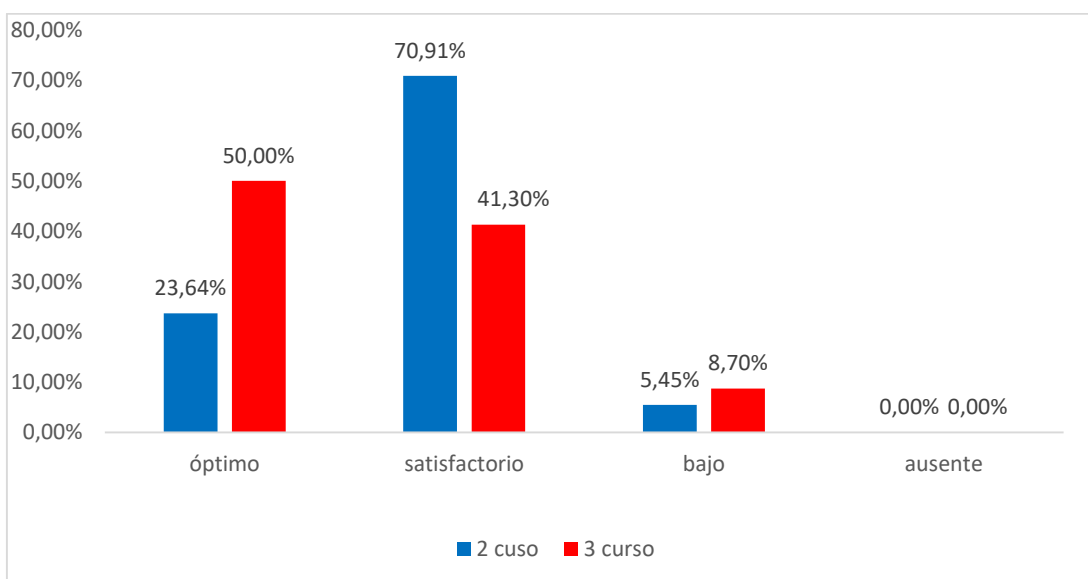


Gráfico N° 17: Resultados de los argumentos en el segundo estudio

iii. El planteamiento de la conclusión

El posterior gráfico interpreta los resultados alcanzados en la conclusión en los que se muestra una proporción mínima ubicada en el desempeño ausente cerca de 1,82 % en el segundo grado frente a 4,35% en el tercero. A su vez, el desempeño bajo registra cerca de 18,18 % en el segundo curso y alrededor de 13,04 % en el tercero. Más bien, se valora un porcentaje significativo de los sujetos situados en el desempeño satisfactorio cerca de 60,00% en el segundo grado, frente a 32,61 % en el tercero. Por último, se resalta 20% de los sujetos del segundo grado ubicados en el desempeño óptimo, frente a una proporción considerable de los estudiantes del tercero quienes registran alrededor de 50,00%.

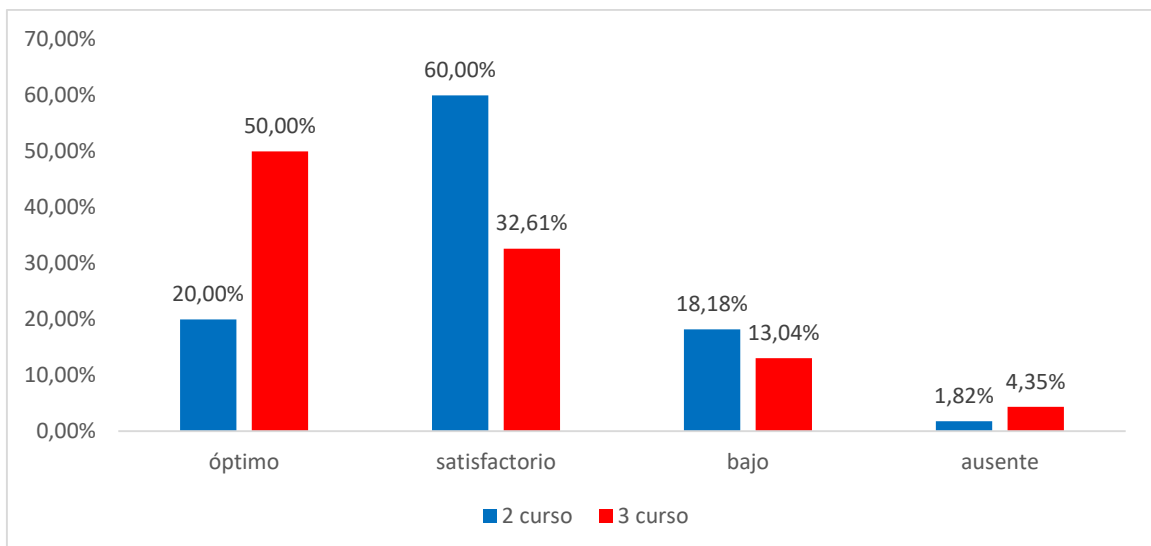


Gráfico N°18: Resultados de la conclusión en el segundo estudio

En resumen, el primer estudio da resultados desalentadores debido a la limitada capacidad de los estudiantes, visto que la mayoría experimenta dificultades con respecto a las tres dimensiones textuales. En la microestructura se perciben errores y un deficiente nivel en sus componentes, lo que produce quiebres en la MES, asimismo se evidencia la falta de dominio de los niveles esquemáticos de la SE. El segundo estudio, mediante la intervención didáctica, se da cabida a buenos rendimientos en las dimensiones de carácter global. En cuanto a la dimensión de carácter local, es la subvariable que arroja rendimientos deficientes por la persistencia de las dificultades escriturarias.

Segundo apartado. Análisis comparativo e interpretación de datos

4. 3. Análisis comparativo del corpus del segundo curso en los dos estudios

Más adelante, presentamos el análisis comparativo efectuado a las copias recogidas en los dos estudios empíricos, producidas por estudiantes del segundo curso. En virtud de ello, interpretamos los resultados cuantitativos que nos permiten determinar si hay cambios o no en sus desempeños escritos, es decir, verificamos la incidencia de la intervención didáctica.

4.3.1. Al nivel de la microestructura

Seguidamente, exponemos los rendimientos del análisis comparativo de los dos componentes microestructurales, conseguidos tanto en el primer estudio del año académico 2020/2021, como en el segundo estudio del año académico 2021/2022.

i. La progresión temática

El análisis comparativo manifiesta una variación entre los porcentajes alcanzados en el corpus de los dos estudios empíricos. Tal como se prueba en el siguiente gráfico:

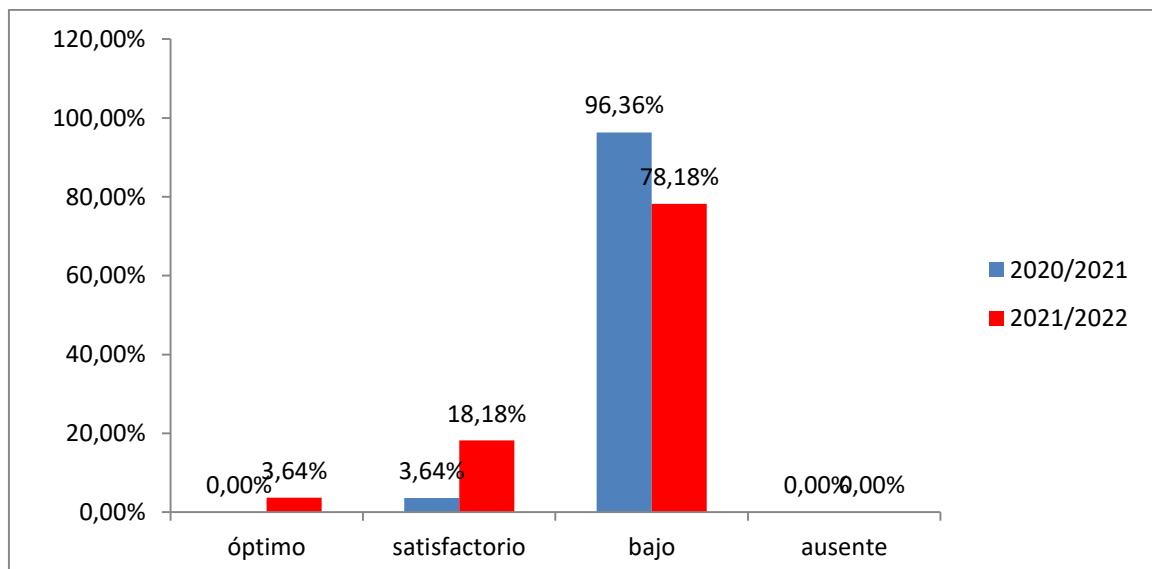


Gráfico N°19: Comparación de la progresión temática del corpus del 2º curso en los dos estudios.

El gráfico anterior muestra un cierto progreso en todos los desempeños, empezando por el nivel bajo cuyo porcentaje en el primer estudio alcanza 96,36%, esta cifra desciende en el segundo estudio hasta 78,18 %. También, se observa un logro notable en el nivel satisfactorio, ya que los sujetos ubicados en este desempeño registran en el primer estudio cerca de 3,64%, luego incrementan hasta 18,18 %. Más aún, el nivel óptimo ha sido ausente en el primer estudio, posteriormente conoce una subida hasta 3,64%.

ii. Relaciones interoracionales

El gráfico siguiente interpreta los resultados del análisis comparativo del componente relaciones interoracionales, a su vez revela diferencias entre los porcentajes alcanzados en los dos estudios. Por consiguiente, se muestra un progreso notable en todos los niveles de desempeños.

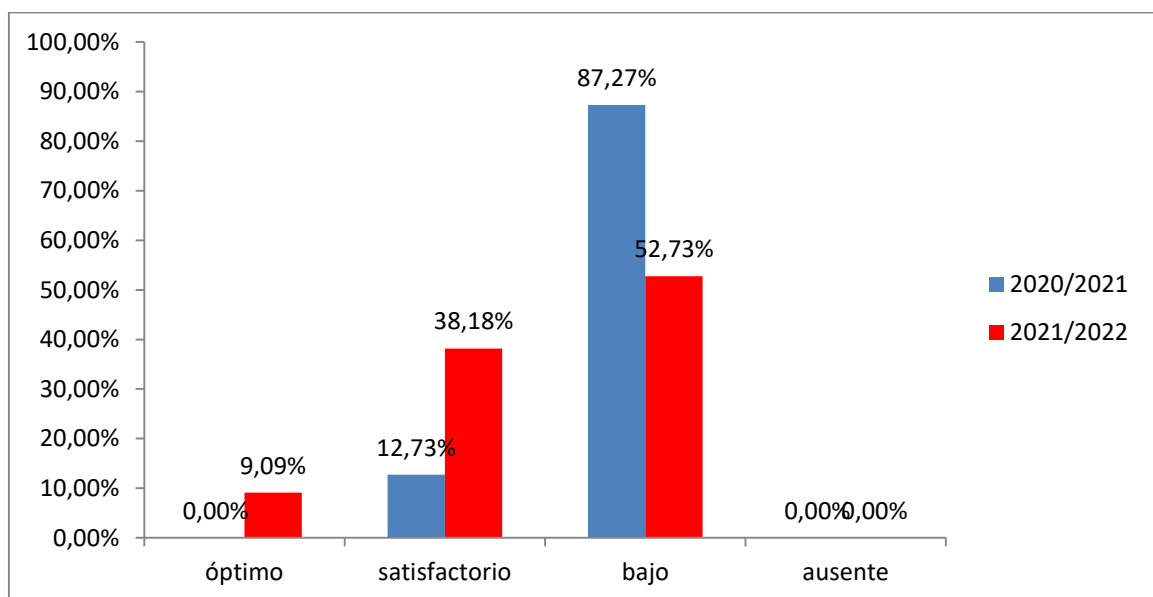


Gráfico N°20: Comparación de relaciones interoracionales del corpus del 2 curso en los dos estudios.

Empezando por el desempeño bajo que registra en el primer estudio alrededor de 87,27 %, a posteriori este porcentaje desciende al 52,73%. De igual modo, el desempeño satisfactorio conoce un progreso considerable, ya que la proporción ubicada en este nivel ha sido 12,73 % en el primer estudio, luego

asciende hasta 38,18%. Asimismo, se manifiesta un crecimiento del desempeño óptimo que ha sido ausente en el primer estudio, posteriormente conoce una subida significativa hasta 9,09%. En suma, se constata una leve mejora, empero esta dimensión conoce un incremento mínimo comparándose con las otras dimensiones textuales.

4.3.2. Al nivel de la macroestructura

En adelante, exponemos los resultados obtenidos en el análisis comparativo efectuado al corpus del segundo curso, elaborado en los dos estudios empíricos respecto al presente nivel discursivo.

i. Tema

En este gráfico, se muestran diferencias evolutivas en los porcentajes alcanzados al nivel temático.

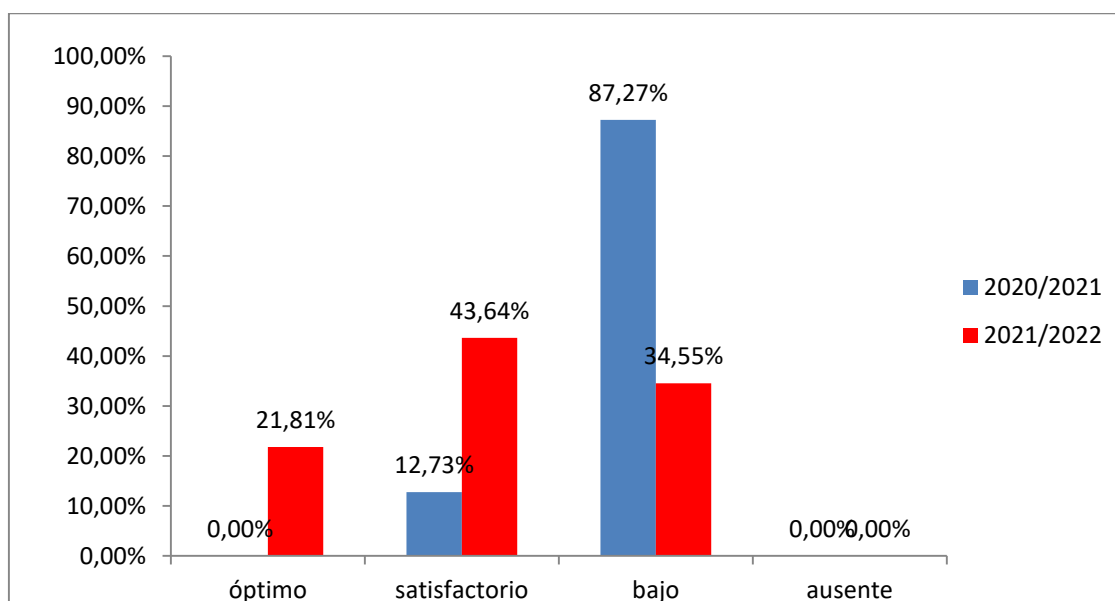


Gráfico N°21: Comparación al nivel temático del corpus del 2 curso en los dos estudios.

Observamos que la proporción de los sujetos que alcanzan el nivel bajo en el primer estudio ha sido 87,27 %, esta cifra disminuye respectivamente al 34,55 % en el segundo estudio. De parecido modo, se nota una mejora significativa en el desempeño satisfactorio cuyo porcentaje en el primer estudio

se estima 12,73%, luego esta cifra sube considerablemente hasta 43,64%. Habría que agregar el logro alcanzado en el desempeño óptimo que ha sido ausente en el primer estudio, a posteriori asciende al 21,81 %.

ii. Las macroproposiciones con función de argumento

En lo que concierne al componente de las macroproposiciones, se evidencian unas destacadas evoluciones entre los porcentajes logrados en los dos estudios. Tal como se prueba en el siguiente gráfico:

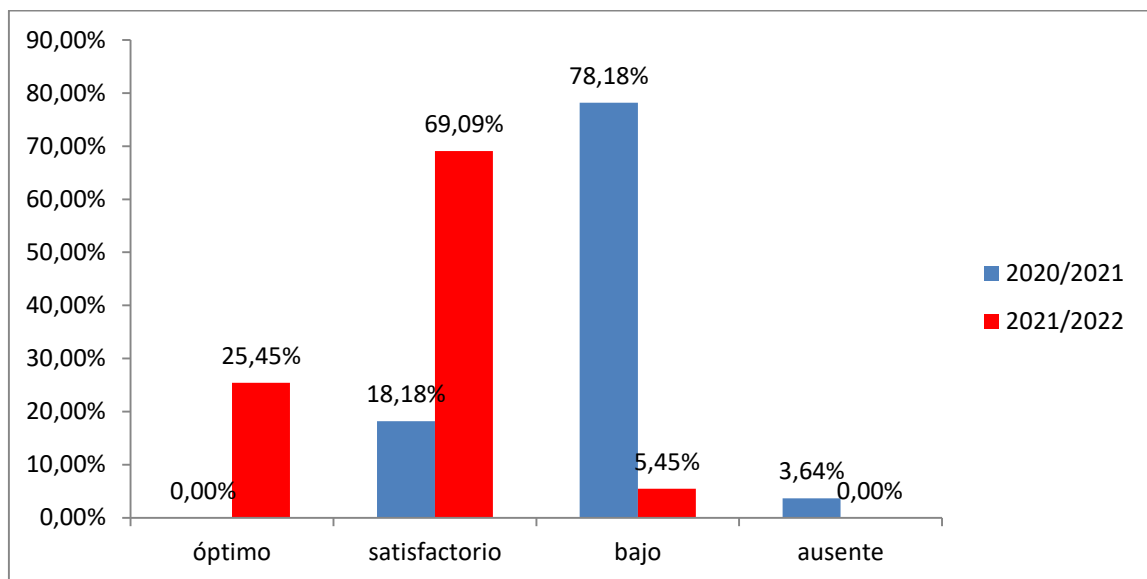


Gráfico N°22: Comparación de las macroproposiciones del corpus del 2 curso en los dos estudios.

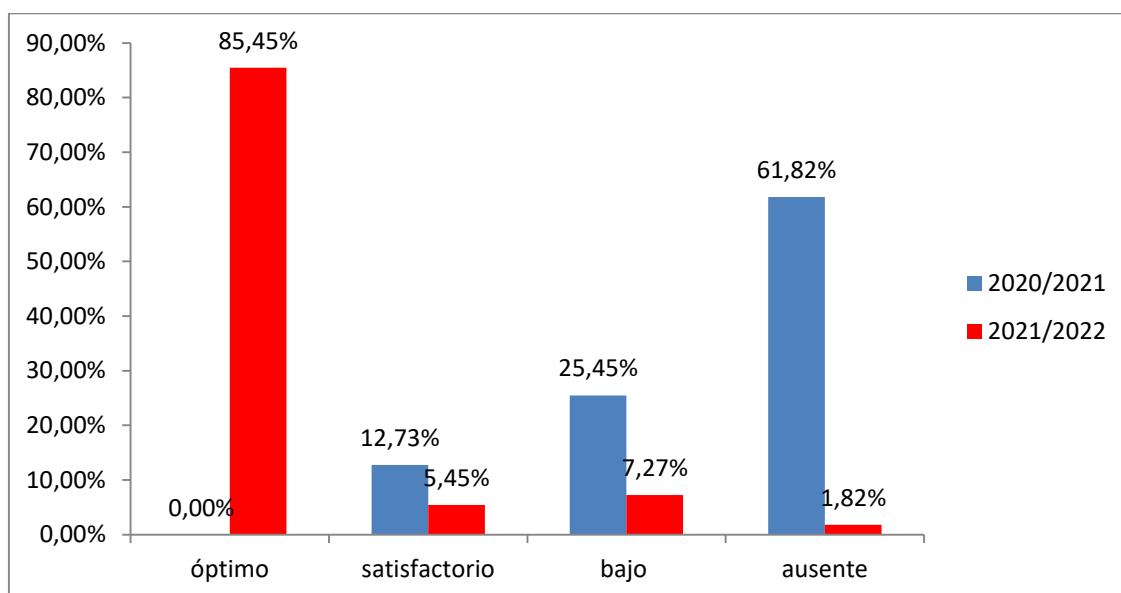
Partiendo del porcentaje del desempeño ausente que registra alrededor de 3,64 % en el primer estudio, mientras se nota su ausencia total a posteriori. Además, el rendimiento bajo en el primer estudio alcanza cerca de 78,18%, luego se descende considerablemente hasta 5,45%. Se debe añadir que hay una mejora en el desempeño satisfactorio cuyo porcentaje ha sido 18,18%, esta cifra aumenta en el estudio posterior hasta 69,09%. Asimismo, se evidencia un crecimiento considerable en el desempeño óptimo que está ausente en el primer estudio, posteriormente conoce una subida que se estima cerca de 25,45% de estudiantes.

4.3.3. Al nivel de la superestructura

A posteriori, enunciamos los datos estadísticos del análisis comparativo alcanzado en el corpus de los estudiantes del segundo grado elaborado en los dos estudios, respecto a sus tres elementos superestructurales.

i. Planteamiento de la tesis

En este gráfico comparativo, se percibe una variación considerable en los desempeños del componente de la tesis a lo largo de los dos estudios:



GráficoN°23: Comparación de la tesis del corpus del 2 curso en los dos estudios.

Partiendo del desempeño ausente que alcanza una proporción alta en el primer estudio cerca de 61,82 %, esta cifra desciende enormemente en el estudio posterior hasta 1,82%. También, se aprecia un progreso notable en el desempeño bajo que decrece del 25,45 % hasta 7,27%. Solo se muestra un caso contrario en el desempeño satisfactorio que se desciende del 12,73% en el primer estudio, al 5,45% en el segundo estudio. Este descenso debido a la ubicación de la mayoría de los aprendientes en el desempeño óptimo que conoce un adelanto enorme, puesto que ha sido completamente ausente en el primer estudio, luego progresa

hasta 85,45%. En suma, estas cifras estadísticas resaltan el efecto positivo que tiene la intervención didáctica.

ii. El planteamiento de los argumentos

Acorde a los resultados del análisis comparativo en el componente de los argumentos. Se puede observar variaciones notables en todos los desempeños, tal como se muestra en este gráfico que hay un logro considerable en el segundo estudio comprándose con el primero.

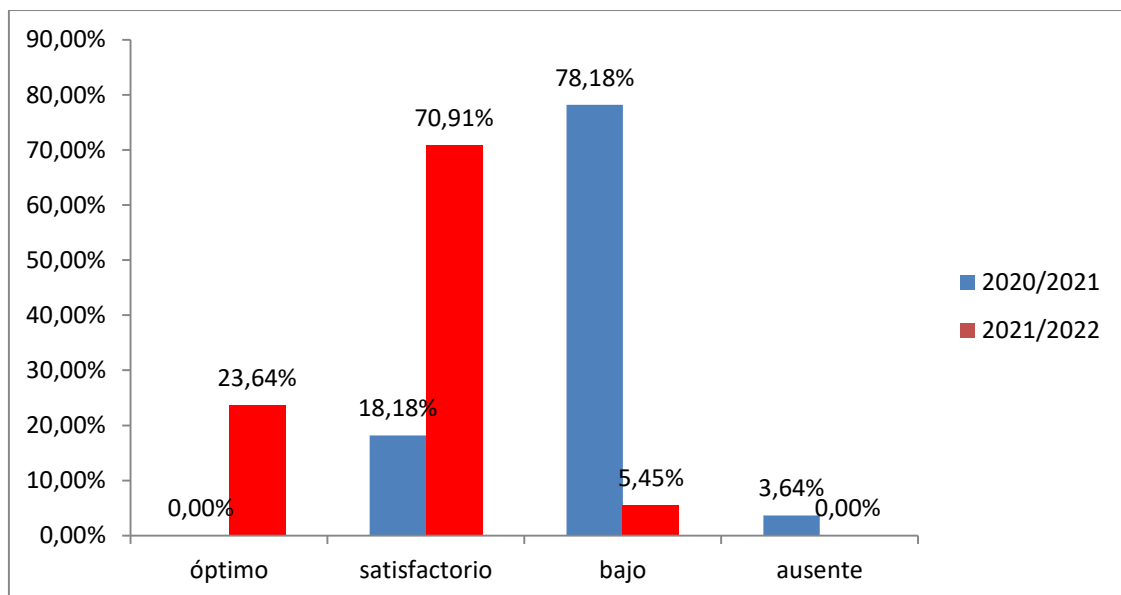


Gráfico N°24: Comparación de los argumentos del corpus del 2 curso en los dos estudios.

Partiéndose del desempeño ausente que registra alrededor de 3,64 % en el primer estudio, a su vez es completamente ausente en el segundo estudio. Más aún el desempeño bajo conoce una disminución significativa de 78,18% hasta 5,45 %. Por añadidura, se aprecia un aumento considerable del logro satisfactorio cuyo porcentaje en el primer estudio se estima 18,18% frente a 70,91% en el segundo estudio. Cabe agregar que hay una mejora significativa en el desempeño óptimo que ha sido ausente y a posteriori aumenta hasta 23,64%.

iii. El planteamiento de la conclusión

Se puede constatar que hay unas variedades relevantes en todos los niveles de desempeño.

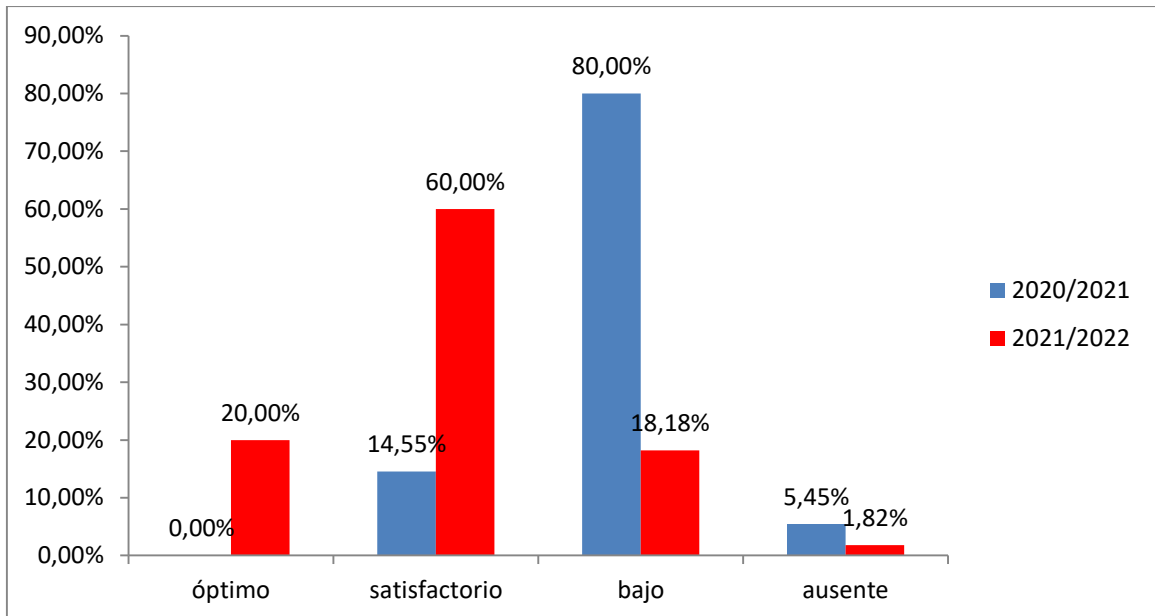


Gráfico N° 25: Comparación de la conclusión del corpus del 2 curso en los dos estudios.

Iniciando por el nivel ausente que alcanza cerca de 5,45% en el primer estudio frente a 1,82% en el estudio posterior. Más bien, se valora el descenso registrado en el desempeño bajo cuyo porcentaje ha sido alrededor de 80,00 %, luego desciende hasta 18,18%. Todavía cabe señalar el crecimiento en el desempeño satisfactorio que conoce una subida considerable del 14,55 % hasta 60%. De similar modo, el desempeño óptimo que ha sido ausente, luego conoce un crecimiento considerable en el que se aprecia alrededor de 20,00%. En síntesis, la intervención didáctica tiene un éxito, ya que hay una mejora en todos los desempeños citados, lo que nos lleva a concluir que la presente dimensión logra mayor incremento comparándose con las otras dimensiones.

4.4. Análisis comparativo del corpus del tercer curso en los dos estudios

Presentamos el análisis comparativo de las copias recogidas en los dos estudios producidas por los sujetos del tercer curso. De modo que, describimos los hallazgos encontrados en el análisis de los escritos antes y después de la intervención didáctica.

4.4.1. Al nivel de la microestructura

A continuación, exponemos el análisis comparativo del corpus elaborado por los estudiantes del tercer curso a lo largo de los dos estudios empíricos respecto a la dimensión microestructural.

i. Progresión temática

De acuerdo con los resultados del análisis comparativo alcanzado en el componente de la progresión temática, se pone de testimonio una alteración de los porcentajes conseguidos entre los dos estudios, tal como se muestra en el gráfico siguiente:

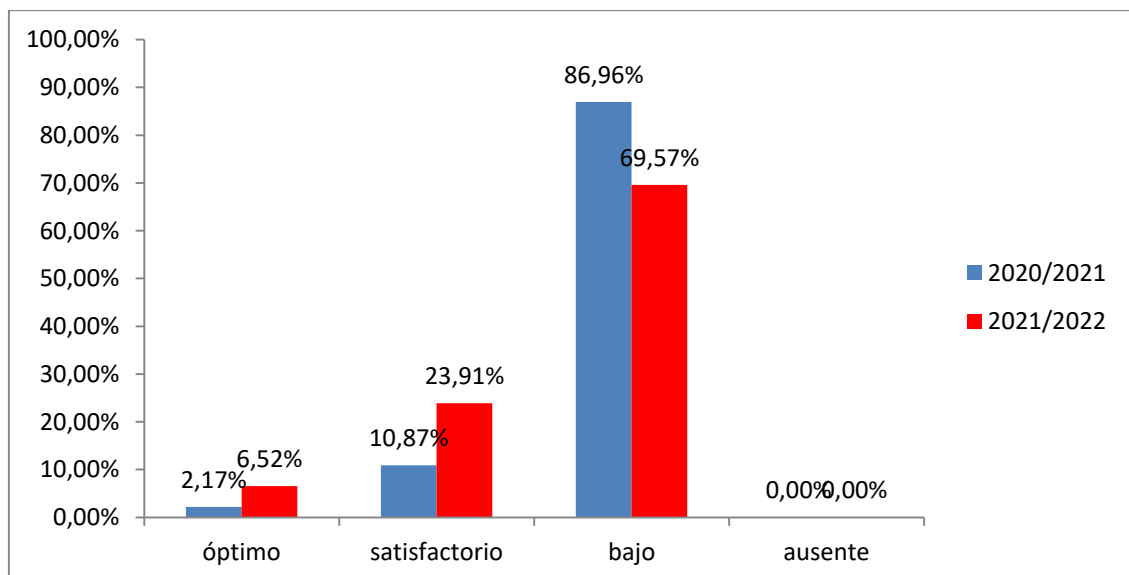


Gráfico N°26: Comparación de la progresión temática del corpus del 3 curso en los dos estudios.

Los resultados evidencian proporciones altas de sujetos ubicados en el desempeño bajo cerca de 86,96% en el primer estudio, esta cifra desciende hasta 69,57% en el segundo estudio. Con respecto al desempeño satisfactorio que conoce una cierta mejora, ya que la proporción registrada ha sido 10,87 %, más bien conoce una subida hasta 23,91%. A su vez se muestra un aumento considerable en el desempeño óptimo que consigue cerca de 2,17 %, este porcentaje asciende posteriormente hasta 6,52%.

ii. Relaciones interoracionales

El gráfico posterior muestra las diferencias evolutivas en los porcentajes conseguidos entre ambos estudios, en los que se evidencia una evolución notable en todos los niveles de desempeño:

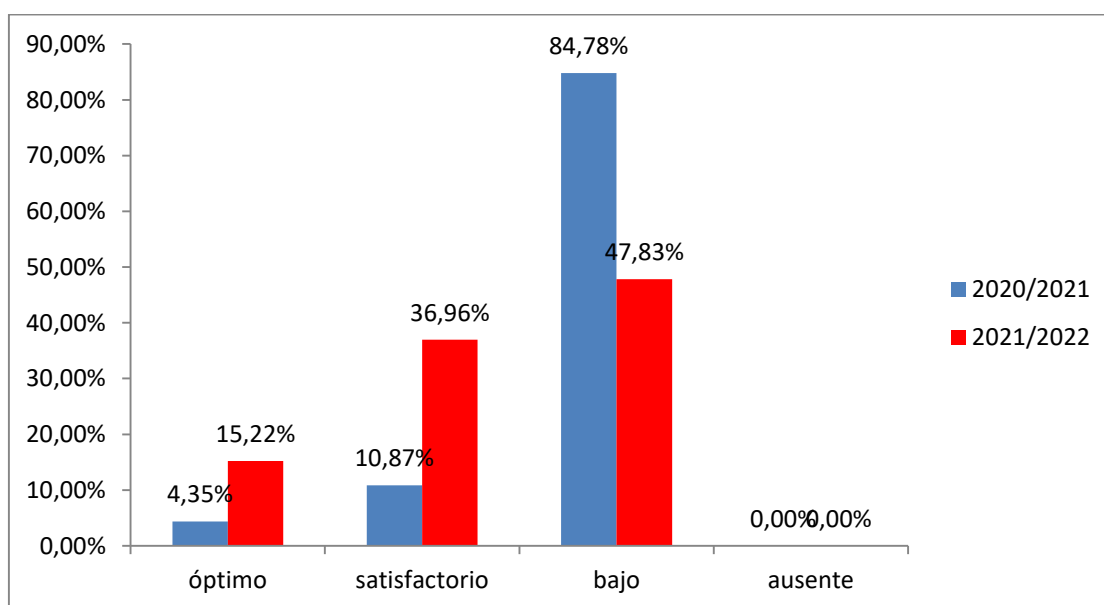


Gráfico N°27: Comparación de relaciones interoracionales del corpus del 3 curso en los dos estudios.

Como se puede ver, el desempeño bajo registra una proporción alta en el primer estudio cerca de 84, 78 %, bajándose posteriormente hasta 47,83%. En relación con el desempeño satisfactorio que a su vez conoce una mejora, significativa partiendo del 10,87%, después sube hasta 36,96%. De manera semejante, vale mencionar el crecimiento de la proporción del desempeño óptimo

que ha alcanzado alrededor de 4,35%, luego aumenta hasta 15,22%. Esta dimensión conoce una mejora no considerable, puesto que los porcentajes del desempeño bajo siguen siendo altos tras la intervención didáctica.

4.4.2. Al nivel de la macroestructura

Más adelante, se interpretan las proporciones estadísticas conseguidas en el análisis comparativo del corpus elaborado por estudiantes del tercer grado en torno al presente nivel discursivo.

i. Tema

En lo que concierne a los resultados del análisis comparativo logrado en el componente del tema. Conviene recalcar que hay un progreso en los rendimientos de todos los desempeños, tal como se ilustra en este gráfico:

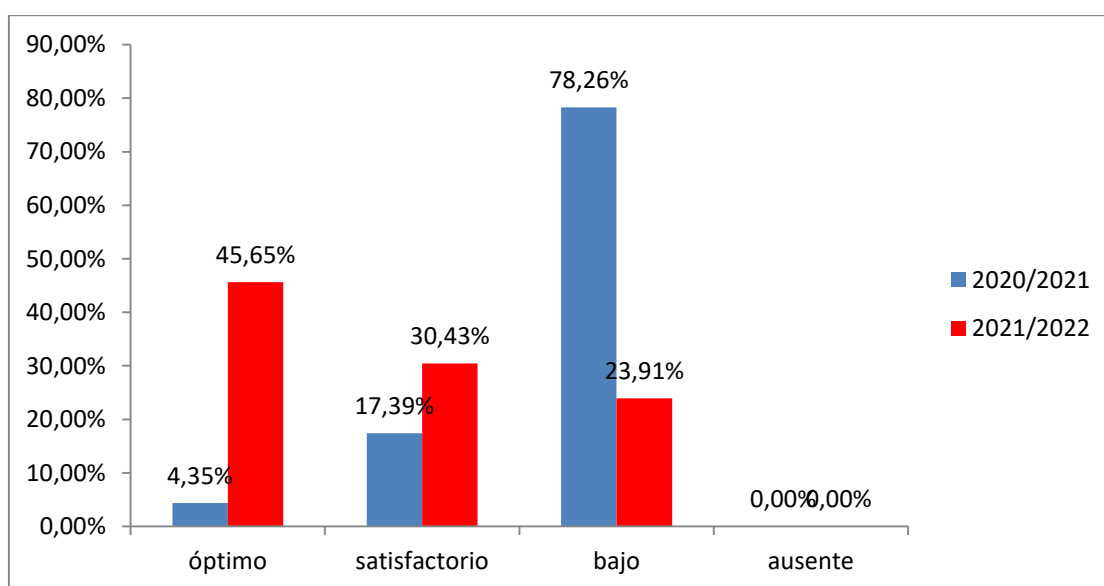


Gráfico N°28: Comparación al nivel temático del corpus del 3 curso en los dos estudios.

Para empezar, se resalta una alteración en el desempeño bajo que registra en el primer estudio cerca de 78,26 %, ésta proporción desciende posteriormente hasta 23,91%. Se debe agregar el logro conseguido en el desempeño satisfactorio que conoce una mejora significativa, visto que ha sido 17,39 %, esta cifra sube posteriormente hasta 30,43%. Todavía cabe señalar la sobresaliente diferencia

evolutiva en el desempeño óptimo que ha alcanzado alrededor de 4,35%, luego asciende considerablemente hasta 45,65%.

ii. Macroproposiciones con función de argumento

El siguiente gráfico interpreta las cifras porcentuales alcanzadas en el segundo componente de la dimensión macroestructural:

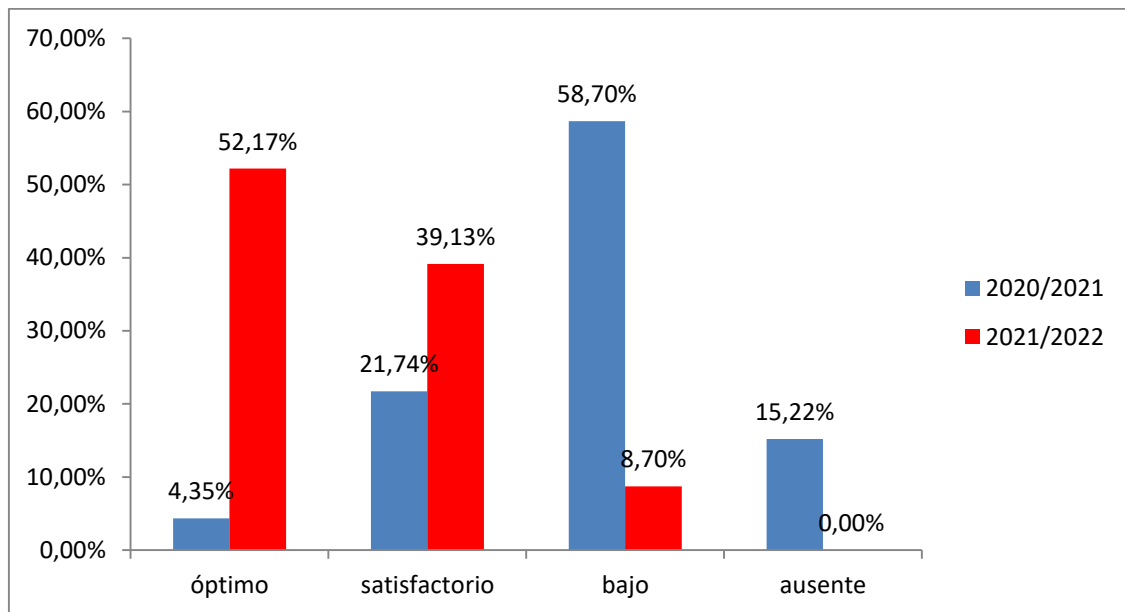


Gráfico N°29: Comparación de las macroproposiciones del corpus del 3 curso en los dos estudios.

Al empezar por el desempeño ausente que marca en el primer estudio cerca de 15,22%, este porcentaje conoce una ausencia total en el segundo estudio, e incluso es notable la proporción alta del desempeño bajo en el primer estudio que ha sido 58,70 %, luego esta cifra baja considerablemente hasta 8,70%. Continuando en el mismo hilo progresivo, en el que se nota un incremento del desempeño satisfactorio cuyo porcentaje alcanzado ha sido 21,74%, posteriormente esta proporción conoce un crecimiento hasta 39,13%. Adicionalmente, se manifiesta una sobresaliente diferencia evolutiva en el desempeño óptimo, dado que ha alcanzado alrededor de 4,35 %, más bien asciende en el estudio posterior hasta 52,17 %. En breve, las cifras demuestran el impacto positivo de la intervención didáctica mediante las mejoras observadas en todos los desempeños.

4.4.3. Al nivel de la superestructura

Más adelante, exponemos las proporciones estadísticas conseguidas en el análisis comparativo del corpus del tercer curso elaborado en los dos estudios respecto a la dimensión de la SE.

i. Planteamiento de la tesis

Este gráfico interpreta los resultados del análisis comparativo en el componente tesis, alcanzados en el análisis del corpus del tercer grado a lo largo de los dos estudios empíricos.

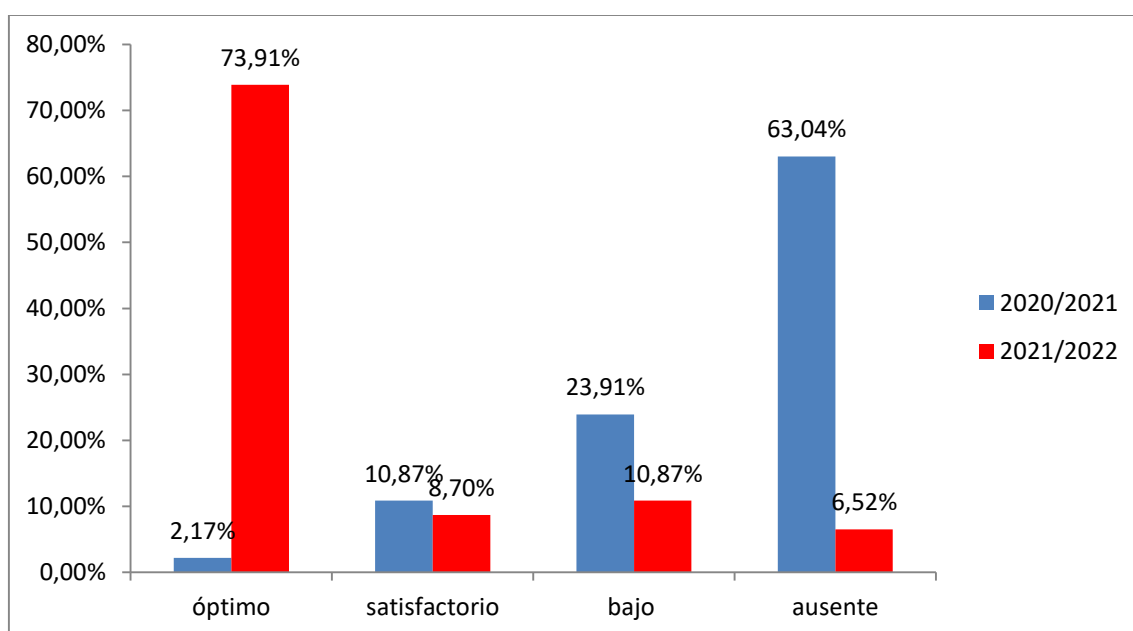


Gráfico N°30: Comparación de la tesis del corpus del 3 curso en los dos estudios.

A partir del gráfico anterior, notamos diferencias considerables en los resultados obtenidos. Comenzando por el planteamiento ausente de la postura en torno al tema que ha alcanzado un nivel alto en el primer estudio cerca de 63,04%, esta cifra desciende en el estudio posterior hasta 6,52%. Además, el desempeño bajo cuyo porcentaje ha sido 23,91%, bajándose a posteriori al 10,87%. Asimismo, percibimos un descenso en el desempeño satisfactorio que ha

registrado cerca de 10,87%, este porcentaje desciende al 8,70%. A sabiendas de que este descenso es debido a la ubicación de la mayoría de los aprendientes en el desempeño óptimo, cuyo porcentaje en el primer estudio ha sido minimizado alrededor de 2,17%, mientras en el segundo estudio sube considerablemente hasta 73,91%.

ii. El planteamiento de los argumentos

De acuerdo con los resultados del análisis comparativo del planteamiento de los argumentos a fin de sustentar la tesis defendida, se aprecian sobresalientes cambios estadísticos entre los dos estudios.

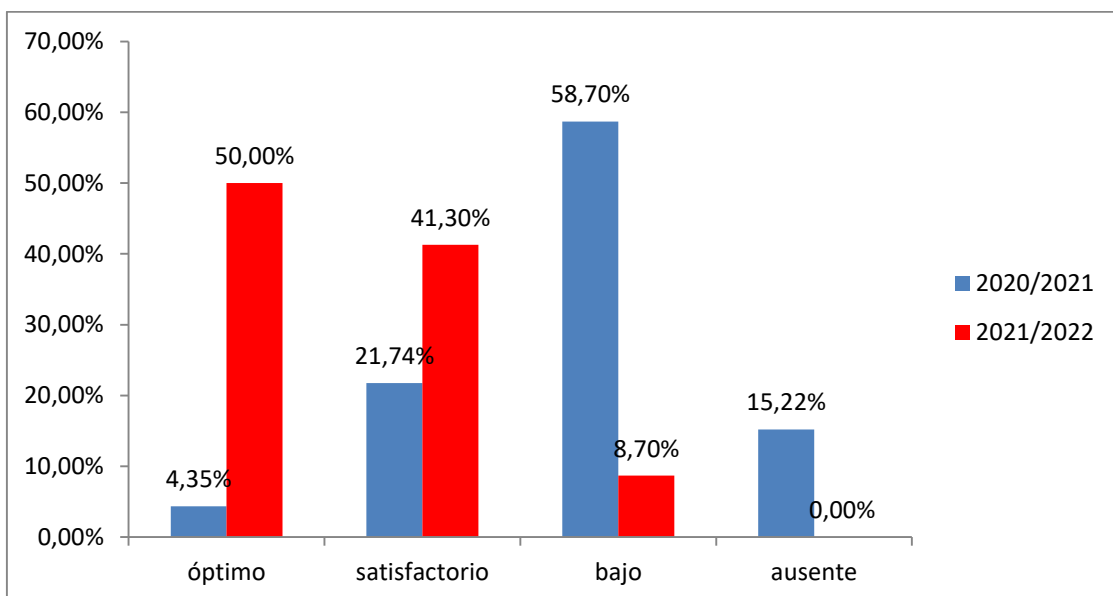


Gráfico N°31: Comparación de los argumentos del corpus del 3 curso en los dos estudios.

En el gráfico anterior, se observa un logro que toca todos los desempeños, iniciando por el nivel ausente que ha alcanzado en el primer estudio cerca de 15,22 %, más bien se nota su ausencia en el estudio posterior. Del mismo modo, se percibe una proporción alta de sujetos que se sitúa en el desempeño bajo alrededor de 58,70%, esta cifra desciende considerablemente hasta 8,70 %. Como se afirma que hay una progresión lograda en el desempeño satisfactorio que ha sido cerca de 21,74%, esta proporción conoce una subida

hasta 41,30%. Terminamos por el desempeño óptimo que a su vez conoce una mejora significativa, dado que ha logrado en el primer estudio alrededor de 4,35 %, luego asciende hasta 50,00%.

iii. El planteamiento de la conclusión

Conforme a los porcentajes estadísticos conseguidos en el componente de la conclusión, se puede recalcar que hay unas variedades relevantes en todos los niveles de desempeño, tal como se evidencia en el siguiente gráfico:

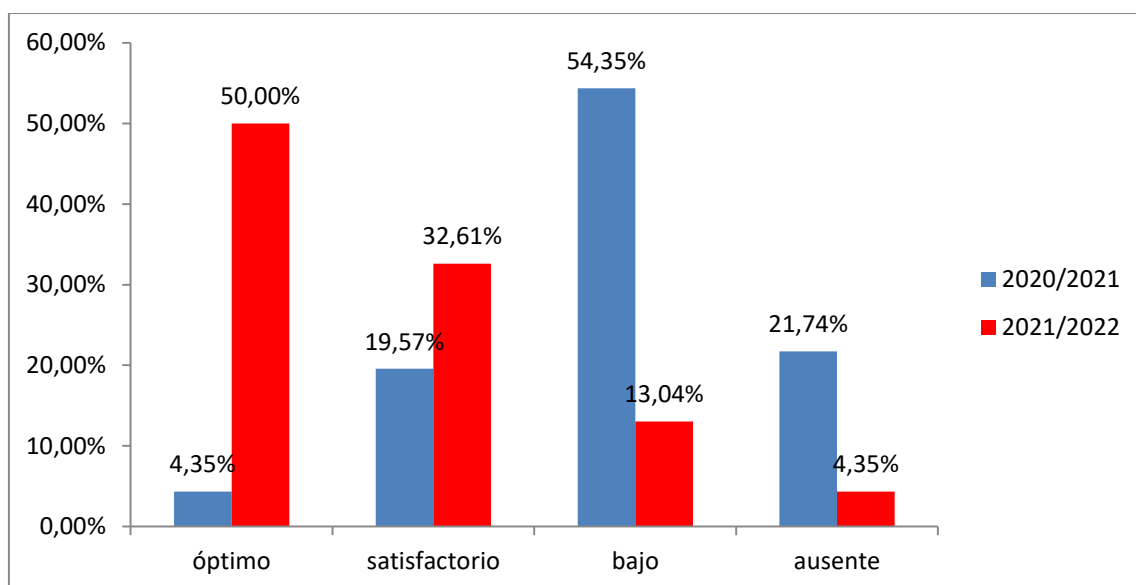


Gráfico N°32: Comparación de la conclusión del corpus del 3 curso en los dos estudios.

Iniciando por el nivel ausente que ha alcanza cerca de 21,74% en el primer estudio, más bien disminuye hasta 4,35% en el estudio posterior. Además, observamos una proporción alta de discentes ubicados en el desempeño bajo, que ha registrado en el primer estudio alrededor de 54,35%, frente a 13,04 % en el segundo estudio. Ahora, vemos el ascenso logrado en el desempeño satisfactorio que ha marcado alrededor de 19,57%, luego aumenta respectivamente hasta 32,61%. Cabe añadir, la subida del desempeño óptimo que a su vez manifiesta una gran variedad porcentual, puesto que ha conseguido cerca de 4,35 %, a posteriori incrementa al 50,00%. Lo que prueba, el éxito de la intervención

didáctica tras la mejora concretizada en todos los desempeños. En definitiva, la presente dimensión logra mayor incremento comparándose con las otras dimensiones.

En síntesis, los resultados del análisis comparativo efectuado al corpus de los sujetos de ambos grados dan cabida a resultados ventajosos. Partiendo de la microestructura en la que los rendimientos conocen una mejora, aún los porcentajes del nivel bajo siguen siendo altos tras la intervención didáctica. En lo relativo a la MES, se evidencia que en el primer estudio la mayoría de los sujetos muestran un poco dominio en sus dos componentes comparándose con los rendimientos del segundo estudio, en el que se percibe un progreso en todos los desempeños. En la SE, se puede notar diferencias evolutivas tras la intervención didáctica, visto que los estudiantes del segundo estudio obtienen un rendimiento notoriamente superior comparándose con las cifras porcentuales deficientes del primer estudio.

4.5. Interpretación de los datos del cuestionario

El cuestionario se trata de un conjunto de interrogantes dirigidos a los estudiantes de la licenciatura de español como lengua extranjera en la universidad de Argel 2, publicado en línea en el mes de febrero del año académico 2021/2022. Elegimos este periodo en especial porque el semestre está acabado y los aprendientes ya tienen una visión del programa de los módulos, e incluso habían escrito textos argumentativos en múltiples situaciones como tareas dadas por sus profesores o bien en situaciones de control o examen.

Conviene señalar que les hemos explicado el objetivo, el marco de la investigación, e incluso hemos estado a la disposición de los estudiantes a contestar y aclarar las preguntas que les resultan difíciles a entender. A sabiendas que, el cuestionario ha sido diseñado con la aplicación de *Google Forms* que nos facilita la sistematización de los resultados organizados en gráficos.

El presente cuestionario ha sido publicado en Moodle, una plataforma oficial de la facultad de lenguas extranjeras para que todos los aprendientes tengan acceso. Los interrogantes son clasificados en dos ejes:

- i. Evaluar el proceso de redacción que han seguido los estudiantes; desde la planificación, la textualización y la revisión, además para saber cuáles son sus dificultades al escribir sus textos, e incluso comentan lo que han aprendido en las clases.
- ii. Evaluar el producto escrito, basándose en la pauta de M. Milian, interrogando a los estudiantes sobre los aspectos de la organización de su texto.

En adelante, recogemos los resultados en el mes de abril, en el que participan cerca de 56,7 % de estudiantes del segundo curso, y 43,3 % de estudiantes del tercero. En total son 270 participantes, tal como se muestra en la figura siguiente:

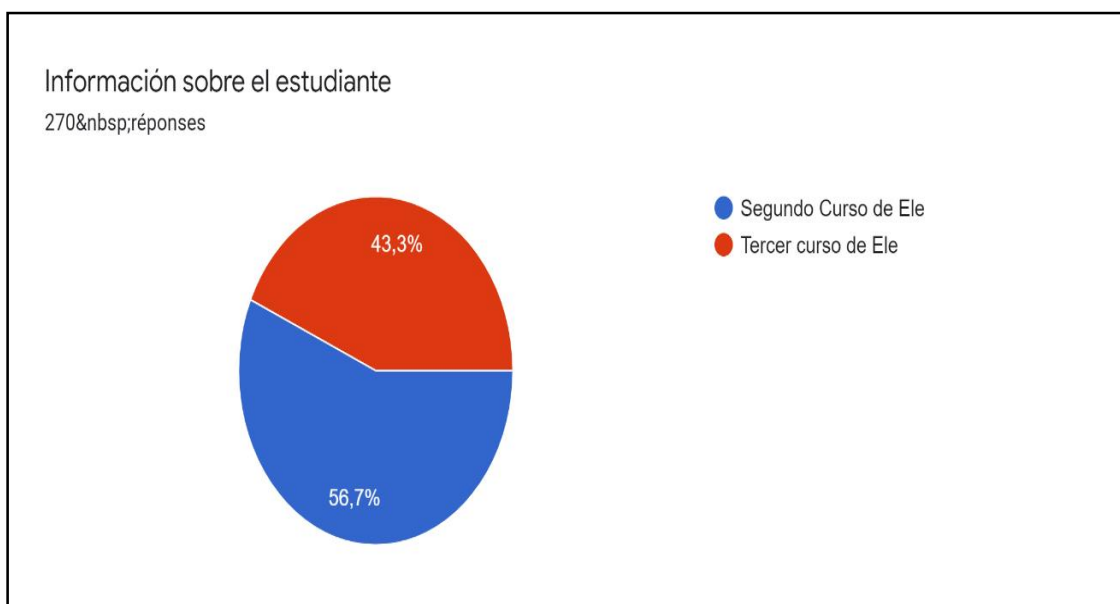


Gráfico N°33: Información sobre los participantes en el cuestionario.

A continuación presentamos los datos estadísticos alcanzados en la dimensión procesual de la escritura:

i . Los procesos de la composición

Empezando por la planificación textual en la que se percibe altos porcentajes de estudiantes, cerca de 77,8 % quienes planifican sus textos, mediante la escritura de borradores relacionados con los temas, y alrededor de 74,1% de sujetos quienes planifican sus redacciones a través del uso de los libros de texto , diccionarios , consulta del internet para informarse sobre los tópicos . Sin embargo, se observa una pequeña proporción de aprendientes que no planifica su redacción 8,1 %.

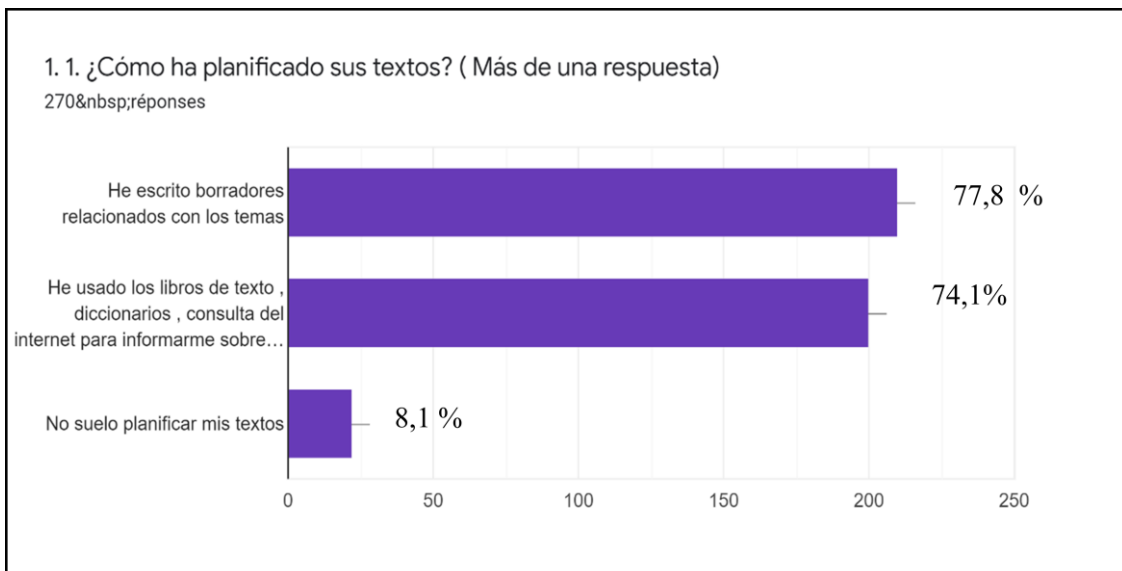


Gráfico N° 34: Datos porcentuales sobre la planificación textual.

En lo que se refiere a la identificación de las dificultades y los aspectos difíciles que encuentran los estudiantes al redactar sus textos argumentativos, de los cuales se evidencia alrededor de 37% de estudiantes que tienen dificultades al iniciar la escritura y al plantear la tesis. De similar modo, notamos la misma cifra porcentual 37% alcanzada en la presentación de los argumentos. Más bien, se percibe alrededor de 50 % de discentes que tienen dificultades para encontrar frases, palabras adecuadas, el uso de los conectores y los marcadores textuales. Además, se registra una cifra alta cerca de 50,7 % de estudiantes que tienen dificultades en la redacción de la conclusión final.

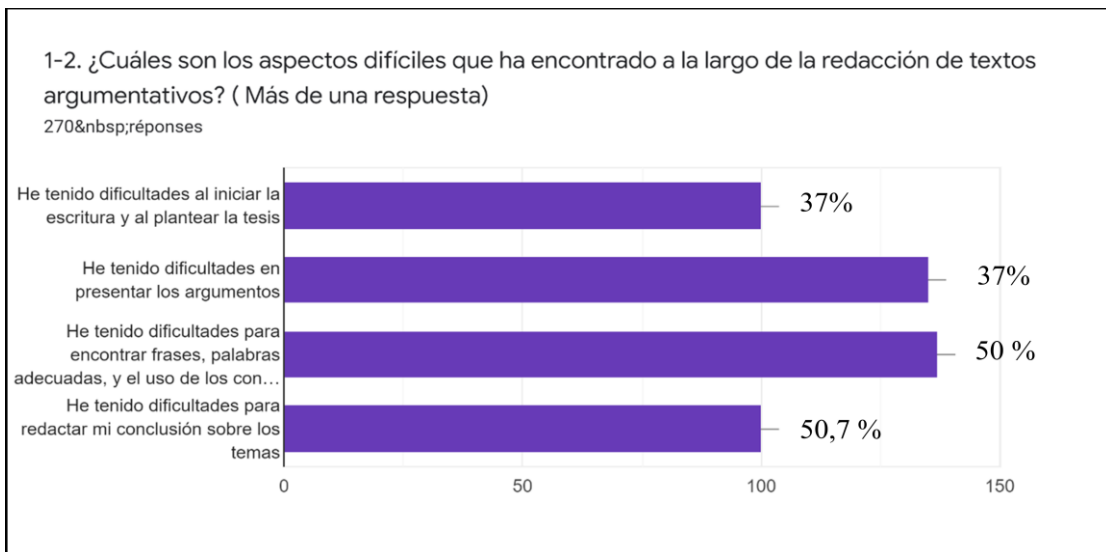


Gráfico N°35: Datos sobre los aspectos difíciles en su redacción argumentativa

En lo que atañe a la revisión textual, se observa un pequeño porcentaje de estudiantes cerca de 34,1% quienes revisan sus escritos a medida que escriben. Asimismo, se detecta una alta proporción de sujetos aproximadamente 51,9% quienes revisan sus textos al momento de escribir y al acabar la redacción. Además, se nota cerca de 41,9% de estudiantes quienes revisan sus textos mediante la corrección de la ortografía y la puntuación, e incluso una gran proporción cerca de 57,4% hacen la revisión mediante la corrección del contenido y la organización del texto. Sin embargo, se nota una categoría mínima alrededor de 5,9 % de aprendientes que no suelen revisar sus textos.

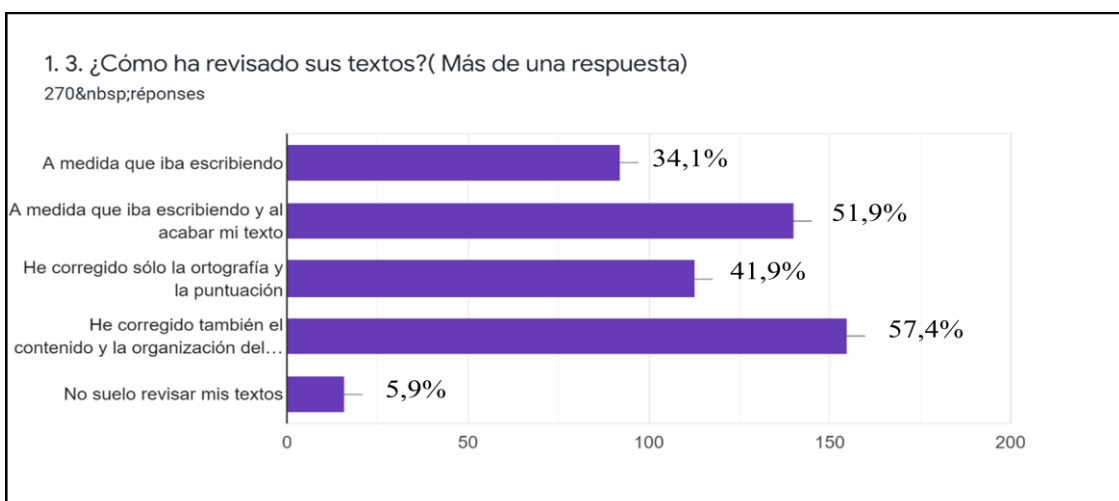


Gráfico N°36: Datos porcentuales sobre la revisión textual.

En la misma línea, interpretamos las opiniones de los estudiantes en relación a su evaluación de las instrucciones dadas por sus profesores al enseñar el texto argumentativo. Por consiguiente, las cifras indican que una gran proporción de estudiantes 71,9% contestan que las instrucciones son útiles, y alrededor de 20,4% quienes abogan que las instrucciones de sus docentes son complicadas. Finalmente, se observa un pequeño porcentaje de estudiantes cerca de 7,8% quienes no entienden a las clases impartidas.

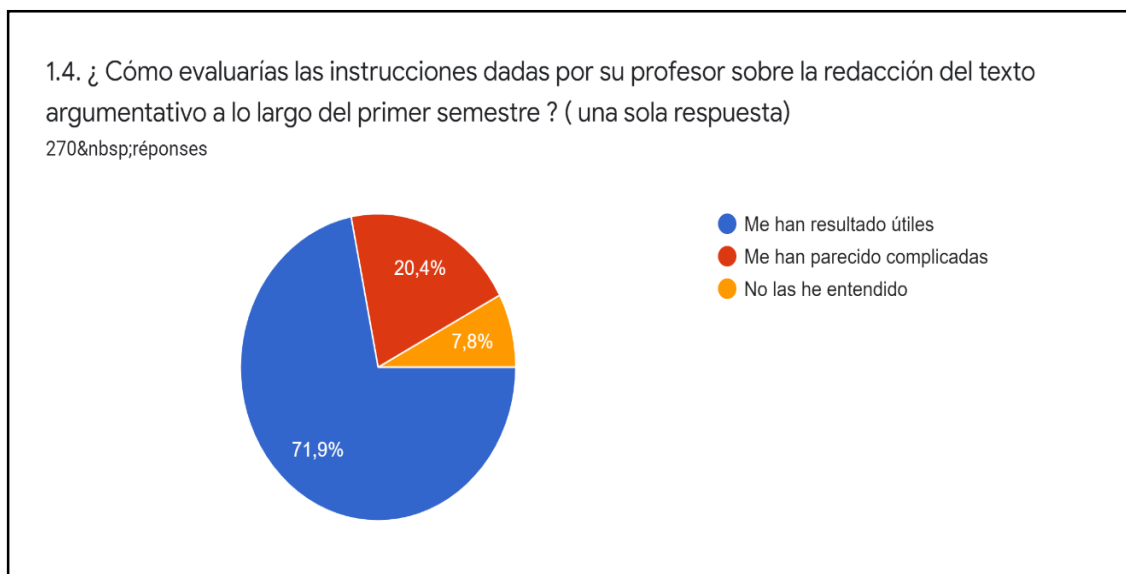


Gráfico N°37: Evaluación de las instrucciones del profesorado.

ii. La organización de sus textos

En esta parte interpretamos los datos estadísticos obtenidos respecto a la organización de sus redacciones elaboradas en situaciones de control o examen final del primer semestre. En lo que concierne al planteamiento de la tesis en sus escritos, la mayoría de los estudiantes 73,3% plantean su postura en la introducción, y alrededor de 13% exponen su postura en el cierre final. Más bien, una pequeña proporción 11,9% quienes ubican su tesis en sus escritos más de una vez. Por último, se resalta un porcentaje mínimo de aprendientes cerca de 1,9% quienes no muestran su postura en sus redacciones.

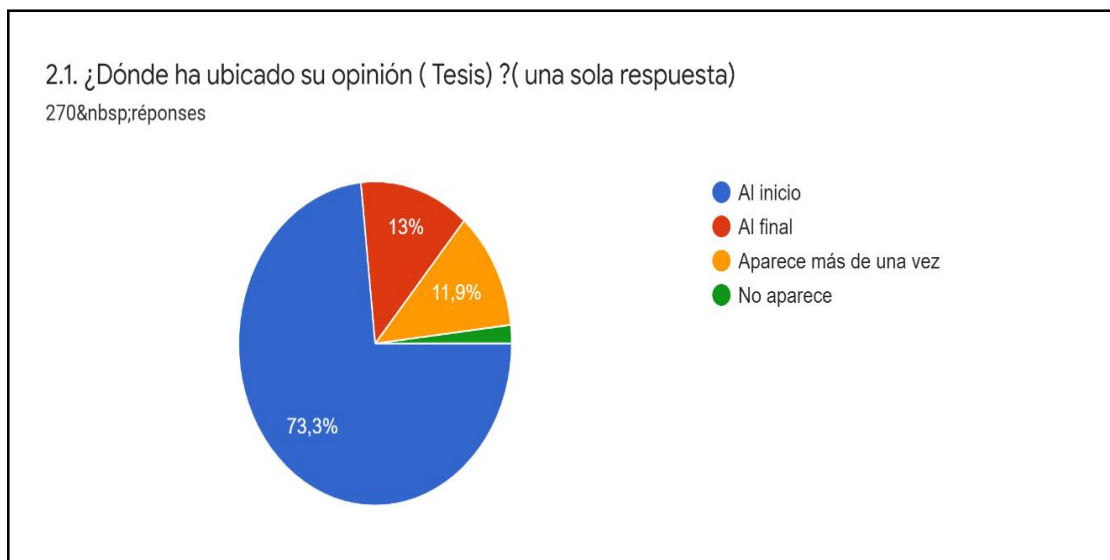


Gráfico N°38: Ubicación de la tesis en su tarea de redacción final.

Respecto a los tipos de argumentos usados para defender su tesis, el gráfico posterior pone de manifiesto altos porcentajes de estudiantes cerca de 49,3 % que escriben argumentos basados en opiniones de algún científico, y 73,3 % quienes sustentan su postura con argumentos justificados y datos objetivos o ejemplos. Como se puede apreciar un porcentaje considerable de sujetos alrededor de 53,3 % que utilizan argumentos de su experiencia personal Asimismo, se destaca el más bajo porcentaje que registra 19,6 % quienes redactan argumentos personales sin justificación.

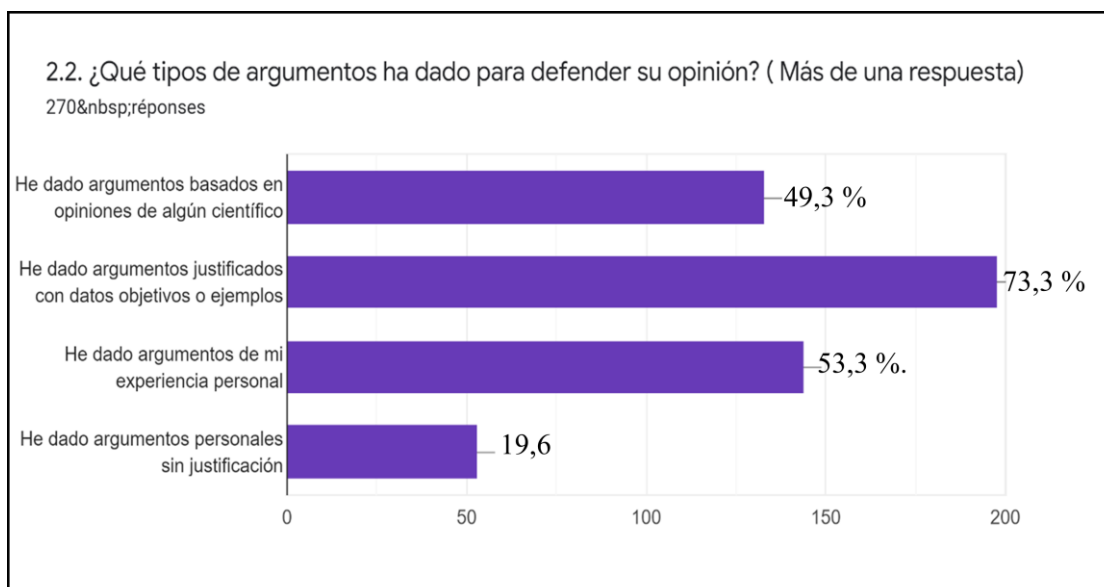


Gráfico N°39: Tipos de argumentos usados en su redacción final.

Finalmente, se ha planteado a los estudiantes la pregunta sobre la forma de la presentación de aquellos argumentos en sus redacciones. De acuerdo con las cifras del gráfico, se observa un 17% de estudiantes que escriben argumentos en un solo párrafo, e incluso se percibe un alto porcentaje cerca de 67% quienes escriben argumentos en cada párrafo sustentados con ejemplos y explicaciones. Además, se aprecia una proporción considerable aproximadamente 53,3% de aprendientes que usan elementos que marcan el orden de estos argumentos, y 56,3 % quienes contrastan los argumentos con los contraargumentos en el mismo párrafo. Por último, se registra el más bajo porcentaje cerca de 15,2% de aprendientes que redactan argumentos y contraargumentos en párrafos distintos.

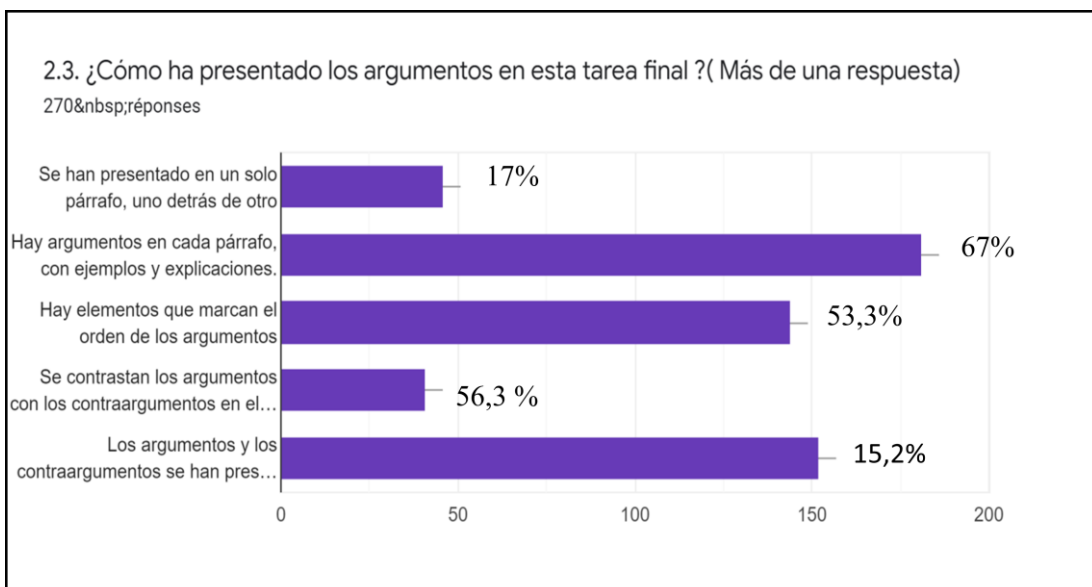


Gráfico N°40: Presentación de los argumentos en su redacción final

4.6. Interpretación de los datos de las entrevistas

Hemos realizado dos entrevistas que contienen de nueve preguntas abiertas destinadas a dos profesores que forman parte del equipo docente, e incluso son responsables de los módulos. De una parte, entrevistamos a un profesor que asegura clases para estudiantes del segundo grado. De otra parte entrevistamos al docente que imparte clases del tercer grado de manera separada en el mes de marzo del año académico 2021/2022 para que no influya uno al otro

en sus respuestas, justo tras el examen y la evaluación de las copias del primer semestre. Presentándoles al inicio: el objetivo, el plan y la duración de la entrevista. Por lo tanto, organizamos las preguntas respecto a estos aspectos:

- i.** Determinar la capacidad de los estudiantes en cuanto a la estructuración de sus textos argumentativos.

- ii.** Identificar las causas educativas que podrían explicar las dificultades escriturarias y cómo se puede superarlas.

- iii.** Señalar si los estudiantes siguen los procesos para escribir sus textos.
- iv.** Dar a conocer los métodos de enseñanza y las estrategias de cada profesor al enseñar la asignatura.

- v.** Proponer estrategias didácticas con miras de enseñar el texto argumentativo de modo eficiente.

Los profesores son nuestros colegas y han aceptado de responder a los interrogantes. Las entrevistas han sido realizadas en la sala de los profesores, ubicada en el edificio B del departamento de alemán, español e italiano de la facultad lenguas extranjeras en la universidad de Argel 2. En suma, las respuestas servirán para ilustrar y reforzar nuestros argumentos.

En lo que se refiere a las habilidades que tienen los estudiantes en el proceso de la composición respecto a la estructuración de sus textos argumentativos. Pues, generalmente los estudiantes asimilan la estructura del texto argumentativo en poco tiempo. Sin embargo hace falta una sólida práctica para evitar las dificultades en el planteamiento de una tesis explícita, la organización de las ideas y del uso de argumentos para sustentar sus posturas, el uso de conectores y marcadores para enlazar las ideas y los párrafos, el uso de

tiempos verbales de modo congruente y la utilización adecuada de los signos de puntuación y acentuación.

En lo que atañen las razones que podrían explicar los bajos rendimientos de la mayoría de los discentes. De una parte, se menciona a la formación floja que han tenido tanto en el instituto como en la universidad, ya que ha sido muy corta e insuficiente sobre todo en los dos últimos años debido a la pandemia, se ha dedicado un poco tiempo a la enseñanza universitaria a razón de que las horas de las clases presenciales han sido reducidas. De otra parte, la mayoría de los estudiantes no tienen hábitos de lectura, lo que lleva a la recesión del nivel de su proceso escritural. Asimismo se limitan en copiar y pegar información de la Web sin tratamiento del contenido sacado, lo que impide al desarrollo de sus competencias.

Por tal razón, la única manera para superar las dificultades es reforzar y dedicar más tiempo a la formación e insistir en la lectura, puesto que no se puede hablar de escritura sin hacer lecturas previas. Las dos destrezas son hermanas gemelas que se van en paralelo. Mediante la lectura diaria, los estudiantes aprenderán reglas gramaticales, léxicas y ortográficas. Además de la perseverancia y la asiduidad en el proceso de aprendizaje a través de la lectura de textos, usando estrategias como: subrayar, resumir, tomar apuntes y realizar las actividades de antemano.

En este sentido, con miras de fomentar la lectura y la escritura de manera rigurosa, resulta necesario impartir una asignatura de *lectura literaria obligatoria*²⁷ que podría motivar a los estudiantes. Poner una lista de obras de autores españoles con un examen semestral les llevaría sin duda a consultar y a leer.

Más adelante, los docentes que hemos cuestionado en el marco de las entrevistas respecto a la dimensión procesual de la escritura estiman que las razones mencionadas arriba impiden el proceso de la planificación previa de sus textos. En otros términos, la redacción de todo texto en general, y el

²⁷ Lo señalado en cursiva es una afirmación del primer entrevistado (Véase el anexo 4.2).

argumentativo en particular requiere siempre un saber previo (un bagaje cognitivo). En síntesis, las dificultades de la planificación de un texto están vinculadas con el vocabulario pobre y la falta de expresiones idiomáticas... etc. De ahí, hace falta que el estudiante experimente y lea mucho para poder reproducir situaciones. De parecido modo, es necesario esquematizar la argumentación antes de escribir cualquier cosa y contar con el uso de pautas de revisión y esquemas de textos.

En lo que se corresponde a los métodos y las estrategias de enseñanza de cada docente. Pues, ambos parten del enfoque comunicativo haciendo participar a sus discentes, lo que permite sacar al estudiante la lengua. En otros términos, a través del análisis de los textos el aprendiente identifica su estructura. Por eso, hay que buscar temas de gran interés, evitando los temas aburridos.

Al hablar de las temáticas tratadas en las dos aulas de la licenciatura. En el segundo grado, se abordan temas sociales tales como: la violencia social (uso abusivo de armas), el consumo de drogas, el cambio climático y sus consecuencias, la inmigración clandestina, las guerras y los refugiados. En el tercer grado como una forma de continuar los saberes se tratan temas debatibles como: la vacunación contra la Covid 19 , la enseñanza a distancia en el periodo de la pandemia , la violencia de género, la eutanasia , la pena capital, el racismo..etc. Otras veces, se usa el potencial creativo del proceso de la composición, basándose en el contenido enseñado en otros módulos, lo que da la oportunidad al estudiante para mejorar su práctica.

En lo que concierne a los materiales que usan en sus respectivas clases, generalmente se valen por los aparatos tecnológicos para ver videos educativos, o bien presentar diapositivas a fin de ilustrar los asuntos tratados. En cuanto a las estrategias adecuadas para enseñar el texto argumentativo de manera eficiente y lograr un aprendizaje gradual, resultan necesarias estas técnicas:

- La lluvia de ideas para contextualizar los asuntos en cuestión.
- Esquemas en la pizarra y el uso de cuadros sinópticos para sintetizar las ideas esenciales de un texto, abarcando todas las ideas interesantes yendo de lo más importante al menos importante.
- La realización de debates sobre diferentes asuntos polémicos.
- Tareas individuales y grupales para redactar textos.
- Plantear una tesis clara, concisa y directa, dando si hace falta muchos ejemplos para que el estudiante aprenda cómo tiene que formular la misma.
- Enseñar a los estudiantes los métodos de conexión buscando siempre los conectores más adecuados, haciéndoles muchos ejercicios, intentando realizar correcciones colectivas. Escribir los ejemplos en la pizarra (pueden ser fragmentos de textos sacados de los trabajos de los estudiantes), lo que permite escuchar comentarios y corregir todo lo que haga falta, esto beneficia a todos porque se aprenden siempre cosas nuevas.

En resumen, el análisis de las producciones escritas elaboradas en los dos estudios empíricos, además de las respuestas ofrecidas por los discentes de Ele, agregando a las aclaraciones dadas en las entrevistas, se dan cabida a unos resultados que nos permiten caracterizar las habilidades de los estudiantes. Resumimos las más destacadas dificultades que podemos identificar:

En el primer estudio, los estudiantes de ambos grados experimentan dificultades en la producción de sus textos argumentativos, ya que cometen enormes errores en el nivel de la microestructura lo que dificulta la comprensión textual, además de la falta de dominio de los niveles esquemáticos del discurso argumentativo. En el segundo estudio, se evidencia que las dificultades siguen persistiendo al nivel de la microestructura.

Los datos de los cuestionarios evidencian diferentes dificultades al escribir textos, de las cuales mencionamos a las dificultades: al iniciar la escritura, al plantear la tesis, al redactar la conclusión final, al presentar los argumentos, al encontrar frases y palabras adecuadas, además en el uso de los conectores y marcadores textuales. Cabe citar también a las dificultades vinculadas al entendimiento de las clases impartidas por sus profesores. En este sentido, unos estudiantes experimentan que las instrucciones son complicadas lo que dificulta su comprensión. Asimismo, se percibe el desconocimiento de las fases de producir un texto en pequeños porcentajes de estudiantes quienes no planifican y no revisan sus redacciones.

En lo que respecta a las respuestas ofrecidas por los docentes en el marco de las entrevistas semiestructuradas, nos parece conveniente subrayar un punto tan importante, que a su vez es señalado previamente en las respuestas del cuestionario que consiste en la dificultad de asimilación de las clases por parte de los estudiantes. En este contexto, expone nuestro primer entrevistado:

El profesor tiene que ser muy consciente de la capacidad de los estudiantes en cuanto al buen entendimiento de todo lo que se dice y se explica durante la lección. Un estudiante me dijo un día que buena parte de los estudiantes no entendía todo lo que decía en mis clases, fue todo un choque para mí , por eso yo digo que hay que simplificar, hablar despacito y preguntar siempre si han bien entendido la idea.²⁸

A partir de las necesidades y las dificultades identificadas, pensamos que es oportuno proponer unas secuencias didácticas para la enseñanza del texto argumentativo, tomando en cuenta los contenidos *conceptuales* para la caracterización de esta tipología textual , y los contenidos *procedimentales* mediante el uso del enfoque procesual de la escritura para desarrollar la competencia escrita y *actitudinales* que se refieren a contenidos compuestos por valores, actitudes y normas que se recogen en los currículos educativos.

²⁸Lo señalado en cursiva son palabras del primer entrevistado (Véase en el anexo 4.2)

Tercer apartado. Propuestas didácticas

4.7. Esbozo teórico de las secuencias de la argumentación escrita

Al aproximarse a la noción de la secuencia definida por Camps (1995) como una unidad de enseñanza de la composición escrita que requiere una serie de acciones organizadas por el profesor. Esta secuencia posee unas características específicas. Partiendo desde un proyecto de trabajo con miras de elaborar un texto en un momento determinado, más bien la elaboración de este texto está introducida en una situación discursiva que le dará sentido de acuerdo con los objetivos educativos. En síntesis, está dividida en tres fases, en primero la planificación en la que se plantean objetivos concretos que tienen que ser explícitos y que de estas metas se originan los criterios de la evaluación en que los aprendientes realizan una actividad global mediante los saberes previos.

El desarrollo de dicha SD, implica una interacción entre lo oral y lo escrito, e incluso entre la lectura y la escritura. Dado que, los procesos de la lectura y el análisis de textos contribuyen en brindar modelos textuales que sirven como una referencia. Por lo tanto, resulta necesaria la interacción entre los compañeros y el docente en todas las fases de la elaboración de un texto, que son:

La preparación	La producción	La evaluación
Se explicitan los conocimientos que se deben adquirir, como estándares que dirigen la producción, asimismo se elaboran actividades para que los alumnos sean capaces de realizarlas.	Los estudiantes escriben de manera individual o colectiva. Además, se pone en práctica el material planificado y se requiere la interacción oral entre los compañeros y el maestro para elaborar el texto.	Es el momento final de la producción, basado en la consecución de los objetivos planteados al inicio, como criterios que guían la producción. Por ende, se hace referencia a una evaluación formativa.

Tabla N°26. *Fases de la secuencia didáctica, según Camps. (1995), p 3.*

Al hablar de las propuestas didácticas con el fin de ayudar a los aprendices a superar las múltiples dificultades mencionadas anteriormente. Este hecho vuelve un centro de reflexión de varios estudiosos, didactas y expertos que proponen secuencias para la enseñanza de dicha tipología con el objetivo de afrontar su complejidad. Conviene citar a los estudiosos del contexto Francés mediante las contribuciones de la escuela Ginebrina: Dolz (1994, 1995), Dolz y Pasquier (1996, 2000) y Cotteron (1995). De igual modo, en el contexto Español sobresalen las propuestas de Camps (1995), Camps, A. y Dolz (1995), Álvarez (2001), Ramírez (2006) y Santamaría (1992). En América latina, se destacan las contribuciones de Díaz (2002), Serrano (2008), Martínez (2002), Rubio y Arias (2002), Ramírez (2010) y Bãñales y López (2016) etc.

De acuerdo con Dolz y Pasquier (1996) la estructura básica de la secuencia didáctica se organiza en tres etapas:

- i. La producción inicial de un borrador para observar las dificultades de los aprendientes.
- ii. El desarrollo de módulos o talleres de aprendizaje.
- iii. La producción final de un texto que permite a los aprendientes ejercitar los conocimientos tratados.

En la misma línea, Cotteron (1995) propone una secuencia didáctica que conlleva distintas etapas que proporcionan a los estudiantes los mecanismos necesarios para que desarrollen sus competencias argumentativas. Dichas fases abarcan la comprensión y la producción de textos, y se dividen en:

- i. Primera fase: hace referencia a la elaboración y la discusión del proyecto de producción de textos con los discentes, de acuerdo con unos objetivos educativos que requiere la situación argumentativa.

ii. Segunda fase: la producción del primer texto argumentativo, lo que posibilita al docente evaluar las dificultades y los logros de los estudiantes.

iii. Tercera fase: la realización de una serie de talleres mediante el tratamiento de los contenidos propios de la argumentación que contienen de: debates, juegos de rol, ejercicios de comprensión, análisis de textos, producción simplificada y actividades sobre las unidades lingüísticas.. etc.

iv. Cuarta fase: la revisión y la reescritura de su primer texto o la redacción de un nuevo texto argumentativo, lo que permite la comparación entre el texto inicial y el final, e incluso medir los progresos alcanzados.

v. Quinta fase: tiene que ver con la evaluación de la comprensión de textos argumentativos por parte de los aprendientes.

Terminamos por la propuesta de Camps (1995) quien sugiere una secuencia didáctica para enseñar y aprender la argumentación escrita a su vez consta de once sesiones que se ilustran a continuación:

	SECUENCIA A	SECUENCIA B
Sesión 1	Texto inicial escrito individualmente a partir de una consigna dada.	
Sesión 2	Explicación y discusión colectiva del proyecto. Organización de los grupos .	
Sesión 3	Lectura y comentario de textos argumentativos de referencia.	
Sesión 4	Esquematización del contenido de textos argumentativos comentados. Elaboración de una encuesta sobre el racismo.	
Sesión 5	Visión de un video de un debate televisivo sobre el racismo.	
Sesión 6	Explicación colectiva de las características del texto y del discurso argumentativo. Análisis del texto.	Debate colectivo sobre temas polémicos elegidos por los alumnos.

	SECUENCIA A	SECUENCIA B
Sesión 7	Ejercicios sobre estructuras argumentativas, contra-argumentativas y sobre conectores textuales.	Continuación de los debates
Sesión 8 y 9	Redacción por grupos	
Sesión 10	Revisión de los textos con intercambio entre grupos.	
Sesión 11	Texto final escrito en las mismas condiciones que el texto inicial.	

Tabla N°27: *Desarrollo de la SD de Camps 1995, diseñada por Ramírez (2010), p 268.*

La tabla anterior abarca tres fases:

- i. La etapa inicial, en la que el estudiante debe escribir un texto relacionado con una instrucción dada.

- ii. La realización de una serie de actividades encaminadas a comprender las estructuras contra-argumentativas que incluyen la concesión y la objeción a través de la lectura, el análisis de textos y la realización de discusiones o debates para dar opiniones contrarias sobre un tema en particular.

- iii. La etapa final en la que los sujetos deben redactar una versión de un texto con los mismos estándares del texto inicial.

4.8. Objetivos y contenidos de las secuencias didácticas

i. Objetivos de las SD

*Proponer unas secuencias didácticas que contribuyen en la mejora de las redacciones argumentativas de los estudiantes de los dos grados de la licenciatura.

*Diseñar unas secuencias didácticas que contribuyen a superar las dificultades de la microestructura, la MES y la SE textual.

* Emplear el enfoque procesual de la escritura para desarrollar la competencia escrita.

ii. Contenidos de las SD de los dos cursos

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
<p>* En el aula del segundo curso, se pretende enseñar: ¿Qué es un texto?, ¿Cuáles son sus características, y elementos?</p> <p>-Aproximarse a la tipología argumentativa; dando énfasis a sus características, su estructura: tesis, argumentos, contra-argumentos, conclusión y las clases de argumentos.</p> <p>* En el aula del tercer curso, como una forma de continuación de saberes previos, se enseña el ensayo argumentativo: sus características, la</p>	<p>En ambos cursos, se requiere: la comprensión de textos argumentativos (de opinión o ensayos) mediante la lectura de modelos que permiten trabajar la comprensión lectora y analizar la estructura.</p> <p>*La planificación del texto: información sobre el tema en cuestión, selección de datos pertinentes.</p> <p>* Elaboración de tesis argumentativas.</p> <p>* Formulación de contra-argumentos.</p> <p>*Técnicas básicas para la redacción de los escritos.</p> <p>* Revisión y corrección</p>	<p>*Valorar la importancia de la argumentación en la vida cotidiana y académica.</p> <p>* Respeto a la opinión de los demás y valorar críticamente a los escritos propios y ajenos.</p> <p>* Apreciar el valor de la lectura para el desarrollo de las habilidades argumentativas, y el manejo de las particularidades propias de este género.</p> <p>* Empleo de un lenguaje respetuoso.</p> <p>* Aceptar sugerencias o críticas.</p> <p>* Participación en el trabajo de grupo: debates orales o escritura</p>

superestructura y las pautas para escribirlo. *Cohesión y coherencia textual.	de las redacciones usando pautas de autoevaluación. *Identificar los tipos de conectores usados dentro de un texto para facilitar la comprensión.	colaborativa. * Reconocer la valía de los procesos de la escritura y participar con interés en cada etapa.
--	--	---

Tabla N°28: *Contenidos de las SD de los dos cursos, nuestra elaboración.*

De lo anterior, cada secuencia didáctica es organizada en tres fases, partiendo de la fase inicial que abarca una sesión teórica y otra para producir un texto inicial. Luego un taller de siete sesiones en las que se diversifican los objetivos, por ello, proponemos clases de: comprensión textual, planificación textual, revisión para autoevaluarse, debates orales, escritura argumentativa individual y colaborativa y micro tareas tales como: el planteamiento de una tesis argumentativa, el uso adecuado de los conectores y marcadores discursivos. Por último, la fase final en la se produce un texto argumentativo.

4.9. Identificación y título de la secuencia del segundo grado

i. Identificación de la secuencia didáctica:

Grado: segundo curso de español como lengua extranjera

Asignatura: lengua escrita

Tiempo asignado: una hora y media en una semana a lo largo del primer semestre. En total son 15 horas.

Número de sesiones de la secuencia: alrededor de diez sesiones de clases.

ii. Título de la secuencia didáctica: Hacia la producción de textos argumentativos pertinentes.

La presente secuencia destinada a los estudiantes del segundo curso, se organiza en torno de múltiples ejes temáticos: el nuevo marketing digital, el aborto, la reclusión forzosa durante la pandemia, la inmigración clandestina y el fenómeno del botellón. Por ello, escogemos textos no demasiado largos que corresponden al objetivo de cada sesión, además son fáciles de entender. En síntesis, los tópicos son motivacionales ya que son elegidos por su carácter debatible. A continuación, sintetizamos la secuencia en la siguiente tabla:

Primer semestre	
Fase previa	Sesión 1 y 2 : clase teórica y producción inicial de un texto argumentativo
Taller de sesiones	Sesión 3: análisis textual (la superestructura) : <i>el marketing digital</i>
	Sesión 4: análisis textual y expresión de argumentos: <i>el aborto</i>
	Sesión 5: enunciar tesis y el uso de los conectores y marcadores
	Sesión 6: análisis textual : <i>la reclusión forzosa</i>
	Sesión 7: redactemos un texto argumentativo
	Sesión 8: análisis textual (redacción colaborativa) : <i>la inmigración</i>
	Sesión 9: análisis textual (debate oral) : <i>el botellón</i>
Fase final	Sesión 10: producción final de un texto argumentativo

Tabla N°29: Propuesta didáctica destinada al segundo curso, nuestra elaboración.

4.9.1. Fase inicial: la presente fase consta de dos sesiones:

i. Primera sesión: clase teórica

*Objetivos: conocer los fundamentos teóricos: ¿Qué es un texto argumentativo? Determinar sus características, las clases de argumentos y su superestructura. Dar a conocer a los tipos de tesis argumentativas (Véase en el anexo 2.1)

ii. Segunda Sesión: prueba inicial en la que se dará a los estudiantes una consigna de redacción de un texto argumentativo sobre un tema determinado.

* Objetivos: detectar sus dificultades escriturarias y la revisión de sus escritos mediante el uso de una pauta de autoevaluación.

4.9.2. Taller argumentativo

iii. Tercera sesión: lectura analítica de un texto argumentativo

*Objetivos: la comprensión textual mediante la lectura inferencial, dando énfasis a la superestructura: tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión.

De acuerdo con Serrano (2008) la lectura de textos argumentativos permite la identificación de la estructura desde el planteamiento de la tesis, el uso de los recursos argumentativos hasta el planteamiento de las conclusiones (Serrano, 2008). En este sentido, proponemos el texto *del nuevo modelo de marketing* (véase el anexo 3.1). En la lectura analítica, se puede plantear las siguientes preguntas:

- Lea el texto y subraye los elementos de la superestructura: introducción, tesis, argumentos usados argumentativos para sustentar su postura y la conclusión.
- En la producción escrita, se puede encomendar a los estudiantes de escribir una redacción sobre el fenómeno de los influencers quienes toman relevancia con la aparición de las redes sociales, en la que expresan sus posturas respecto al marketing digital, dando argumentos oportunos.

IV. Cuarta sesión: lectura analítica de un texto y expresión de argumentos

*Objetivos: analizar un texto, haciendo hincapié en la redacción de argumentos a favor y en contra.

De acuerdo con Serrano (2008) los profesores tienen que dedicar un espacio al manejo escrito de los argumentos que constituyen el cuerpo argumentativo. Es importante analizar textos para identificar cuáles son los argumentos a favor de la tesis y cuáles son los contraargumentos. Resulta útil

dividir la clase en dos grupos, en los que el primero escribe argumentos a favor, y el segundo redacta los contraargumentos proponiendo temas polémicos que susciten debate entre los compañeros. Por tal objetivo, proponemos el texto sobre *la legalidad del aborto en México* (Véase el anexo 3.2). En la comprensión del texto, se puede plantear las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema del texto y la tesis defendida por el autor?
- ¿Cuáles son los argumentos usados por el autor para sustentar su tesis?

-Al final de la clase, resulta útil dividir la clase en dos grupos, el primero da argumentos a favor, y el segundo expone los contraargumentos.

Grupo A	Grupo B
Argumentos a favor	Argumentos en contra

v. Quinta sesión: enunciar tesis argumentativas y actividades de la cohesión textual.

He aquí, por ejemplo, una lista de temas que se pueden ofrecer al estudiante a fin de expresar su tesis: la vacuna del Covid, el tabaco, el aborto, el botellón, el mercado digital de los influencers y la enseñanza a distancia.

En lo que concierne a la cohesión textual, según Beaugrande y Dressler (1997) refiriéndose a esa propiedad entendida como un procedimiento trascendental para dar una unión al texto. De este modo, adelantan que todo tipo de texto resultará estable gracias a un conjunto de elementos de la continuidad que relacionan sus porciones. En síntesis, la cohesión es un aspecto lingüístico de textualidad cuya función es establecer relaciones entre palabras y oraciones dentro de un texto para que sea cohesionado. De hecho, proponemos el texto sobre *las redes sociales* (Véase el anexo 3.3), en el que el estudiante ha de

señalar los conectores textuales y explicar a qué familia pertenecen y el porqué de su colocación.

vi. Sexta sesión: lectura analítica de un texto argumentativo

*Objetivo: análisis de un texto, poniendo el foco en sus rasgos estructurales

Acorde con Serrano (2008) es de suma importancia abordar diferentes tipos de textos argumentativos como: los textos científicos y los periodísticos con el fin de realizar un ambiente interactivo en el aula. El profesor puede orientar el análisis de los textos leídos para que los estudiantes centren su atención en aspectos de mayor importancia, tales como: los componentes de la estructura, las múltiples estrategias retóricas, los recursos lingüísticos, los argumentos y los contraargumentos de los textos tratados. En este sentido, proponemos un texto sobre *la reclusión forzosa durante la pandemia* (Véase el anexo 3.4), en la comprensión textual, se puede plantear estos interrogantes:

- ¿Cuál es el tema del texto y la tesis defendida por el autor?
- Fíjese en las ideas subrayadas en el texto y coméntalas según tu entendimiento?

vii. Séptima sesión: redactemos un texto argumentativo

*Objetivos: realización de las fases del proceso de escritura.

- Planificación textual (Organización de las ideas a través de un esquema)
- Textualización (escritura del texto)
- Revisión textual (revisarlo mediante una pauta de auto-evaluación)

Por tal objetivo, se puede proponer los siguientes temas tratados previamente, por ejemplo redactar un texto argumentativo sobre *el tema del aborto*, defendiendo su postura con argumentos pertinentes, o bien darles esta consigna: frente al contexto de pandemia por el Covid 19, el gobierno argelino decretó *aislamiento social* en varias ocasiones. Redacta un texto argumentativo

relacionado con el tema en el que exprese su postura sobre el tema dando razones pertinentes.

La planificación de la redacción: es el primer subproceso de la escritura que significa pensar y reflexionar antes de escribir, ya que la escritura de un texto es una cuestión organizada, metódica y técnica. Por eso, es recomendable que el estudiante: realice uno de los temas anteriores, introduciendo la temática escogida, determine la tesis o la postura a defender, mencione que sabe del tema en cuestión (ideas previas), organice los argumentos y contraargumentos, y reafirme la tesis en la conclusión.

La textualización de la redacción: consiste en la elaboración de un texto respondiendo al objetivo planteado previamente, tomando en consideración unos aspectos constitutivos de la argumentación. Desde la perspectiva estructural se plantean preguntas sobre su forma. En cuanto a la perspectiva lingüística, se cuestiona cómo se expresan las ideas de manera adecuada y qué recursos se deben utilizar. En esta fase, el estudiante ha de redactar el primer borrador de su escrito, tomando en cuenta lo planificado.

La revisión del texto argumentativo: es una etapa primordial para mejorar la escritura en la que el escritor hace la relectura para afinar y evaluar su propio texto centrandose en la revisión de su escrito. El estudiante ha de reelaborar su segundo borrador y su revisión mediante la aplicación de una pauta de evaluación del texto argumentativo propuesta por Camps y Ribas (1998). Por último, elabore la versión final del texto.

viii. Octava sesión: lectura analítica de un texto y redacción colaborativa

*Objetivos: redacción colaborativa sobre la inmigración

De acuerdo con Ramírez (2010) la escritura colaborativa pasa a ser el fruto de la discusión verbal, dado que la elaboración de redacciones en equipo implica la existencia de diferencias de opinión y acuerdos, en la que cada miembro puede participar en varias etapas del proceso de escritura tales como: *inventar*, *planificar*, *textualizar*, *evaluar* y *revisar*. Estas fases dan un ambiente de

interacción para aportar una opinión que está confrontada con el punto de vista del otro compañero. Por lo tanto, cada sujeto tiene su propia postura del problema y sus propios argumentos. La elaboración de un texto en grupo después de una discusión tiene un papel trascendental en el fortalecimiento de las capacidades argumentativas. A juicio del autor: “La confrontación de ideas, el disenso y el consenso permiten engrosar el nivel de conocimiento que se tenga sobre un asunto en particular” (pp. 225-226).

En este contexto, proponemos este texto *Hallado muerto un inmigrante en la cárcel de Archidona* (Véase en el anexo 3.5). Por tal objetivo, se puede orientar los estudiantes a analizar el texto poniendo de relieve:

-La identificación del tema y el análisis de los argumentos.

- Encomendar a los estudiantes de llevar a cabo esta consigna de redacción colaborativa entre compañeros: “Cada mes, decenas de pateras zarpan de las costas argelinas con rumbo a Europa. La mayoría de los inmigrantes mueren ahogados, los más dichosos alcanzan difícilmente el viejo continente donde les espera otra realidad que jamás habrían imaginado”.

- ¿Estás a favor o en contra de los inmigrantes que huyen de sus países de origen para buscarse la vida en otros lugares más seguros?

-¿Tienen los países europeos el derecho de maltratar a estos inmigrantes, de mantenerlos presos en condiciones tan lamentables e inhumanas como está pasando en Archidona?

ix. Novena sesión: lectura analítica de un texto y discusión oral

*Objetivos: Discusión oral del botellón y la expresión de sus puntos de vista.

Acorde con Ramírez (2010) la discusión es una estrategia poderosa que fomenta el dinamismo del grupo cuya finalidad consiste en el uso de la participación verbal cooperativa entre los compañeros para resolver un problema de la cuestión planteada y llegar a un acuerdo. Esta técnica permite a los aprendientes participar de manera colaborativa mediante la confrontación de

opiniones y la defensa de sus respectivas afirmaciones lo que da lugar al fortalecimiento de su autonomía a medida que los estudiantes tomen consciencia tanto de sus propias limitaciones y dificultades como de sus logros y fortalezas. Esta interacción facilita su proceso de redacción de textos.

Por tal objetivo, proponemos un texto sobre *el fenómeno del botellón* (véase el anexo 3.6). En la comprensión del texto, se plantean estas preguntas:

- ¿Indique el tema del texto y la tesis defendida por el autor?
- ¿Identifique los conectores y los marcadores de cohesión presentes en el texto?
- Tras la lectura y el análisis textual se puede establecer un debate en el aula sobre el fenómeno del botellón en la sociedad española.

4.9.3. Fase final

x. Decima sesión: redacción final de un texto argumentativo

*Objetivo: la redacción final argumentativa sobre un tema de la prueba inicial u otro tema novedoso, teniendo en cuenta los aspectos de la estructura textual.

Aspectos de la microestructura: se refiere a la adecuada progresión temática, teniendo en cuenta: el uso de marcadores y conectores para enlazar ideas, la aplicación adecuada de los signos de puntuación, los tiempos verbales, los referentes nominales y verbales, además del uso de ideas adecuadamente organizadas.

Aspectos de la macroestructura: mantenimiento adecuado del tópico con el uso de vocabulario pertinente al tema.

Aspectos de la superestructura: en la que se redacta la introducción (tema a tratar), luego se expone la tesis, o la postura a defender (a favor/ en contra), indicando como mínimo tres argumentos que sustentan la tesis y tres contraargumentos para refutar la tesis contraria, por último se escribe la conclusión (reafirmando la tesis).

4.10. Identificación y título de la secuencia del tercer grado

i. Identificación de la SD:

Grado: tercer curso de español como lengua extranjera.

Asignatura: escrituras creativas.

Tiempo asignado: una hora y media en una semana en el primer semestre.

Número de sesiones de la secuencia: cerca de diez sesiones de clases.

ii. Título de la SD: Hacia la escritura de ensayos convincentes

La presente secuencia didáctica destinada a los estudiantes del tercer curso, se organiza en torno a diferentes tópicos escogidos por su gran relevancia social y moral. A continuación, resumimos el contenido de dicha secuencia :

Primer semestre	
Fase previa	Sesión 1 y 2 : Clase teórica y producción inicial de un ensayo argumentativo
Taller de sesiones	Sesión 3: lectura analítica de un ensayo (la superestructura argumentativa) : <i>Ciber acoso y cyberbullying</i>
	Sesión 4: lectura analítica de un ensayo (la contra-argumentación) : <i>la pena capital</i>
	Sesión 5: enunciar tesis y el uso de mecanismos de cohesión
	Sesión 6: lectura analítica de un ensayo y expresión de argumentos: <i>la eutanasia</i>
	Sesión 7: redactemos un ensayo argumentativo (dimensión procesual)
	Sesión 8: lectura analítica de un ensayo (redacción colaborativa): <i>la violencia de género.</i>
	Sesión 9: lectura analítica de un ensayo (debate oral) : <i>el racismo</i>
Fase final	Sesión 10: producción final de un ensayo argumentativo

Tabla N°30: *Propuesta didáctica destinada al tercer curso, nuestra elaboración.*

4.10.1. Fase inicial: La presente fase consta de dos sesiones:

i. Primera sesión: clase teórica

*Objetivos: dar a conocer los fundamentos teóricos como: la definición de un ensayo, su origen, su superestructura, cómo introducir una tesis y las fases de su redacción (Véase el anexo 2.14).

ii. Segunda sesión: una prueba diagnóstica sobre la producción de un ensayo argumentativo.

*Objetivos: aplicación de una prueba diagnóstica relacionada con la escritura de un ensayo sobre un tema determinado y la revisión del escrito mediante una pauta de autoevaluación.

4.10.2. Taller argumentativo

iii. Tercera sesión: lectura analítica de un ensayo argumentativo

*Objetivos: reconocer la superestructura argumentativa a través del análisis de un ensayo.

Con respecto a los objetivos planteados, Castro y Sánchez (2018) conciben la enseñanza de la argumentación como un proceso que se lleva a cabo mediante los procesos persuasivos que deben ser explícitos en el ámbito académico. Por ende, se reconoce a la lectura, el análisis y el comentario de géneros argumentativos como tareas trascendentales para que el estudiante pueda comprender el registro de un texto y su estructura, además de ser capaz de elaborar un texto argumentativo. En definitiva, aprender a argumentar requiere situaciones abiertas como el diálogo y la discusión en el aula, por eso la base fundamental para el desarrollo de la habilidad argumentativa, es la lectura de textos especializados. A juicio de los autores:

Para opinar , nuestros estudiantes necesitan contrastar puntos de vista , identificar posturas o posiciones similares o diferentes de las propias ; la única vía para lograrlo es entrar en contacto con los infinitos y variados discursos que circulan en los contextos especializados , se trata pues de guiar a los jóvenes en un trayecto de migración hacia la escritura experta que les permita visualizarse como sujetos con voz capaces de reconocer sus textos insertos en el dialogo que su comunidad disciplinar plantea.(p. 160)

Por tal objetivo, proponemos un ensayo sobre *el ciber acoso y cyberbullying: Un tipo de acoso moral a través de internet* (véase en el anexo 3.7). En la comprensión textual, se pretende analizar el ensayo argumentativo, luego se da énfasis a la identificación de los elementos de la superestructura.

iv. Cuarta sesión: lectura analítica de un ensayo argumentativo

*Objetivos: manejar la contraargumentación mediante la expresión de los puntos de vista contrarios a la tesis del autor.

La contra-argumentación es un elemento esencial en los ensayos argumentativos académicos, ya que es de importancia capital el uso de los argumentos de la contraparte para lograr la refutación y la objeción de la tesis planteada. Podría decirse que su uso da más credibilidad al escrito lo que prueba el entendimiento de todas las dimensiones del tema planteado. En este renglón, Camps (1995) subraya que:

La contra-argumentación que consiste justamente en formular en el seno del discurso las posibles limitaciones u objeciones a la posición que defiende el locutor-escritor con el fin de neutralizarlas con los propios argumentos, constituye uno de los medios principales para definir la posición que se combate y que se pone en boca de otros enunciadores a quienes se atribuye dichas opiniones, el locutor al formular estas posibles objeciones, deja claro que no las comparte o que limita su alcance o su fuerza argumentativa.(p.53)

Por tal objetivo proponemos este texto sobre *la pena de la muerte* (Véase el anexo 3. 8). En la comprensión textual, se pueden plantear estas preguntas:

- ¿Cuál es la tesis planteada por el autor? Justifique su respuesta con tres argumentos expuestos que le resulten sean más significativos.
- En la redacción, se da una consigna de redacción de un ensayo argumentativo en el que el aprendiente plantea tres argumentos en contra de la tesis presentada por el autor.

v. Quinta sesión: enunciar tesis argumentativas y actividades de la cohesión textual.

He aquí por ejemplo una lista de temas que se pueden ofrecer al estudiante a fin de expresar su tesis: *la vacuna del Covid, la eutanasia, la pena capital, la violencia de género, el racismo, la enseñanza a distancia y la inmigración clandestina etc.*

En lo que concierne a la cohesión textual, Zorraquino y Portolés (1999) proponen una serie de marcadores textuales centrada en la función discursiva que cumple la comunicación, definidos como unidades lingüísticas. De parecido modo, los conectores son mecanismos de cohesión textual que sirven para unir palabras, frases, proposiciones o párrafos con el propósito de dar al texto una forma gramatical y dotarlo de una cohesión sintáctica y un estilo adecuado.

Por tal objetivo, se puede proponer este texto ilustrativo *Del placer de la lectura rigurosa* en el que el estudiante fija su atención en el uso de conectores y marcadores usados, explicando a qué familia pertenecen y el por qué su colocación en cada caso (Véase el anexo 3. 9).

vi. Sexta sesión: lectura analítica de un ensayo argumentativo.

*Objetivos: La expresión de argumentos a favor y en contra del tema en cuestión.

Para alcanzar el objetivo citado, se propone un texto sobre *la eutanasia* (véase el anexo 3. 10). En la comprensión textual, se pretende contestar a estos interrogantes:

- ¿Determine el tema del texto y la opinión (la tesis) manifestada por el autor?
- ¿Cuáles son los argumentos que expone el autor para sustentar su tesis?
- Resulta útil dividir la clase en grupos, de modo que cada grupo escribe argumentos a favor o en contra del tema planteado.

Grupo A	Grupo B
Argumentos a favor	Argumentos en contra

vii. Séptima sesión: redactemos un ensayo argumentativo.

* Objetivo: redactar ensayos coherentes con adecuada estructuración de la información a través de la dimensión procesual de la escritura.

- En la planificación del ensayo: se elige uno de los temas tratados previamente, luego se formula la tesis a defender a lo largo del ensayo, y se determinan los argumentos (a favor y en contra) que se utilizarán en cada uno de los párrafos del ensayo y la reafirmación de la tesis en la conclusión.

- En la textualización: se utilizan los aspectos planificados para la redacción del primer borrador.

- En la revisión: se corrigen los aspectos relacionados con la estructura del texto, en la que se reelabora un segundo borrador y su revisión mediante una pauta de evaluación. Por último, se elabora la versión final del ensayo.

viii. Octava sesión: lectura analítica de un ensayo y redacción colaborativa

*Objetivo: redactar en equipo, proponiendo un tema de *la violencia de género* (Véase el anexo 3.11). En la comprensión textual, se plantean estos interrogantes:

-¿Determine el tema del texto y la opinión (la tesis) manifestada por el autor?

-¿Cuáles son los argumentos que expone el autor para sustentar su tesis?

- Tras la lectura analítica del ensayo, se puede dar una consigna de redacción colaborativa mediante la cual exponen sus argumentos sobre el tema.

ix. Novena sesión: lectura analítica de un ensayo y debate oral

*Objetivo: expresar de forma oral sus puntos de vista a través del análisis de un ensayo sobre el tema del racismo (véase anexo 3.12).

En la comprensión textual, se analiza el texto poniendo de relieve: la definición del tema y el análisis personal de los argumentos usados en el ensayo. Tras la lectura y el análisis textual se puede establecer un debate en el aula.

4.10.3. Fase final

x. Decima sesión: redacción del ensayo final

* Objetivo: la redacción final de un ensayo argumentativo sobre un tema de la prueba inicial u otro nuevo tema.

Conclusión

En este capítulo, hemos expuesto los rendimientos alcanzados a lo largo de los dos estudios empíricos. El primero llevado a cabo en el año académico 2020/2021, en el que se ha demostrado la capacidad limitada de los aprendientes para redactar textos en todas las dimensiones textuales. Dado que, los resultados empíricos de acuerdo a las cifras presentadas reflejan el desconocimiento y el escaso dominio de argumentar por escrito. Partiendo de la dimensión de la microestructura cuyos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para desarrollar los temas de manera coherente, e incluso se notan fallos y carencias en los componentes de la SE.

El segundo estudio interpreta los resultados obtenidos en el año académico 2021/2022, en el que se muestra unos cambios significativos tras la intervención didáctica. Por consiguiente, se evidencia un avance considerable, empezando por la microestructura en la que los sujetos aun no superan sus dificultades, pero se nota un incremento mínimo en sus componentes, registrando cifras altas en el desempeño bajo. De parecido modo, los resultados de las dimensiones de la MES y la SE marcan diferencias evolutivas.

Más bien, conviene aclarar que la muestra total registrada contiene de 237 estudiante, pero el corpus final ha sido reducido a 202 copias por distintas razones entre las cuales mencionamos a: las redacciones que son fuera del tema, sin olvidar a los estudiantes que han sido ausentes el día de las consignas de redacción final.

En esta misma línea, hemos expuesto los resultados del cuestionario en línea bajo forma de gráficos que interpretan y aclaran las respuestas de los estudiantes alrededor de dos ejes: la evaluación de la dimensión procesual que han seguido, junto con la evaluación de sus escritos elaborados. Adicionalmente, hemos interpretado las perspectivas de dos docentes en unas entrevistas mediante las cuales brindan afirmaciones sobre múltiples aspectos. Terminamos por la propuesta de dos secuencias didácticas destinadas a los dos grados de la licenciatura que contribuyen a mejorar las redacciones argumentativas.



Conclusión general

Conclusión general

El hilo conductor de la presente tesis lo fundamentan los propósitos a alcanzar y los interrogantes a contestar en ambos estudios empíricos realizados en dos años académicos consecutivos, así como de los basamentos teóricos mediante los cuales se cimienta. Ateniéndose a los aspectos mencionados, pretendemos esbozar los principales aportes de la investigación. Seguidamente, comentamos los rendimientos alcanzados en los dos estudios empíricos y sus principales conclusiones. Más bien, enunciarnos los límites investigativos, e incluso damos a conocer a las perspectivas que se quedarán abiertas.

A lo largo de las exposiciones de los capítulos anteriores, cabe resaltar que en los últimos años varias investigaciones realizadas en diferentes países plantean la importancia de favorecer en los estudiantes universitarios el dominio y el uso de las competencias de la argumentación, tanto en forma oral y como en forma escrita. Sus contribuciones constituyen en teorías para el desarrollo de las habilidades de los aprendientes y la mejora de sus capacidades de convencimiento, el razonamiento y la adquisición de un lenguaje más complejo para que sean capaces de elaborar actos persuasivos a sus interlocutores.

Por eso, se hace hincapié a la argumentación escrita que se aborda en el contexto universitario del segundo y tercer grado de la universidad de Argel 2 con mayor énfasis, en efecto esta habilidad resulta imprescindible para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y favorecer competencias que les permiten manifestar sus puntos de vista respecto a algún tema, transmitir y plasmar por escrito sus ideas, opiniones con criterios propios y su defensa con argumentos válidos. En rigor, su manejo es de importancia capital, ya que les posibilita acceder a una información, procesarla y dar una postura, tomando una posición frente a diferentes situaciones que se les presentan en su proceso de aprendizaje.

Partiendo de la consideración de que la argumentación es una tipología textual que tienen que leer y escribir los aprendientes a lo largo de su carrera estudiantil. Por ello, juzgamos oportuno acercarse a las aulas de los dos grados de la licenciatura de español con miras de determinar sus capacidades de argumentar por escrito, mediante la evaluación de la estructuración de sus redacciones argumentativas que han elaborado en una situación de examen final. De ahí, resulta necesario contestar a este interrogante: *¿Cuál es la capacidad argumentativa escrita de los estudiantes del segundo y tercer grado de español?*

A sabiendas de que los resultados obtenidos que dan respuesta a esta pregunta, constituyen en los rendimientos conseguidos a lo largo del primer estudio, llevado a cabo en el año académico 2020/ 2021. Por lo tanto, el aporte de este trabajo investigativo consiste en brindar una respuesta clara y pertinente al interrogante arriba. Atendiendo, en primer lugar a esta pregunta cuyos resultados alcanzados permiten concluir la deficiente y la limitada capacidad de los estudiantes de ambos cursos de licenciatura, visto que la mayoría experimenta distintas dificultades en la producción de textos argumentativos.

A continuación, justificamos la afirmación expuesta de manera que esclarecemos a dichas dificultades con respecto a las tres dimensiones textuales, lo que nos conduce a contestar a este interrogante medular: *¿Cuáles son las dificultades escriturarias de los estudiantes de los dos grados a la hora de redactar textos argumentativos?*

Empezando por la dimensión microestructural, cuyos resultados obtenidos evidencian un deficiente nivel en sus componentes. Primero, la progresión temática conoce bajos rendimientos debido a la elaboración de redacciones que lucen incoherentes y difusas por muchos errores de la correferencia nominal y verbal, entre los cuales se destacan: la falta de

concordancia entre el número del elemento nominal y los pronombres utilizados para volver hacer referencia a éste, la falta de concordancia de género, la falta de concordancia entre el número del elemento nominal y los tiempos verbales usados para la predicación y el uso de tiempos verbales incongruentes . Segundo, en el componente de las relaciones inter-oracionales, ocurre un hecho similar ya que se manifiestan en sus escritos quiebres en el uso de los mecanismos lingüísticos y semánticos.

En lo que se refiere a la macroestructura, a su vez se evidencia en sus elementos, la experimentación de dificultades por parte de la mayoría de los aprendientes. Empezando por el desarrollo temático, debido a la insuficiencia en el uso de mecanismos para jerarquizar las informaciones y relacionar las ideas, lo que dificulta la comprensión textual. Prueba de ello, los resultados estadísticos muestran que una gran proporción de estudiantes están ubicados en el desempeño bajo. De similar modo, en el uso de las macroproposiciones, en las que no dan argumentos, sino se limitan en dar definiciones o explicaciones respecto a los temas de las consignas dadas.

En lo que atañe a la dimensión de la superestructura, las cifras estadísticas demuestran que los discentes tienen enormes dificultades en el planteamiento de sus componentes. Iniciando con la tesis en la que un alto porcentaje de ellos no son capaces de plantear su posición a favor o en contra del tópico planteado, por tal razón están ubicados en el desempeño ausente. De igual modo, ocurre en el componente de los argumentos, en vista de que en los escritos se presentan carencias en la formulación de razones para apoyar la tesis. Asimismo, en la conclusión se revela el desconocimiento y el escaso dominio de plantear el cierre final de la redacción argumentativa.

Tras la obtención de los resultados del análisis efectuado a un corpus que contiene de 101 textos elaborados por la muestra de los dos grados, que dan cabida a capacidades escritas deficientes y rendimientos desalentadores, puesto que la mayoría de los discentes presentan dificultades para redactar textos de manera precisa y sostenida.

De lo anterior, estas carencias representan un desmedro de la calidad de la redacción. Por tal razón, se concibe a la argumentación escrita como una tarea difícil cuya elaboración implica procesos de pensamientos diversos que van desde la recolección de la información necesaria y la defensa de las posturas con pruebas válidas hasta el planteamiento de conclusiones pertinentes. Por ello, es de suma importancia que el profesor brinde apoyo a sus aprendices valiéndose de un proceso de enseñanza activo basado en tareas persuasivas para que el discente logre la competencia argumentativa, además de insistir en el valor primordial de la lectura en la escritura argumentativa.

En este renglón, conviene señalar que varios investigadores abogan que la realización de una composición escrita de manera exitosa no es una tarea fácil, puesto que requiere por parte del docente la realización de una gama de estrategias que muestran el camino a recorrer a sus aprendientes para dominar sus rasgos gramaticales, lingüísticos y discursivos. En este contexto, dichos profesionales brindan estrategias didácticas sobre cómo argumentar y cómo se organiza la estructura argumentativa con el objetivo de ayudar al estudiante en su formación académica. Citamos a unos estudios más destacados: Camps, (1995). Álvarez, M. (1995). Álvarez, (2001). Martínez (2002). Díaz, (2002). Obando (2007). Serrano (2008). Matteucci, (2008). Ramírez, (2010) y Perelman, (2011) etc.

Acorde a los estudiosos anteriores que nos permiten ahondar más en la tipología argumentativa, basándose en sus dilucidaciones que nos estimulan a realizar una intervención didáctica. En congruencia de los rendimientos conseguidos en el primer estudio en los que tenemos una visión panorámica de las capacidades argumentativas de los educandos. Por lo tanto, resulta imprescindible planificar secuencias didácticas para cada curso de la licenciatura, destinadas a la enseñanza del texto argumentativo, tomando en cuenta sus necesidades determinadas previamente.

Por tal objetivo, pretendemos enseñar los contenidos importantes de la argumentación escrita que abarcan la comprensión de temas, el planteamiento de

una tesis, la sustentación con argumentos válidos, léxico semántico pertinente, redacciones individuales y colaborativas, debates y el uso de mecanismos de la cohesión, inspirando de las investigaciones vinculadas con las áreas de *la lingüística del texto* y de *la psicología cognitiva*.

Recapitulemos brevemente el objetivo principal de este estudio que consiste en mejorar la capacidad argumentativa de los estudiantes y solventar sus dificultades halladas en el estudio anterior. Por ende, resulta imperativo responder a este interrogante fundamental: *¿Cómo es posible fortalecer las capacidades argumentativas de la muestra mediante una intervención didáctica?*

Atendiendo a esta pregunta, se puede conjeturar que varios didactas y expertos en el contexto internacional aseguran que es de suma importancia sugerir secuencias didácticas a fin de fortalecer las habilidades de los aprendientes, e incluso ayudarles a superar los retos que exige dicha habilidad. Por lo tanto, proponen secuencias para la enseñanza de esta tipología de modo eficiente. Con todo y lo anterior, nos valemos de sus propuestas con el objetivo de diseñar secuencias didácticas en el segundo estudio.

Tras el análisis efectuado a un corpus que consta de 101 textos, mediante el cual, se evidencia que sus capacidades argumentativas han podido ser fortalecidas en un periodo de tiempo de cinco meses del primer semestre del año académico 2021/2022. Dado que, se observan mejoras y un efecto positivo en las tres dimensiones textuales.

Comenzando por la dimensión de la microestructura en la que los estudiantes aún no superan las dificultades, empero se notan mejoras mínimas en sus dos componentes. En síntesis, se manifiesta que la mayoría de ellos siguen siendo ubicados en el desempeño bajo, lo que prueba la persistencia de las dificultades en esta sub-variable, es decir no hay un efecto positivo considerable tras la intervención didáctica debido al exceso de errores en sus redacciones.

En lo que concierne a los resultados de las dimensiones de la macroestructura y la superestructura, ambas marcan diferencias evolutivas, en las

que se observa un logro en todos los niveles de desempeño. En virtud de que, una alta proporción de los estudiantes están situados en los desempeños de logro satisfactorio u óptimo por mérito. Es decir, desarrollan adecuadamente los temas de las consignas dadas, de manera que plantean tesis explícitas, luego apoyándolas con argumentos claros, más bien enuncian conclusiones adecuadas.

Con miras de verificar si hay evoluciones en los rendimientos escritos de los aprendientes, consideramos conveniente realizar un análisis comparativo de los resultados conseguidos en los dos estudios mencionados arriba con el fin de medir la incidencia de la intervención didáctica y los efectos en la implementación de las secuencias didácticas. Por tal propósito, resulta necesario responder a este interrogante principal: *¿Hasta qué punto se evidencian las diferencias evolutivas en las capacidades argumentativas de los aprendientes antes y después de la intervención didáctica?*

En rigor, la aportación más importante de este trabajo consiste en responder a esta pregunta. Por consiguiente, la aplicación de las secuencias didácticas destinadas al fortalecimiento de las habilidades argumentativas escritas de los estudiantes, nos posibilitan alcanzar en gran medida nuestro objetivo formulado al inicio de la investigación.

A partir de la obtención de los resultados de los dos estudios, estimamos la realización de una comparación cuantitativa al corpus recogido antes y después de la intervención didáctica. En definitiva, se logran cambios estadísticamente significativos que dan lugar a buenos rendimientos en el segundo estudio respecto a las dimensiones de carácter global: la macroestructura y la superestructura, contrariamente a los resultados del primer estudio que demuestran deficientes desempeños. En cuanto a la dimensión local: la microestructura que registra una leve mejora, empero es la sub-variable más inconsistente dentro de la competencia escritural.

A partir del análisis realizado a un corpus que consta en total de 202 copias elaboradas en los dos estudios prácticos, además de las respuestas de los discentes en el cuestionario en línea y de las aclaraciones ofrecidas por los docentes en el marco de las entrevistas semiestructuradas. Por ende, los resultados de los tres instrumentos nos permiten caracterizar las habilidades escritas de los estudiantes, e incluso identificar y categorizar sus dificultades. Por ello, resulta necesario proponer secuencias didácticas. Por tal fin, diversificamos los objetivos de las sesiones en las que aproximamos a las dimensiones *cognitiva, estructural y lingüística* de la composición escrita.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos deducir que los hallazgos a los que nos hemos llegado son ventajosos. Conviene subrayar que los aspectos tratados en el marco de este trabajo consisten en una contribución considerada en el campo de la composición escrita de modo general, y la producción argumentativa de manera particular. A nuestro modo de ver, nos parece importante llevar a cabo en el futuro trabajos de investigación similares con estudiantes en el contexto universitario argelino para confirmar nuestras conclusiones y sobre todo para evaluar la eficacia de las propuestas didácticas.

Es oportuno aseverar que la falta de estudios sobre la composición escrita en general y la tipología argumentativa en el aula universitaria argelina en particular, da cierto grado de originalidad a nuestro tema de investigación. Por ende, se justifica la necesidad de desarrollar investigaciones respecto a este eje temático, y resulta interesante continuarlo, mejorarlo y desarrollarlo, tomando en cuenta las limitaciones del presente trabajo que está lejos de ser exhaustivo por dos razones.

De una parte, trabajamos con un grupo de cada grado de la licenciatura de Ele, pues sería pertinente tener una muestra más grande que la nuestra. De otra parte, los estudiantes muestran unas mejoras en las dimensiones textuales en un periodo de cinco meses, a razón de dos sesiones por semana con el sistema de ondas debido a la pandemia de la Covid. De modo que, recurrimos a las clases a distancia a causa de la reducción de las horas presenciales. Este motivo nos ha

obstaculizado para llevar a cabo un programa de fortalecimiento a fin de mejorar sus capacidades escritas sobre todo la dimensión microestructural que no arroja resultados satisfactorios. Por tal razón, se necesita mucho más tiempo y una propuesta didáctica eficiente para atender los errores microestructurales y afrontar las dificultades de los estudiantes.

Con todo esto, cumplimos los propósitos de la presente tesis y esperamos que sea un insumo valioso que abra las puertas de varias líneas de investigación y motive el interés de otros investigadores posteriores de tomarla como un punto de partida con miras de desarrollar las capacidades escritas de los estudiantes en el campo amplio de la producción escrita.



Bibliografía

1. Libros

A

1. Adam, J. M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
2. Adam, j. M. y Lorda, C.U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
3. Álvarez, A, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- 4.----- (2005): *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Ed. Síntesis.
- 5.----- (2013). *Didáctica de la lengua en la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- 6.Álvarez, G. (2001). *Textos y discurso. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- 7.Álvarez, M. (1995). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco / libros.
- 8.Andrade Naranjo, D., Cabezas Mejía, E. y Torres Santamaría, J. (2018). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. Rumiñahui, Ecuador: Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE.
9. Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2000). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Editorial Universitaria de Buenos Aires: Eudeba.
10. Ángeles García, A. (2012). Cómo argumentar por escrito. En Ana M. ^a. Fernández Pampillón et al. (Eds.) *Filología y Tecnología: introducción a la escritura, la informática, la información (pp.29-36)* Manual. Editorial Complutense, Madrid.
11. Anguiano, M., Huerta, J., Ibarra, J y Almazán, K. (2014). Manual básico para la escritura de ensayos. México: IDEA.
12. Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica*. Edit. EPISTEME. Caracas, Venezuela
13. Atienza, M. (2005). *Las razones del derecho*. México: Ediciones Universidad

B

14. Bañales, G. y Vega, N. (2016). La enseñanza estratégica de la argumentación escrita en las disciplinas: desafíos para los docentes universitarios. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (Coords.), *Enseñar a Leer y Escribir en la Educación Superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 103-127).
15. Bassols, M. y A. Torrent. (2012). *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.
16. Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1981): *Introducción a la lingüística del texto*. Trad: Bonilla, Barcelona: Ed. Ariel.
17. Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
18. Bitonte, M. E. y Lo coco, L. (2013). *Recorridos y Actividades para la Práctica de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno Editora.

C

19. Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ed. Ariel. 1ª edición 1999.
20. Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
21. Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó
22. ----- (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid. C. I. D. E.
23. ----- y Zayas, F y (coord.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
24. ----- y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la*

composición escrita en situación escolar. Memoria de investigación para el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1993, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, CIDE

25. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
26. Carrasco, S. (2013). *Metodología de la investigación Científica*. Perú: San Marcos.
27. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós
28. ----- (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ed. Paidós.
29. ----- y García del toro, A. (1999). *Recetas para escribir*. España: Editorial Plaza Mayor.
30. ----- Luna, M. y Sanz, G. (2003): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
31. ----- (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
32. Castro Azuara, M.C. y Sánchez Camargo, M. (2018). La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos. En María Cristina Castro Azuara y al. . *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp.137-166). Buenos Aires, Argentina: Los Polvorines.
33. Cuenca, J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arcos.

D

34. Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito* .4.ed. Editorial Caminos: Universidad de Antioquía.
35. ----- (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
36. Díaz, S. (2016). El ensayo académico. Recomendaciones para la práctica. En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año XVIII. Vol. 30 (pp. 182-184). Buenos Aires: Argentina.
37. Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia*

didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Traducción de Pilar Labaín, María José Sánchez y Francisco Sierra. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

38. ----- (2000). *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria*. España: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

F

39. Fernández- Pampillón .C, A., Goicoechea de Jorge, M., Hernández Yáñez, L. López García, D. (2012). *Filología y Tecnología: introducción a la escritura, la informática, la información*. Manual. Editorial Complutense, Madrid.
40. Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara. E. R. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco Libros.

G

41. González Reyna, S. (1999). *Géneros periodísticos: Periodismo de opinión y discurso*. México: Trillas.

H

42. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
43. Hernández Marín, A. y Quintero Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis.

L

44. Loureda Lamas, Ó. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid, Arco Libros.

M

45. Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Biblios.
46. Marimón, L.C. (2008). *Análisis de textos en español*. Alicante. Ed. Publicaciones Universidad de Alicante.
47. Marinkovich, J., Peronard, M. y Parodi, G. (2006). *Lectes*. Programa de lectura y escritura para 7° y 8° básicos. Guía metodológica y orientaciones teóricas. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
48. Martínez, M. (2012). *Teoría del Periodismo*. Ciudad de México. Ediciones Red Tercer Milenio.
49. Martínez Albertos, J. L. y Santamaría Suárez, L. (1996): *Manual de estilo*. Indianápolis: Instituto de Prensa de la Sociedad Interamericana de Prensa.
50. Martínez Solís, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
51. ----- (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cátedra UNESCO. Cali: Universidad del Valle.
52. ----- (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.
53. ----- (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*, Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.
54. Martínez, J. (1998). *Curso General de Redacción Periodística*. Lenguaje, estilos y géneros periodísticos en prensa, radio, televisión y cine. (5ª ed.). España. Ediciones Thomson. Paraninfo.
55. Martín, G. (2008). *Curso de Redacción. Teoría y práctica de la composición del estilo*. La Habana. Pablo de la Torriente y Félix Varela.
56. Matteucci, N. (2008). *Para argumentar mejor: lectura comprensiva y producción escrita: Estrategias de comprensión y elaboración de argumentos*. Buenos Aires: Ediciones novedosas educativas del centro

de publicaciones educativas y material didáctico.

57. Montolio, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita contraargumentativos consecutivos aditivos y organizadores de la información*. Barcelona Ariel.

58. ----- (2000). *Manual práctico de escritura académica*. V (II).
Barcelona: Ariel.

59. Morán, P. (1999). Hacia el perfil de una competencia textual argumentativa: una perspectiva pragma-retórica. En: Parodi, Giovanni (editor). *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis Gómez Macker* (pp. 121-134). Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

N

60. Núñez, L. P. (1999). La construcción de textos argumentativos escritos en los inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos. En G. Parodi (ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis Gómez Macker* (pp. 159-178). Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

O

61. Orozco, J. (2010). El ensayo. En M. Gracida; G. Martínez y L. Cervantes (coords.), *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario* (pp. 197-219). México D. F.: UNAM, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

P

62. Padilla, C., Douglas, S., y López, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.

63. Paniagua Machicao, F y Condori-Ojeda, P. (2018). *Investigación científica en educación*. Juliaca: Porfirio Condori Ojeda (autor-editor).

64. Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

65. ----- (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

66. -----, y P. Núñez (1999). La búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En M. Martínez Solís (ed.) (1999). *Comprensión y producción de textos académicos* (pp. 65-98). Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.
67. Parra, M. (1994). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y Práctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
68. Parrat, S. (2007). *Géneros periodísticos en prensa*. Quito: Ediciones Ciespal.
69. Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. La nueva retórica. Madrid, Gredos.
70. Perelman, C. (1997). *El imperio retórico*. Retórica y argumentación. Bogotá: Norma.
71. Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de Lectura y escritura académicas*. Córdoba. Comunicarte.
72. Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
73. Posada, P. (2010). *Argumentación: teoría y práctica, introducción a las teorías de la argumentación*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

R

74. Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. Editorial Universitaria Universidad de Nariño: Pasto.
75. Rebollo Martínez, M. (2012). *Teoría del periodismo*. Tlalnepantla: Red Tercer Milenio S.C.

S

76. Sáez Rivera, D. M. (2012). Ejercicios útiles para la argumentación por escrito. En Ana M.^a. Fernández Pampillón et al. (eds.), *Filología y Tecnología: introducción a la escritura, la informática, la información* (pp.37 -44) Manual. Editorial Complutense, Madrid.
77. Sánchez Lobato, J. (2006). *Saber escribir*. Madrid: Aguilar.
78. Salvador, F. M. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de la expresión*

escrita. Málaga: Aljibe.

79. Santamaría, J. (1992). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En Camps, Anna. *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp.111-126). Barcelona: Grao.

V

80. Van Eemeren, F.H., R. Grootendorst. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación y presentación*. Buenos Aires: Biblos.
81. Van Eemeren, F. H. y R. Grootendorst. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
82. ----- (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragmatológica*. Buenos Aires: Biblos.
83. Van Dijk, Teun. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- (1996). *Las estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, editores, s.a. de c.v.
84. ----- (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
85. ----- (1990). *La noticia como discurso*. Comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona, Paidós.
86. Vargas, A. (2007). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle.
87. Vásquez, F. (2004). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá, Kimpres
88. Vivaldi, G. M. (2000). *Curso de redacción: teoría y práctica de la composición y el estilo*, xxxiii edición actualizada por Arsenio Sánchez Pérez, Madrid, Thomson Editores/Paraninfo.

T

89. Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península

W

90. Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Z

91. Zunino, C. y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En Ana Luz

Abramovich... [y .al.]. *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp.61-77). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

92. Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I.

Bosque & V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.4051-4213). Madrid: Espasa.

2. Revistas

A

1. Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (2), 9-22.
2. ----- (1992). Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo. Paris, Nathan. Fragmento del libro, 1-24.
3. Alvarado, M., Silvestri, A. (2003). La composición escrita: procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 15(1), 7-16.
4. Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Revista Didáctica Lengua y Literatura*, 18, 29-66.

B

5. Baaziz, S. (2021). La producción de textos argumentativos en estudiantes de Ele de la universidad de Argel II. *Revista Aleph*, 8 (3), 181-195.
6. ----- (2021). La didáctica de la argumentación escrita: un reto para afrontar en el contexto universitario. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(7), 40-52.
7. Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A. y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
8. ----- (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de

alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXIV, 2, 29-52.

9. Benítez, R., y Velásquez, M. (2000). Un análisis microestructural de la producción escrita. *Lenguas Modernas*, 26-27, 95-117.
10. Bernárdez, E. (1993-1994). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Boletín de Filología*. Santiago de Chile, 9-32.

C

11. Camps, A y Dolz , J. (1995). Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, 07, (25), 5-8.
12. Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: Características dialógicas de la argumentación escrita. *Infancia y aprendizaje* (25), 51-63.
13. ----- . (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *En revista Signos. Teoría y práctica de la educación*. 20, 24-33.
14. ----- . (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje* 49, 3-19.
15. ----- . (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *En Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Ed. Graó: La lengua escrita en el aula (5) ,1-6.
16. ----- y Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumento de evaluación formativa. *En Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (16) ,49-60.
17. Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
18. Corbacho Sánchez, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*, (24), 77-90.
19. Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (7), 79-94.

20. Cisneros Estupiñán, M. (2012). Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45(79) 226-232.

D

21. Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas y la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 17-22. ----- (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 65-77.

E

22. Errázuriz, M, C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos, *Onomazein*, 30, 217-236.

F

23. Flower, L. y J. Hayes (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*. 1-19.
24. Fuentes, I., y Farlora, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educação e Pesquisa*, 45.
25. Fuenmayor, G., Villasmil, Y. y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77).

G

26. Gil Escudero, G. y Santana Rosales, B. (1985). Los modelos del proceso de la escritura. Universidad Complutense. *Estudios de psicología* n°19-20, 88-101.

H

27. Hernández Marín, A. y Quintero Gallego, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, (329), 421-441.

M

39. Meersohn, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk: análisis de discurso.

Revista de epistemología de Ciencias Sociales Cinta moebio. (24), 288-302.

30. Melero, A. y Gárate, M. (2013). Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. *Revista de Educación*, 360, 388-413.

31. Meneses Alba, J. X., K. Osorio Castañeda, y A.M. Rubio Quintero. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 29-47.

O

33. Obando, L. (2007). El texto argumentativo en la vida académica Universitaria: Aproximación Pedagógica. ASCUN (Ed.) Encuentro Nacional Sobre Políticas Institucionales Para El Desarrollo de la Lectura y La Escritura en la Educación Superior .Bogotá, Colombia ,1-14.

P

34. Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2011). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Contextos de Educación*, 11(11), 1-17.

35. Pardo Abril, N. G. (1995). Teoría y práctica del español funcional en la Universidad Nacional. *Forma y Función*, (8), 45-52.

36. ----- (1992). Las superestructuras textuales en los procesos pedagógicos. *Forma y Función*, (6), 9-23.

37. Parodi Sweis, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Rev. Signos*, 33, (47),151-166.

38. Pastene Labrín, F. C., Díaz Chavarría, R. M., Molina Castillo, S. (2016). Producción del ensayo argumentativo en estudiantes de dos establecimientos de educación media técnico-profesional de la provincia de Ñuble: resultados de un diagnóstico. *Literatura y Lingüística*, (34) ,395-417.

39. Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula, en

R

40. Ramírez, R. (2006). Secuencias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la competencia argumentativa escrita. *Folios*, 24 ,27-43.
41. Ramírez, J.A., Zamora, J.R. (2014).La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior .*Revista de Lenguas Modernas*, (20), 167-181.
42. Rodríguez, L. I. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1),1-18.
43. Romano, M. B. (2020). Argumentar en la universidad: Representaciones estudiantiles, retos y perspectivas. *Revista Iberoamericana De Argumentación*, (20), 206-227.
44. Rubio, M., y Arias V. (2002). Una secuencia didáctica para la enseñanza de la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. *Lectura y vida*, 23(4), 34-41.
45. Ruiz Ortega, F. J., Tamayo Álzate O. E., y Márquez Bargalló C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 629-646.
46. Ruiz, J., Lamoth, L., Concepción, M., & Rodríguez, F. (2012). El proyecto integrador como experiencia didáctica en la formación del ingeniero informático: Universidad de Holguín, Cuba (UHOLM). *Escenarios*, 10(1), 106-115.

S

47. Sánchez, I. y N. Álvarez (1999). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos: ¿evolución o estancamiento? . *Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de Análisis del Discurso. Santiago, Chile*,1-10.
48. Sánchez Abchi, V., Mosquera, S., Gagnon, R. y Dolz, J. (2012). La secuencia

didáctica en ELE: una herramienta para la enseñanza y un dispositivo para la formación docente. *Boletín Helvético Hispánico*, 19, 195-221.

49. Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos Modelos explicativos de los procesos de la composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, (58), 43-63.
50. Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 22 (4), 26-36.
51. ----- y Villalobos, J. (2008). Niveles discursivos del texto argumentativo escrito por estudiantes de formación docente. Universidad de Los andes: Mérida, 152-187.

T

52. Taleb Abderrahman, K. (2007). El texto como recurso para el desarrollo de la competencia discursivo-textual en el Manual "un Mundo Por Descubrir". En *Revista LAROS* 10, (1), 523-533.

V

53. Villalba Loaiza, N. (2018). Los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe (español-inglés) en términos de las escogencias discursivas y lingüísticas. *Lenguaje*, 46(2), 266-291.
54. Villalba, N. L. (2017). La competencia argumentativa escrita bilingüe en el contexto de la licenciatura en lenguas modernas. *Revista Boletín Redipe*, 6(8), 85-101.

Z

55. Zamudio de Molina, B. (2012). Soportes de la argumentación. Lógica, dialéctica y retórica. *RIHUMSO*, 1 (1), 1-9.

3. Referencias electrónicas

A

56. Álvarez Angulo, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 13, 17. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110017> (Fecha de Consulta 5 de abril de 2021).
57. Álvarez Angulo, T. (2001). (1999). La descripción en la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 11, 15. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9999110015A> (Fecha de Consulta 5 de abril de 2021).
58. Alzate Yepes, T. (2009). Hay que enseñar a hacer ensayos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 48(6), 1-5. Disponible en <https://doi.org/10.35362/rie4862127> (Fecha de Consulta 20 de Enero de 2021).
59. Arioli, E., Bazzano, M. (2011). El ejercicio de la argumentación en el ámbito universitario. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp> (Fecha de Consulta 21 de enero de 2021).

C

60. Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico dedicado a *Academic Writing*. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp. 17-36. Disponible en <http://www.red-u.net> (Fecha de Consulta 20 de julio de 2021).
61. Castro Azuara, M.C. y Sánchez Camargo, M. La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 483-506 .ISSN: 1405-6666. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774008>(Fecha de Consulta 2 de enero de 2021).

62. Centro Virtual Cervantes (1997-2021). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en [:https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/](https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/) (Fecha de Consulta 23 de diciembre de 2021).

G

63. Gómez Barriga, J. (2012). La formación de estudiantes de grado undécimo en el campo de la escritura argumentativa. Estudio de caso de cuatro colegios públicos en Bogotá. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2) ,97-121. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55124596008>(Fecha de Consulta 28 de septiembre de 2020).

L

64. Lourdes Díaz. B y Bernarda, M. (2007). La argumentación escrita en los libros de texto: definición y propósitos. *Educere*, 11(37),289-296. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603715>. (Fecha de Consulta 18 de julio de 2021).

M

65. Moreno Espinosa, P. (2007). Opinión y géneros en el periodismo electrónico: redacción y escritura. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (16),123-149. ISSN: 1139-1979. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=168/16801608> (Fecha de Consulta 13 de octubre de 2020).

R

66. Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>.
67. Ricoy Lorenzo, M. (2005). La prensa como recurso educativo. Complejidad y

pertinencia de su uso en la educación de adultos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(24), 125-163. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000100125&lng=es&tlng=es. (Fecha de Consulta 12 de octubre de 2020).

S

68. Serrano de Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XIV (1) ,149-161. ISSN: 1315-9518(Fecha de Consulta 13 de Noviembre de 2020).

T

69. Tamayo Álzate, O.E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233.. ISSN: 1794-3841. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4138/413835215010> (Fecha de Consulta 13 de Octubre de 2020).

70. Treffinger, D. y Selby, E. (2008). Comprendiendo y desarrollando la creatividad: una aproximación práctica. *Revista de Psicología*, vol 26 Núm. 1, 9-23. Recuperado en 01 de octubre de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025492472008000100002&lng=pt&tlng=es.

Z

71. Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. [Fecha de Consulta 10 de octubre de 2020]. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>

4. Tesis

A

1. Álvarez Angulo, T. (2002). *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica. Tesis de doctorado.* Universidad Complutense, Madrid.

B

2. Belaouf, M. (2016). *L'appropriation de l'écrit argumentatif en contexte universitaire à travers la notion de cohérence.* Thèse doctoral. Université de Mostaganem.
3. Bellatrèche, H. (2013), *Apprendre la production écrite en première année de licence de français nouveau régime en Algérie : entre le dire et le faire. Le cas du texte argumentatif,* Thèse de doctorat, Université de Mostaganem.

T

4. Taleb Abderrahman, K. (2020). *La enseñanza de la expresión escrita en el marco de la nueva reforma educativa en Argelia .Tesis de doctorado.* Universidad de Orán.



Anexos

1. Anexos del primer estudio del año académico 2020/2021

A. Anexos del segundo curso

Anexo 1.1: El Negacionismo del Covid 19

Cuando perdemos a un ser querido comenzamos la andadura por un camino duro y sinuoso. Durante esta pandemia por coronavirus no todos hemos perdido a seres queridos, pero sí hemos visto a otras personas perderlos. Sin embargo, sí que hay muchas cosas de las que nos hemos visto privados todos, en mayor o menor medida: ese viaje tan deseado para el que habíamos ahorrado durante años, la visita a ese familiar que vive en la otra punta de España, alguna oportunidad laboral...

Las redes sociales han sido el caldo de cultivo perfecto para la proliferación de todo tipo de bulos que han servido como argumento de que ese virus del que tanto nos hablan no existe. O que si es real, pero no apareció de la forma que nos han contado. Son explicaciones que en parte paliar ese miedo y ese dolor que todos sentimos. Pero es importante intentar avanzar, porque un exceso de negación puede hacer mucho daño, tanto a las personas que la sostienen como a quienes les rodean. La pandemia de coronavirus ha dejado ya casi cincuenta millones de infectados y más de un millón de muertes en todo el mundo. Sin embargo crecen los grupos de personas que niegan la existencia de la enfermedad y reivindican su derecho a una libertad total en la que no caben el virus o las medidas que la ciencia estima efectivas para contenerlo.

Todos hemos tenido nuestro momento de negación en algún punto de la pandemia. Una vez aquí se puede tomar la vía de asumir que las evidencias apuntan a que lo que está pasando, por mucho que duela, es real. La otra opción es dejarse llevar por los bulos y la desinformación.

Dada la situación en la que nos encontramos, la distribución de una vacuna contra el coronavirus se ha convertido en el evento científico más esperado de los últimos años. Actualmente existen un gran número de opciones en desarrollo, pero aún queda un tiempo para que estén listas. Sin embargo, que aún no haya llegado no ha impedido que haya personas que ya aseguren tajantemente que no se la pondrán.

Anexo 1.2: Una reflexión personal sobre la pena capital

La pena de muerte es uno de los temas polémicos en lo que respecta a las sanciones penales de los sistemas carcelarios de todo el mundo. Desde los tiempos más antiguos, castigar con la muerte a un criminal ha sido una constante en diversas culturas y en prácticamente todas las épocas. "La ley del talión", el sistema jurídico de los sumerios en el cual ya se establecía que la pena siempre iba en correlación directa con el crimen cometido. Es lo que denomina como el «principio de reciprocidad». En el Código de Hammurabi (Babilonia, siglo XVIII a. C.) se establecía, por ejemplo, que si un hijo había golpeado al padre, se le cortarían las manos.

Estos antecedentes históricos fueron las bases de muchos ordenamientos jurídicos de la actualidad. A nivel mundial la pena de muerte está abolida en gran parte de América, Europa o Asia, pero también sigue siendo aplicada en grandes países como Estados Unidos y Japón. ¿Es la pena de muerte una sanción justa? Los que defienden la aplicación de esta pena, argumentan de la siguiente manera. El castigo debe de igual proporción al daño producido. Es decir, estamos ante la famosa frase "ojo por ojo". La relación se hace en forma pareja. Todo aquel criminal que realice un crimen,

especialmente el homicidio, merece una pena igual al daño que ha causado. Por tanto, si mata, ese individuo merece la muerte. Analizando desde ese punto de vista, se podría afirmar entonces que la pena de muerte, en teoría, es una sanción justa. O al menos que busca la justicia para la víctima. Sin embargo, cabe recordar que la función de un sistema penal, de cualquier país, siempre debe procurar que los delincuentes tengan una oportunidad de reinserirse a la sociedad. Ese es el argumento en contra de la pena de muerte, el cual es avalado por los países en donde dicha pena es prohibida.

Un sistema de sanciones no necesariamente debe regirse por el principio de reciprocidad antes citado. Lo que se busca es que haya menos delitos, menos delincuentes. Y la pena de muerte, en los países en donde es aplicado, hasta el momento no ha demostrado ser lo suficientemente eficaz para disuadir a los potenciales criminales. Es posible que esta pena responda a un principio lógico de equidad, de equilibrio entre daño y castigo. Lo que ahora cabe preguntarse es si esa medida extrema de sanción, es realmente útil y beneficiosa para la sociedad entera, entendida como un componente más que debe tener participación en la forma en que sus criminales son juzgados. ¿Que se maten a los criminales es lo que realmente una determinada sociedad necesita? ¿Ayudaría eso a resolver sus problemas de delitos? Es muy probable que no. Y aparte, no hay que olvidar el innegable derecho a la vida de toda persona. Contemplado como un derecho humano universal.

La pena de muerte, si bien tiene la intención de conseguir justicia para las víctimas. No es la mejor opción como una medida social de prevención del delito. La sociedad no solo necesita que sus criminales sean castigados en forma ejemplar y justa, necesita también que, simplemente, no sean cometidos más crímenes y es ahí donde la eficacia de la pena de muerte se torna dudosa.<https://www.aboutespanol.com/texto-argumentativo-sobre-la-pena-de-muerte-2879461>

Anexo 1.3: Las armas en Argentina

Cuando se habla de armas es serio, y más si son usadas para hacer el mal. Ahora, teniendo en cuenta la sociedad en nuestro país, Argentina, con todos los robos, entraderas y asesinatos que existen lamentablemente.

¿Se debe permitir que civiles porten armas para que se defiendan contra la inseguridad de hoy en día? Más que nada en el contexto que vivimos, la gente está con mucho miedo y se toma precauciones para prevenir esto, pero ¿con qué límite? ¿Hasta el punto de quedarse encerrado en casa o de tener una seguridad personal en la puerta de tu casa o de portar un arma “por las dudas”? No creo que sea eficaz. Pero al portar un arma, se cree que somos más fuertes, que con ella a mano no hay que preocuparse, muchos piensan que hay muchas más ventajas que desventajas sobre la idea de que un civil pueda portar un arma/

La cuestión económica juega un papel importante. Lo cierto que una ventaja de portar un arma, y más si tu nivel económico no es el mejor, es que es mucho más barato comprar un arma con su registro incluido, que contratar un sistema de seguridad con alarmas y/o cámaras o un guardia de seguridad. Los trámites para la tenencia de un arma cuesta aproximadamente \$500 y el precio de la misma van desde \$3500 en adelante. El sistema de seguridad cuesta aproximadamente \$15000. También con la ayuda de una justicia estricta, el que porta un arma ya registrada en el RENAR legalmente, como dice en el artículo diez del capítulo dos, de la ley veinte mil cuatrocientos veintinueve

emitida por el Poder Ejecutivo Nacional que dicta que “Los responsables que determinen esta ley y su reglamentación están obligados a proporcionar todos los datos requeridos para su formación y actualización, dentro de los plazos y en las formas que ellas establezcan.” Si comete un delito con el arma, deberá ser penalizado según lo que haya cometido. Hablando de las desventajas, algunas veces como recurso de defensa se recurre a un arma. Pero hay veces que las víctimas de robos terminan matando al agresor. Por ejemplo hace poco tiempo un médico, cuando un ladrón estaba robándole el auto, lo mató de cuatro balazos. ¿Por qué expongo este ejemplo? Porque las personas cuando tienen un arma no se dan cuenta lo serio que es y terminan usando un arma para otros propósitos. En conclusión, se debería permitir que un civil porte un arma siempre y cuando los requisitos requeridos estén en tiempo y forma, y en caso de violarlos, tener la penalización necesaria. <http://tareasenelblog.blogspot.com/2016/11/texto-argumentativo.html>

Anexo 1.4: Las redes sociales

Las redes sociales, entre las que se destacan Facebook y twitter se han convertido en todo un fenómeno social pues están revolucionando la forma de comunicarse y de interactuar. Su capacidad para hacer llegar la información a cualquier parte del mundo en tiempo record y la posibilidad de establecer relación con más personas de manera sencilla, han hecho de este tipo de comunicación una de las más conocidas y aclamadas en todo el mundo.

En primer lugar tengo que decir que soy usuario de Facebook desde hace muchos años y me parece una extraordinaria herramienta. Todas ellas permiten compartir información con millones de persona de forma muy sencilla. Una gran parte de la población usa las redes sociales porque permite desarrollar aficiones. También permite acudir a acontecimientos y participar en actos y conferencias. En mi caso es una herramienta muy útil porque me sirve para mantenerme en contacto con mis amigos y familiares, especialmente con los que están más alejados. ¡Muchos de nosotros no podríamos vivir sin Facebook o twitter! Pero las redes sociales también tienen sus desventajas. Según el reciente informe de la agencia española de protección de datos. Más del 40% de las personas tienen configurado su perfil de tal forma que todo el mundo puede verlo. Cuenta la historia de una chica que dio su dirección a un desconocido por la red y sufrió meses de acoso hasta que intervino la policía. Con esto se puede demostrar que la privacidad puede verse en peligro. Otro problema puede ser la adicción que crean. Lo más adecuado es un uso responsable.

En definitiva, yo creo que las redes sociales son un magnifico instrumento para comunicarse e intercambiar opiniones e imágenes con personas cercanas, socializarse y hacer llegar la información a cualquier parte de forma rápida y sencilla, pero no debemos usarlas sin ningún control por que pueden volverse un peligro contra nuestra privacidad y nuestra seguridad. ¡Hazte una cuenta y entra en el futuro!" En este texto la profesora les explicó la estructura del texto; la tesis expuesta lo que dio un ambiente activo en el aula ya que la mayoría participan en el debate los argumentos a favor y argumentos en contra del tema planteado. <http://lenyliterlosnaranjos1.blogspot.com/>

Anexo 1.5 Aborto ¿tienes tan duro el corazón para asesinar Ángeles?

El aborto no debería de ser practicado por las jóvenes por ninguna circunstancia, debido a las fuertes e irreversibles consecuencias que se dan, ya que, hoy en día un tema muy tratado es el aborto y no es un problema de la actualidad, si no desde hace tiempos remotos se ha dado; pero desde los años 70`s con una mayor frecuencia, aunque se conoce que hoy en día el rango de abortos ha aumentado por la irresponsabilidad de los jóvenes al tener el acto sexual o coito sin ningún método anticonceptivo en consecuencia trae consigo un embarazo no deseado, es por ello que la joven decide practicarse un aborto, por miedo a que la corran de su casa.

Las heridas causadas por el procedimiento quirúrgico, las uterinas u otras heridas internas, infecciones por la introducción de bacterias, originadas por la atención dada por personas no aptas, para realizar este proceso, y que muchas veces lesionan el útero hasta provocar infertilidad ”. Pienso que está absolutamente en lo correcto, ya que son distintas las consecuencias que llevan los abortos tanto psicológicos como fisiológicos en la mujer. Por lo tanto cualquiera que sea la razón de la joven, no es justificación ya que en la actualidad hay diversa información sobre métodos anticonceptivos, para poder prevenir un embarazo no deseado y así poder evitar un aborto, sin embargo las jóvenes no razonan al momento de realizar semejante barbaridad, se dan cuenta de su error muy tarde, específicamente cuando están sufriendo las consecuencias que conlleva un aborto o embarazo interrumpido. Una mujer que se somete al aborto se arriesga a sufrir infecciones graves y hasta quedar estéril por lesiones irreversibles y en los peores casos perder la vida, reafirmando lo ya menciona antes.

En conclusión, el aborto no solo consta en quitar la vida a un ser indefenso sino también las consecuencias que conlleva son irreversibles en las mujeres y estas se presentan durante el resto de sus vidas. El aborto no es nuestra única salida, es por eso que existe la adopción o en la mayoría de los casos usar métodos anticonceptivos para prevenir un embarazo. <https://www.monografias.com/docs/Texto-argumentativo-del-aborto-estructura-tzjpirc-FKZBBBCZBY>

Anexo 1.6: El cambio climático

El cambio climático es la mayor amenaza medioambiental a la que se enfrenta la humanidad. Las emisiones constantes y desproporcionadas de gases por parte de los países industrializados, entre otros abusos de los recursos naturales, están provocando graves modificaciones en el clima a nivel global. Sus consecuencias afectan sobre todo a los países en vías de desarrollo y se traducen en inundaciones, sequía, huracanes y todo tipo de desastres naturales que dejan a la población desvalida y sin medios para subsistir.

Las variaciones climáticas han existido desde los orígenes de la Tierra. Nuestra pequeña morada ha asistido durante su larga vida a periodos de glaciaciones, actividad sísmica continuada o fuertes radiaciones solares. Sin embargo, hoy en día asistimos a un cambio climático global sin precedentes, donde las causas naturales parecen jugar un papel poco importante. La comunidad científica coincide en que las fluctuaciones del clima son provocadas en gran medida por el hombre. Actividades como la tala indiscriminada de árboles, el mal uso del agua potable, la sobreexplotación de las tierras se conjugan para alimentar un fenómeno que no hace sino acrecentarse. De entre todos los factores, la emisión de gases por parte de los países industrializados es probablemente uno de los

que más agravan la situación, provocando un calentamiento global mundial que ya acarrea trágicos resultados.

El impacto del cambio climático está ocurriendo aquí y ahora. Entre sus principales consecuencias observamos: la fusión de los casquetes polares, con el consecuente aumento del nivel del mar; la desaparición de especies de animales y plantas, el aumento masivo y desproporcionado de fenómenos naturales como ciclones, huracanes, desbordamientos de ríos, etc. y vulnerabilidad de los países empobrecidos. <https://www.inspiration.org/cambio-climatico>

Anexo 1.7:

Un estudio calculó la cantidad de basura plástica acumulada en una región del Océano Atlántico durante 22 años. Investigadores estadounidenses, que publicaron los resultados de su investigación en la revista *Science*, indicaron que el volumen de plástico llegó a su punto máximo en los últimos años y ahora parece no estar aumentando. Es posible que esto se deba a la implementación de reglas más estrictas que impiden que los barcos lancen su basura al mar. Los investigadores hallaron plástico -la mayoría de piezas de unos pocos milímetros- en más del 60% del material que recogieron con una fina red arrastrada por la superficie del mar.

Permanencia eterna. Los científicos de la Asociación para la Educación Marina, con sede en Estados Unidos, y del Instituto Oceanográfico Woods Hole en Hawai describieron el plástico como un "gran contaminante".

"La contaminación plástica en el mar es un problema ambiental importante. Sin embargo, no existe una descripción cuantitativa de la envergadura de este problema en el océano", afirma el estudio. "Su durabilidad y lenta biodegradación hacen que estos polímeros sintéticos puedan tolerar el ambiente oceánico por años, décadas e incluso períodos más largos". Los siguientes son algunos de los daños que pueden provocar:

- Los animales marinos pueden quedar atrapados por la basura.
- Las aves y otras criaturas marinas pueden consumir el plástico.
- La basura puede actuar a modo de balsa y trasladar a algunas especies fuera de su área.

El equipo concluye que, si se quiere frenar el impacto ambiental del plástico flotante en los océanos, el estudio ofrece evidencias de que los esfuerzos para evitar que los desechos se lancen al mar pueden medirse de forma efectiva.

Fuente: https://www.bbc.com/mundo/ciencia_tecnologia/2010/08/100823_plastico_atlantico_lp

Anexo 1.8: Los estudiantes creen imprescindible incorporar actividades la educación presencial.

Tras la experiencia del confinamiento y de un curso marcado por la pandemia, los estudiantes españoles son conscientes de la importancia de incorporar las nuevas tecnologías y las clases digitales. Así se deduce de los resultados de la encuesta *Tendencias en la sociedad digital durante la pandemia de la covid-19*, publicada este viernes por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). El 86,3% de los alumnos con internet que responde, la mayoría en grado superior (71%), opina que si bien la educación presencial "es imprescindible", debería incorporar "algunas actividades por internet, de manera creciente y de acuerdo con la edad del alumnado". El 63% no considera que la experiencia de la educación en línea durante el confinamiento haya sido muy negativa. De hecho, solo tres de cada 10 estudiantes creen, tras la experiencia, que la única fórmula válida es la educación presencial.

El 94,1% considera que los profesores tendrían que recibir “una formación específica y profunda sobre las técnicas pedagógicas de la educación en línea. Más de la mitad (53%) considera que los profesores no están “altamente cualificados para usar métodos digitales en la educación”, aunque la mayoría cree (86%) que “han podido adaptarse a la situación usando internet y otras tecnologías”. Seis de cada 10 estudiantes perciben que los educadores han tenido muchas dificultades para hacer su trabajo adecuadamente durante el estado de alarma y la pandemia y se sienten frustrados, la misma proporción de los que creen que estos “se sienten desbordados por la situación”.

En el caso de los convivientes con estudiantes durante la pandemia, en este caso sobre todo padres de alumnos en edad escolar, el 47,3% considera la experiencia del confinamiento “muy negativa y demuestra que la única fórmula válida es la educación presencial”, frente al 46% que no está de acuerdo con esta apreciación. El 78% de los padres está de acuerdo en la necesidad de que los centros incorporen actividades por internet de manera creciente de acuerdo con la edad de los alumnos. El 92% opina que los profesores deben recibir una formación específica y profunda sobre las técnicas pedagógicas de la educación digital. El 59% de los padres afirman que la necesidad de estar confinados durante la pandemia les ha hecho participar más activamente en la educación de los niños o jóvenes en su hogar, frente al 39,8% de los que responden que no. <https://elpais.com/educacion/2021-03-26/los-estudiantes-creen-imprescindible-incorporar-actividades-por-internet-a-la-educacion-presencial-segun-el-cis.html>

B. Anexos del tercer curso

Anexo1.9:

Si los dos millones de seres humanos que en Cataluña han salido a la calle por la independencia se hubieran unido para enfrentarse a la desigualdad y a la pobreza, habrían provocado en el mundo y en el resto del Estado una cantidad tal de adhesiones que España sería hoy un modelo de progresismo. Nos hallaríamos de golpe en la vanguardia de un movimiento imparable de trabajadores que cumplirían el viejo sueño del internacionalismo obrero. Por desgracia, quienes continúan más unidas que nunca son las fuerzas del capital y de la reacción.

Pero los oprimidos preferimos, y esto resulta una rareza histórica increíble, jugarnos la vida por entidades fantásticas como Dios o la patria antes que por un pedazo de pan tan real como nuestra hambre. De acuerdo, no se amontonen, servidor no es un buen ejemplo de oprimido. Hago tres comidas al día y aún puedo encender la calefacción, además de disponer de tribunas como la de este periódico en donde se me permite decir lo que quiera (¡lo que quiera!) siempre y cuando mantenga unos niveles de cordura que este texto no rebasará. Pero del mismo modo que a otros les dolía España, a mí me duelen los mendigos, los explotados, los menesterosos, los jóvenes sin horizonte, las clases medias venidas a menos y los enriquecimientos repentinos, fruto de la especulación o de la evasión de impuestos, y no del sudor de la frente. https://elpais.com/elpais/2017/11/23/opinion/1511448954_533734.html

Anexo 1.10:

Uno de los mayores desafíos que se presentan en esta crisis es mantener a todos esos estudiantes, hasta ahora ajenos a este tipo de enseñanza, no solo atentos sino enganchados a su propio proceso de aprendizaje virtual, manteniendo a la vez unas rutinas saludables tanto a nivel académico como personal. Con la enseñanza en línea, “sabemos lo que debemos hacer en cada momento, y conseguimos evitar esa sensación de aburrimiento, de que los días pasan muy lentamente y no sabes qué hacer”, explica Hélène Colinet, profesora de francés y formadora de docentes. Sus clases siguen con frecuencia la metodología de la clase invertida (o *flipped classroom*), por la que con anterioridad a la clase, el o la docente envía un vídeo o un documento para que los estudiantes trabajen previamente sobre él. Después, en la videoconferencia, profesores y alumnos sacan más provecho al tiempo debatiendo sobre ese contenido, resolviendo dudas o compartiendo explicaciones.

Las metodologías activas son, en opinión de Colinet, las más efectivas, porque dan el protagonismo al alumno, que va haciendo cosas para poder procesar los contenidos. “También mandamos tareas por [Edmodo](#) o [Socrative](#), que son muy útiles porque puedes hacer *quizzes* y otras actividades que la plataforma corrige automáticamente; mientras que [EdPuzzle](#) ofrece la posibilidad de ver un vídeo, que se para automáticamente en determinados puntos, para que los alumnos contesten preguntas de comprensión por escrito. El profesor sigue la evolución en directo y recibe las respuestas”, ilustra Colinet. Fuente: https://elpais.com/economia/2020/03/18/actualidad/1584509500_279435.html

2. Anexos del segundo estudio del año académico 2021/2022

A. Anexos del segundo curso

Anexo 2.1. Clase teórica

1. Texto argumentativo: tiene como fin 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. Aparte de su intención comunicativa, el texto argumentativo se caracteriza por una organización del contenido que lo define como tal: se presentan unas premisas o datos, que no se podrán aceptar si no se admite también una determinada conclusión o tesis. (Dolz, J. 1993)

2. Su estructura

2-1- Presentación o introducción: Tiene la finalidad de presentar el tema sobre el que se argumenta, captar la atención del destinatario, despertaren él el interés y una actitud favorable.

Exposición de la tesis. La tesis se presenta en forma explícita (es decir, aparece escrita). La tesis (afirmación categórica) es la postura que se opta sobre un tema. Puede aparecer al principio o al final del texto. ¿Cómo exponer una tesis? :

- Tesis: Yo opino que el alcoholismo es perjudicial para la salud.
 - Argumento: Porque, según los estudios realizados, las personas que consumen alcohol con mucha frecuencia sufren de cirrosis al hígado y su coeficiente intelectual disminuye
- ¿Cómo introducir una opinión? : Como ya sabes, existe una serie de expresiones en la lengua denominadas "marcadores", que tienen la función de indicar o "marcar" el punto de vista o perspectiva con el que vamos a enfocar un asunto; A mi juicio/ En mi opinión/ Me parece que/ A mi modo de ver, A mi entender, A mi parecer, Opino que.

Su clasificación de tesis, según su ubicación:

a) Estructura analizante o deductiva: se parte de un hecho general (la tesis se presenta al inicio) y después se desarrollan, a través de distintos matices, los argumentos. *Ejemplo: La excesiva exposición al televisor en el desarrollo y la conducta humana, especialmente en los niños, origina efectos negativos como la obesidad. La falta de ejercicio físico y una dieta pobre, provocados por la excesiva exposición a la TV, son la segunda causa de muerte en los Estados Unidos, donde no falta la comida. La comunidad médica de EEUU hace mucho tiempo que expresa la necesidad de reducir el tiempo que se mira televisión.*

b) Estructura sintetizante o inductiva: Primero se expone las razones y pruebas, luego se obtiene una conclusión. Es decir, es la tesis la que aparece al final, hablando por ello de una argumentación inductiva. *Ejemplo: El alcohol daña el cerebro, los reflejos y aumenta las pulsaciones del corazón. Está comprobado que el 10% de las personas que beben alcohol sufren accidentes de tránsito.*

2-2- Cuerpo demostrativo: Una vez expuesta la tesis, empieza la argumentación propiamente dicha. Se trata de justificar la tesis con la presentación de pruebas y argumentos variados (argumentación positiva). Refutar la tesis contraria, o admitir

algún argumento contrario (concesión) para contra argumentar. Hacer uso del contraargumento es una manera de decirle a lector o interlocutor que a pesar de no compartir la misma opinión, creencia o idea en relación a un tema, considera e inclusive respeta su punto de vista. Se podría afirmar que el uso del contraargumento le da más credibilidad al ensayo por el hecho de hacerlo arbitrario. Vale usar conectores contra argumentativos tales como: Sin embargo, no obstante, pero, en cambio, por el contrario. Con el objetivo de lograr persuadir al destinatario, el emisor puede desplegar una serie de estrategias argumentativas. Puede recurrir a las citas de autoridad, a la ejemplificación, a la analogía, a la exposición de las causas, a las consecuencias que comporta la adopción de sus ideas, al refuerzo de su opinión. En este contexto, Matteucci (2008) las clasifica de la siguiente manera:

a) Argumentos de autoridad, sustentan la tesis basándose en el prestigio de alguna persona o grupo de personas entendidas en el tema o problema de discusión. Mientras mayor sea el prestigio y la autoridad, mayor será la credibilidad de la argumentación. Es preciso señalar que se considera autoridad solo a quien es especialista del tratado. Ejemplo: *El cerebro humano tiene la capacidad para anticipar el peligro. Científicos de la Universidad de Washington han comprobado que una capacidad para poder leer claves en el medio ambiente, las que para otros pueden ser imperceptibles, sería la que permite que algunas personas intuyan lo que va a suceder. Los expertos identificaron un área del cerebro que actúa como un sistema de alerta temprana; este sistema, según ellos, habría sido la razón, por ejemplo, de que aborígenes asiáticos siguiesen a los animales que escaparon del tsunami en diciembre de 2004.*

b) Argumento de causa o consecuencia, expone las causas que originan o explican un hecho, o bien el efecto resultante de un acontecimiento. Parte del principio de que todo hecho tiene una causa y que todo acontecimiento provoca ciertas consecuencias. Además, no solo muestra la correlación *A causa B* o *B es consecuencia de A*, sino también explicar por qué. Ejemplo: *En las últimas décadas, los niños han visto mucha televisión. En el mismo periodo, los resultados de las pruebas de admisión han sido desalentadores, cada vez descendieron más. Ver televisión al parecer produce bajo rendimiento.*

c) Argumento de ejemplificación, que se presentan con la intención de graficar casos particulares con el fin de fundamentar ciertas ideas. Presenta uno o dos ejemplo específicos en apoyo a una generalización. Ejemplo: *En épocas pasadas, las mujeres se casaban muy jóvenes. Julieta, en Romeo y Julieta de Shakespeare, aún no tenía catorce años. En la Edad Media la edad normal del matrimonio para las jóvenes judías era de trece años. Y durante el Imperio romano muchas mujeres romanas contraían matrimonio a los trece años, incluso más jóvenes.*

d) Argumento de comparación, que se emplean para confrontar diversas ideas, o fenómenos. Con la comparación se establecen semejanzas o diferencias para lo cual puede emplearse superlativos. Ejemplo: En el contexto de una campaña antitabaco, se realizó un seguimiento durante un año a un grupo de 340 fumadores. La mitad de ellos fueron sometidos a una intervención básica en los centros de salud, consistente en consejos médicos antitabaco y entrega de material informativo. Un año después, se han evaluado los resultados a través de una encuesta que revela que el 41% del grupo intervenido logró abandonar total o parcialmente el consumo de tabaco; en tanto, el grupo no sometido a intervención, mantuvo inalterable su consumo.

e) Argumentos basados en datos y hechos, en ambos casos la información es irrefutable, pues descansa en hechos demostrables o en datos estadísticos. Ejemplo de hecho: En las ciudades contaminadas han aumentado las enfermedades respiratorias por lo tanto, la contaminación daña la salud. Ejemplo de dato: Existe una relación entre el aumento de la concentración de partículas contaminantes y el número de enfermedades respiratorias y muertes: cada vez que la concentración de partículas aumenta en diez microgramos por metro cúbico de aire, el número de muertes por ataques cardíacos aumenta en 1,4% y los casos de enfermedades respiratorias, como la bronquitis en un 3,4%. Los casos de ataque de asma se elevan en un 3.

2-3- Conclusión: Se recuerda al interlocutor la tesis, las partes más relevantes de lo expuesto y se insiste en la posición argumentativa adoptada.

Anexo 2.2. : Coronavirus: el escepticismo ante la covid 19

Cuando perdemos a un ser querido comenzamos la andadura por un camino duro y sinuoso. Durante esta pandemia por [coronavirus](#) no todos hemos perdido a seres queridos, pero sí hemos visto a otras personas perderlos. Sin embargo, sí que hay muchas cosas de las que nos hemos visto privados todos, en mayor o menor medida: ese viaje tan deseado para el que habíamos ahorrado durante años, la visita a ese familiar que vive en la otra punta de España, alguna oportunidad laboral... Nuestra vida ha dado un vuelco para el que nadie nos había preparado. En las primeras semanas de la pandemia muchos nos negábamos a creer que se tratase de una situación tan grave como realmente parecía. El argumento de “la gripe”, inicialmente fundamentado, se estiró incluso cuando las pruebas comenzaban a rechazarlo. Pero hace ya más de siete meses que y el final sigue viéndose muy lejos. Algunas personas han avanzado hacia las próximas fases de su luto personal, pero otras siguen estancadas en la primera.

Las redes sociales han sido el caldo de cultivo perfecto para la proliferación de todo tipo de bulos que han servido como argumento de que ese virus del que tanto nos hablan no existe. O que sí es real, pero no apareció de la forma que nos han contado. Son explicaciones que en parte paliar ese miedo y ese dolor que todos sentimos. Pero es importante intentar avanzar, porque un exceso de negación puede hacer mucho daño, tanto a las personas que la sostienen como a quienes les rodean. La pandemia de coronavirus ha dejado ya casi [cincuenta millones de infectados y más de un millón de muertes](#) en todo el mundo. Sin embargo, crecen los grupos de personas que niegan la existencia de la enfermedad y reivindican su derecho a una libertad total en la que no caben el virus o las medidas que la ciencia estima efectivas para contenerlo.

Quejas respaldadas por personajes famosos, en ocasiones con más influencia que criterio, animan a salir a las calles a pedir que les dejen vivir como antes. Las redes sociales se han convertido en el punto de encuentro perfecto para organizar revueltas o manifestaciones multitudinarias en las que las medidas de seguridad brillan por su ausencia: poca distancia, gritos y ausencia de mascarillas dejan vía libre al virus.

Tal vez lo peor sea que no solo los manifestantes correrán peligro de enfermarse. Cualquier persona que entre en contacto con ellos, directa o indirectamente, podría sufrir las consecuencias.

Así nace un negacionista; todos hemos tenido nuestro momento de negación en algún punto de la pandemia. Una vez aquí se puede tomar la vía de asumir que las evidencias apuntan a que lo que está pasando, por mucho que duela, es real. La otra opción es dejarse llevar por los bulos y la desinformación. Según un [estudio](#) publicado el pasado

mes de octubre, desde que sabemos de la existencia del SARS-CoV-2, los bulos podrían haber estado detrás de la muerte de cientos de personas. Ocurre principalmente por la proliferación de falsos remedios para tratar o prevenir la enfermedad, pero también por los datos erróneos que aseguran que no existe el virus. En este caso la información es doblemente peligrosa, pues no solo se pone en peligro quien decide que es inútil protegerse frente a “un patógeno que no existe”, sino que también es un riesgo para las personas que le rodean. ¿Es el virus artificial? No todos los que albergan dudas sostienen que el virus no existe. Algunos sí creen en él, pero afirman que ha sido el fruto de la creación humana, ya sea por parte de los chinos para vender mascarillas, de las farmacéuticas para obligarnos a comprar sus medicamentos o de cualquier país preparado para declararle la guerra a otro. Sin embargo, desde los inicios de la pandemia numerosos científicos se han encargado de comprobar si esto era posible. El pasado 17 de marzo, se publicaba en *Nature* un [estudio sobre el origen del SARS-CoV-2](#). En él, sus autores aclaraban las razones genéticas por las que es altamente improbable que el virus se sintetizara artificialmente. ¿Cómo son los nuevos test de antígenos que detectan la COVID-19 de manera rápida y sencilla? Es importante tener en cuenta que estos patógenos no se “fabrican” desde cero. Se necesita otro virus que sirva como “plantilla” para una supuesta creación. “La evolución es más capaz de “crear” un virus “perfecto” que la más cruel de las personas”.

En los laboratorios de Wuhan trabajan con un coronavirus de murciélago, el RaTG13, que tiene un gran parecido a nivel de genoma con el SARS-CoV-2, pero no lo suficiente para que se haya podido pasar de uno a otro a través de mutaciones inducidas o ingeniería genética. Además, las diferencias entre ambos virus son nuevas para la ciencia, por lo que no se podían predecir y mucho menos copiar en el laboratorio. Desmontando la conspiración: ¿Es la COVID-19 un virus de laboratorio? La lógica dicta que el virus fuese [evolucionando en algún animal](#) y de ahí “saltara” a los humanos. La evolución es más capaz de “crear” un virus “perfecto” que la más cruel de las personas.

¿Por qué el coronavirus no es un virus de laboratorio? ¿Cómo de fiables son las PCRs? La otra opción de negación, más allá de la teoría del virus artificial, es pensar que simplemente no existe. Que fue una invención de los chinos para vender mascarillas o de las farmacéuticas, para lucrarse con el desarrollo de nuevos medicamentos y vacunas. Día a día leemos, vemos y oímos todo tipo de noticias sobre brotes, fallecimientos y nuevos contagios. A bote pronto podría pensarse que se trata de otra enfermedad. Sin embargo, hay una prueba irrefutable de que se trata de infecciones por el nuevo SARS-CoV-2: la PCR. Un bulo extendido indica que se trataría de una prueba inespecífica, que detecta a otros virus similares. Parece un buen argumento al que aferrarse. Además, circulan por la red unas declaraciones del Nobel Kary Mullis, inventor de la técnica, en las que asegura que “la PCR está diseñada para identificar sustancias cualitativamente pero, por su propia naturaleza, no es adecuada para estimar números”. Por desgracia, Mullis ya no está entre nosotros para desmentirlo, pero lo cierto es que hay pruebas de que no fue él quien lo dijo. En realidad son unas declaraciones de 1996 del reportero John Lauritsen. Además, el argumento ni siquiera es correcto.

Esta es una técnica que actúa como una especie de “fotocopiadora” del material genético, que solo se pone en marcha y empieza a sacar copias si detecta secuencias concretas. Uno de los primeros pasos de los científicos chinos después de [descubrir el virus fue secuenciar su genoma](#) y hacerlo público. Es un procedimiento que además ha sido repetido más tarde por otros científicos de todo el mundo. Por eso, se han podido

determinar fragmentos muy concretos de ARN, que solo están en este virus, para que sean los que activen la “fotocopiadora”. Es una prueba muy específica.

La importancia de confiar en las vacunas. Dada la situación en la que nos encontramos, la distribución de una vacuna contra el coronavirus se ha convertido en el evento científico más esperado de los últimos años. Actualmente existen un gran número de opciones en desarrollo, pero aún queda un tiempo para que estén listas. Sin embargo, que aún no haya llegado no ha impedido que haya personas que ya aseguren tajantemente que no se la pondrán. Por un lado están quienes están en contra de este tipo de tecnologías por principios, los conocidos como antivacunas. Por otro, nos encontramos con quienes muestran reticencias a esta vacuna concreta, argumentando que no será segura para su uso cuando esté disponible. Sus sospechas pueden basarse en las razonables reticencias de quien observa por vez primera el devenir de un ensayo clínico...Las vacunas son seguras y salvan vidas. Si disponemos de ellas, es gracias a la ciencia, por eso debemos confiar en ella en situaciones como la que estamos viviendo. Porque es la única que podrá sacarnos de esta. *N.B: Azucena Martín Sevilla es biotecnóloga y divulgadora científica.*

<https://www.rtve.es/television/20201115/coronaviurs-negacionismo-escepticismo-ante-covid-19/2053438.shtml>

Anexo 2.3: Guía de revisión

		Sí	me dia s	N o
LOS ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN				
1.	¿Queda claro al receptor del texto?			
2.	¿Queda claro a quién queremos convencer?			
3.	¿Queda claro quién escribe el texto?			
4.	¿Definimos claramente nuestra opinión?			
5.	¿Damos argumentos para justificarla?			
6.	¿Aceptamos alguna opinión de los oponentes?			
LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO				
¿Dónde hemos escrito nuestra opinión?				
1.	Al inicio			
2.	Al final			
3.	Aparece más de una vez			
4.	No aparece			
¿Cuántos argumentos hemos dado para defender nuestra opinión?				
1.	Todos los de la lista de planificación			
2.	Unos cuantos			

3.	Un único argumento	
4.	Ninguno	
Tipos de argumentos		
1.	Hay argumentos basados en opiniones de algún científico o personalidad entendida en el tema	
2.	Hay argumentos justificados con datos objetivos o ejemplos	
3.	Los argumentos se justifican en nuestra experiencia personal	
4.	Los argumentos son opiniones personales no justificadas	
¿Cómo se presentan los argumentos?		
1.	Se presentan en un solo párrafo, uno detrás de otro	
2.	Hay argumentos en cada párrafo, con ejemplos y explicaciones.	
3.	Hay elementos que marcan el orden de los argumentos	
4.	Se contrastan los argumentos con los contraargumentos en el mismo párrafo.	
5.	Los argumentos y los contraargumentos se presentan en párrafos distintos.	
6.	Se usan elementos lingüísticos para marcar la aceptación de los contraargumentos	
PLAN PARA LA REVISIÓN		
1.	¿Qué apartados / párrafos cambiarías o volverías a escribir?	
2.	¿Qué añadirías al texto?	
3.	¿Qué suprimirías?	

Pauta de revisión de un texto argumentativo, propuesta por Camps y Ribas (1998)

Anexo 2.4: Posiciones a favor y en contra del aborto

En pocas palabras el aborto es la interrupción del embarazo, ya sea en forma voluntaria o involuntaria. Pero detrás de esta fría y breve definición hay mucho más que se debe analizar, desde el contexto en el que sucede, hasta sus razones, si hay peligro para la madre o el feto, o si es una decisión personal y consciente de la mujer que se somete al procedimiento. El aborto siempre ha sido un tema polémico y motivo de debate entre quienes están en contra de su legalización y quienes buscan se despenalice en los países en los que el ordenamiento jurídico está en contra. Otra de las razones por las que la discusión se acalora es el componente religioso que los devotos traen a la mesa, invalidando las convicciones personales de quienes no creen en su misma doctrina y quienes buscan el respeto a sus ideas y posiciones. Lo que el aborto pone en evidencia es la imposibilidad de mantener un diálogo abierto y respetuoso, porque para ambas partes la posición del otro es la inadecuada, y encontrarse en un punto medio imposible. A pesar de las dificultades, una especie de punto medio se ha conseguido en algunos países donde el aborto es legal bajo algunas circunstancias específicas, y solo en esos casos. Para quienes están a favor del aborto este paso es insuficiente, porque borra de plano la posibilidad de la mujer de escoger si quiere o no llevar a término un embarazo que no puede ser interrumpido porque no cumple con los requisitos del estado

(enfermedad para el feto o la madre, violación). Para quienes están en contra sigue siendo una concesión inconcebible, dado que sin importar las condiciones de la gestación, de la madre o del feto, se busca llevar a término un embarazo sin importar las consecuencias.

El argumento más utilizado para defender la práctica del aborto es el que afirma que la mujer tiene el absoluto derecho de disponer sobre su cuerpo. La libertad de cada persona es inviolable y por lo tanto, si la mujer no desea tener un hijo aunque ya esté embarazada, el estado debería garantizarle ese derecho y proveerle la atención necesaria para llevar a cabo el aborto. Hay que pensar solamente en el caso de una madre de tres hijos que es cabeza de familia, y que no tiene como sostener financieramente a un cuarto; o la mujer que queda embarazada dentro de una relación abusiva y violenta y que no quiere traer el mundo a un hijo que crezca en las mismas circunstancias; o quien es muy joven aún para afrontar los retos de la maternidad y no cuenta con la infraestructura económica ni el apoyo emocional para convertirse en madre. Todos los casos anteriores son válidos. Pero no lo son para la ley de muchos países.

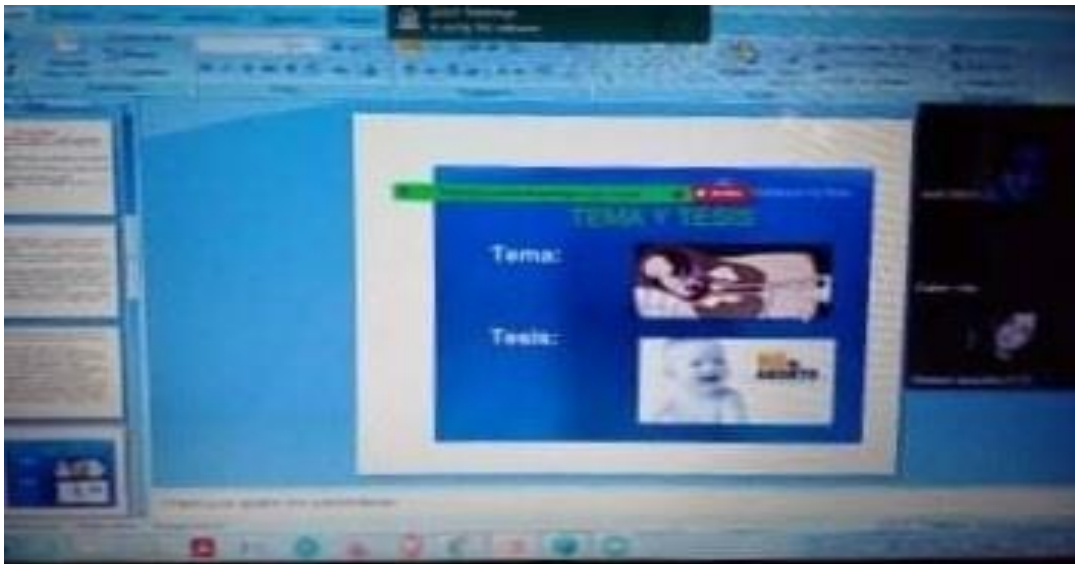
Por otro lado hay que ver las condiciones sociales de determinado país de manera global y no en el caso específico de cada mujer. Países en vía de desarrollo en donde hay miles de millones de personas atrapadas en ciclos de pobreza e ignorancia, son también los ambientes más propicios para embarazos indeseados. En esos mismos países hay clases más privilegiadas en donde las mujeres cuentan con servicios de salud e infraestructura económica para llevar a término un embarazo; pero estos son casos aislados. Hay que buscar el bienestar global, y pensar en resolver las necesidades de los más pobres, no satisfacer a los más ricos e influyentes. Abortos realizados en clínicas ilegales y hospitales clandestinos son los que causan más muertes entre mujeres en edad fértil; permitir el aborto sería, respetar la libertad de cada mujer de disponer de su cuerpo, y proveer a la sociedad de un sistema de salud respetuoso que ponga el bienestar de las mujeres como una prioridad. Otro argumento de quienes están a favor del aborto habla de que el embrión fecundado, en la primera etapa del embarazo, aún no constituye un ser humano, sino un conjunto de células y por tanto, al decidir interrumpir el embarazo, en realidad no se está acabando con la vida de una persona. Aquí la conversación adquiere niveles ontológicos porque se entra a debatir cuándo comienza la vida y cuándo un ser humano se convierte en tal. Algunos países permiten el aborto antes de las 12 semanas de gestación y otros países lo permiten hasta más avanzado.

En la otra cara de la moneda, quienes están en contra del aborto, en inglés llamados *pro-life*, señalan que el principio a la vida es más importante que el derecho de la mujer a disponer de su cuerpo, ya que se trata de proteger la vida de un ser indefenso. Regresamos a la discusión de cuándo el feto es un ser humano, pero sobre todo a poner sobre la mesa que los derechos de la mujer están en las manos del estado. Por otro lado hay que preguntarse por qué los derechos de las mujeres, sobretodo este tan íntimo y relevante, está en manos del estado. ¿Acaso los hombres tienen que pedir permiso para hacer libre uso de su cuerpo? ¿Cuándo se ha visto a un hombre demandando al estado para someterse a una vasectomía? ¿No es, en alguna medida, un procedimiento que pone en peligro la vida? Los estándares con los que se tratan las necesidades de los hombres y mujeres son diferentes, y moralmente escurridizos.

Para tomar una posición al respecto del aborto hay que, primero, informarse. El aborto seguirá siendo un tema que siempre generará enfrentamientos entre la sociedad, ya que va a crear una división entre sus detractores y sus defensores. Pero hay que también pensar si no estamos muy entrados en la historia como para tener que poner bajo el lente de aumento la vida privada de las mujeres, sus opciones, sus preferencias y sus sueños. Los legisladores no tienen derecho a decidir sobre lo que las mujeres quieren hacer respecto a un embarazo, porque cada potencial niño que viene al mundo trae a sus espaldas las consecuencias de las elecciones de sus padres. Si una madre considera que no quiere traer el mundo a un niño por las razones que sean, hay que escucharla y darle la oportunidad de que este proceso, doloroso y emotivo, se haga en un ambiente respetuoso donde ella sienta que su voz cuenta. Así mismo también hay que escuchar

a la madre que, a pesar de los diagnósticos médicos, quiere llevar a término un embarazo que se considera riesgoso. El punto clave de la discusión es darle, por fin, una la voz a las mujeres. <https://www.aboutespanol.com/ensayo-corto-sobre-el-aborto-2879567> By [Orlando Cáceres Ramirez](#) Updated November 01, 2019

Anexo 2.5: Desarrollando la sesión de Zoom



Anexo 2.6. Actividades sobre los planteamientos de tesis y el reconocimiento de los argumentos:

Actividad I: a continuación os aparecen una serie de temas muy generales para que enunciéis posibles “TESIS”, es decir una opinión que se puede argumentar o refutar. Para redactar la tesis, recordad que:

- Tienen que ser oraciones completas, con sentido y sintácticamente correctas
- Tienen que estar escritas de modo afirmativo
- Tienen que aparecer las palabras claves de la argumentación

Temas: la vacuna de covid, el botellón, la pena capital, el aborto, el tabaco, la eutanasia

Actividad II: Después de repasar los tipos de argumentos adjudicad el nombre correspondiente a estos ejemplos que os presentamos:

- Puedo afirmar que el teatro, además de espectáculo, es un medio eficaz para el aprendizaje personal. Muchos de mis conocimientos nacieron gracias a mi afición teatral.
- Alemania recicla su papel usado desde hace ocho años. Japón fabrica objetos de plástico a partir de plástico ya usado.
- Puedo afirmar que el teatro, además de espectáculo, es un medio eficaz para el aprendizaje personal. Muchos de mis conocimientos nacieron gracias a mi afición teatral.
- Se han tomado medidas muy estrictas contra la contaminación atmosférica, porque afecta la calidad de vida de las personas. Lo mismo debería hacerse con la contaminación acústica, porque afecta gravemente la calidad de nuestra vida.
- El exceso de harinas produce obesidad, por lo tanto, si Ud. Desea bajar de peso, debe evitarlas.

Anexo 2.7. . Actividades sobre el uso de los marcadores discursivos

Actividad 1: sobre la inserción de marcadores: Inserte un marcador del discurso entre las oraciones que conforman un texto mínimo en los puntos siguientes:

- a. “Magdalena había sufrido una operación muy grave. Estaba muy deprimida.”
- b. “He entregado ya las actas de febrero. Las de junio las tengo en casa.”
- c. “Mi hija es bastante dócil. El niño es un fiero”
- d. “Han retirado la denuncia. Retirado no, pero no va a celebrarse el juicio”

Actividad 2: sobre la clasificación de los marcadores: Determina el tipo y la función de los marcadores señalados en cursiva en los siguientes enunciados:

1. Yo salgo poco de paseo, y, *entonces*, no conozco a mucha gente.
2. Paco es servicial, leal, sincero, trabajador...; *en resumidas cuentas*, un caballero.
3. “Hay países con graves, intolerables injusticias sociales, en que se hace un esfuerzo inteligente para superarlas; hay otros en que, *por el contrario*, se quieren perpetuar egoístamente” (Julián Marías)
4. “¿Qué ganancia sacará con matarme? Ninguna ganancia. *Al fin y al cabo* él debe tener un alma.” (Juan Rulfo)
5. “Carmen se inclinaba y la besaba en las dos mejillas. *En realidad*, no se besaban, cruzaban estudiadamente las cabezas” (Miguel Delibes)
6. “Todo ensayo filosófico atiende, *pues*, dos instancias: lo que las cosas son y lo que se ha pensado sobre ellas” (José Ortega y Gasset)
7. ¿No viste ayer el eclipse de sol? —*Pues* yo sí.
8. Francia, con su sistema pedagógico, ha creado legiones de autómatas burocráticos, o

de molinos fracasados; Inglaterra, *en cambio*, ha colonizado medio planeta” (Azorín)

9. “Ah, oye, y *por cierto* —dijo Sebas—; una cosa divertida. *A propósito* ahora de la Marlín Monroe. ¿A qué no sabéis lo que ha salido en los periódicos?” (Rafael Sánchez Ferroso)

10. “Tolín terciaba en la contienda y los ponía en paz; *es decir*, conseguía que se hablara de otro asunto” (José María Pereda)

11. “Va haciéndose patente la incapacidad del pueblo romano para inventar temas clásicos, no ha colaborado con Grecia; *en rigor*, no llegó nunca a comprenderla” (José Ortega y Gasset)

Actividad 3: en los enunciados del ejercicio 2, sustituye el marcador en cursiva por otro posible en el mismo o similar contexto.

Anexo 2.8. La cohesión y textual

Desde el punto de vista lingüístico y textual, en la argumentación se orientan los enunciados hacia una cohesión lógica, lo que favorece a la sucesión de ideas con determinado orden y coherencia mediante el uso de marcadores discursivos, que se sintetizan en la siguiente tabla:

Conectores Metatextuales	Iniciadores	Para empezar, Primero de todo.
	Distribuidores	Por un lado, por otro
	Ordenadores	En primer lugar, en segundo lugar
	De transición	Por otro lado/ parte
	Continuativos	Pues bien, entonces, en este sentido.
	Aditivos	Además, asimismo, igualmente.
	Digresivos	Por cierto , a propósito
	Espaciotemporales	Antes, hasta aquí , luego
	Conclusivos	En conclusión, en resumen, en suma.
	Finalizadores	En fin , por último, para terminar ;
Marcadores Discursivos	De expresión de punto de vista	En mi opinión, a mi juicio, a mi parecer, a nuestro entender.
	De manifestación de certeza	Es evidente que, es indudable que, de hecho, en realidad.
	De confirmación	En efecto, por supuesto, efectivamente, desde luego.
	De tematización	Respecto a, a propósito de , referente a, en lo que concierne
	de De explicación	Es decir, en otras palabras, o sea, bueno, mejor dicho.
	De ejemplificación	Por ejemplo, en concreto, a saber, pongamos por caso.
Conectores	Aditivos	Igualmente, del mismo modo, encima.
	Contra argumentativos	Pero, en cambio, sin embargo, ahora bien, sino, por el contrario, antes bien.
	De base causal	Causativos: porque, pues, puesto que, ya que, dado que.
		Consecutivos: de ahí que, pues, luego, por eso, de modo que.
		Condicionales: si, con tal que, cuando, en el caso de que, según.
		Finales: para que, a fin de que, de tal modo que.
Temporales	Cuando, de pronto, en ese momento.	
Espaciales	Enfrente, delante, detrás.	

Anexo 2.9. Los Influencers. La doble moralidad se viste de verde.

En un mundo lleno de redes sociales y medios masivos de comunicación, al ser humano se le ha ofrecido la oportunidad de crear los estereotipos de vida que sus Gigabytes puedan costear. Con esta nueva tendencia y forma de vida (pues las [redes sociales](#) se han vuelto eso, una forma de vida muy tentadora), los hombres han sido seducidos hacia lo virtual y sus innumerables ventajas, nunca la cotidianidad se había vuelto tan cómoda y accesible; del mundo de hoy donde los antojos más irracionales se encuentran al alcance de un click tomaremos como punto de partida el revolucionario trabajo del siglo XXI, [los Influencers](#).

Instagram, twitter, Facebook, Tumblr y el resto del listado de plataformas sociales con su gran auge y acogida han impulsado al surgimiento de un novedoso y rentable trabajo. Personas dedicadas a vender una imagen llamativa y conseguir con ella un grado considerable de popularidad; con un buen uso del marketing digital, en dónde el individuo se convierte en producto y puede comenzar a obtener ganancias de ello. Según un estudio realizado en la Universidad de Valladolid, Segovia, 2015: *Se considera influencer a cualquier persona con capacidad de crear reacciones en sus seguidores cuando habla de algo concreto dentro de un área o sector y que puede tener un efecto sobre una determinada marca.* Estos nuevos personajes populares obtienen sus ganancias siendo prescriptores de diferentes marcas, realizando publicaciones en sus perfiles oficiales donde motiven a la compra o uso de ciertos artículos; los costos de la publicidad podrán variar dependiendo de la cantidad de seguidores/suscriptores (o cual sea el termino específico en cada red social) que el famoso en cuestión posea. Pero... ¿Cuál es el verdadero problema con estos personajes?...Es un hecho demostrado la gran influencia que estas personas llegan a tener sobre la sociedad, los influencers lideran campos pasando desde las últimas tendencias de vestir para el verano, hasta los más polémicos conflictos políticos; ellos se ven forzados a inclinar su balanza de tópicos hacia aquello que pueda generar mayor conmoción entre los espectadores, deben adaptar sus publicaciones a la demanda colectiva y de esta forma se llega a la idea central del texto “la doble moral se viste de verde». Con la inminente problemática ambiental pisándonos los talones hablar de consciencia social, vida ecológica, mitigación ambiental o desarrollo sostenible se ha vuelto una forma sencilla y rápida de posicionarse en un mercado virtual. Podemos observar como el aumento de noticias sobre el cambio climático y los desastres naturales ha motivado a cientos de personajes reconocidos a postear publicaciones en pro del medio ambiente, vemos como de un día a otro todos se han vuelto eco ciudadanos o como al abrir y cerrar los ojos se encuentran 20 fotos nuevas de personas abrazando un árbol.

Es impresionante el alto porcentaje de la población que sigue siendo como afirmó el icono de la escritura José Saramago “ciegos, ciegos que ven, ciegos que, viendo, no ven” pues tragan entero las aparentes buenas intenciones de quienes en realidad no hacen más que usar el boom medioambiental con fines individuales y egoístas.

Estas personas que preparan guiones basados en reusar, reciclar y aprovechar son los mismos que en la publicación siguiente promocionan el último iPhone del mercado, aquellos que llenan un time online con frases de mesura y protección ecológica terminan siendo los mayores incitadores hacia las compras compulsivas; así que no es difícil notar la gran inconsistencia en la información a la que diariamente somos expuestos. Vale la pena señalar aquí, lo expresado por la egresada de la Universidad de Valladolid, Segovia, 2016, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación, Nuria Rodríguez Martínez, en su trabajo de grado titulado: Maniqués , un estudio sobre el papel que juegan los nuevos influencers de moda en la sociedad,

cuando dice: “Los influencers son, antes que nada, consumidores insaciables próximos al grado máximo de consumo intensivo: la adicción y cesión de la propia identidad a cambio de vestir una máscara al servicio del sistema que implica una exposición obscena ante críticos y fans, como meras maniqués”

Sin embargo, lo que realmente preocupa de este hecho, es que al empujar con tanta fuerza a creer en la verosímil idea que dichos personajes se esfuerzan constantemente por un mundo mejor, caemos en una falsa y toxica tranquilidad, nos sentamos a creer que un simple repost puede salvar a un árbol o que con poner hashtag: #Yo MeVisto DeVerde. La reflexión de este artículo no es una diferente a considerar los avances y la social media como una herramienta de ayuda que debe fundamentarse en la idoneidad moral, donde el usuario maneje con coherencia su pensar, actuar y aquello que expone ante el mundo, se debe motivar a la labor de influencers positivos e integrales, que respeten su marca personal y propendan con ella hacia acciones reales y significativas. Lengua Espitia Katherine María. (2017, Noviembre 20). Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/los-influencers-la-doble-moralidad-se-viste-verde-ensayo/>
Anexo: 2.10. La pena de muerte

La pena de muerte es un tema que siempre está en el centro de la polémica. Aunque mayormente está abolida en gran parte América. Europa, África, o Asia, todavía existen grandes países como Estados Unidos que la contemplan en sus normativas penales como un castigo para el delincuente. Se trata de una sanción, que, en realidad, siempre ha sido aplicada desde los orígenes de la humanidad. Para aquellos delitos muy graves, como el asesinato, pueblos antiguos como Grecia, el Imperio Romano, Babilonia, entre otros, contemplan esta pena máxima. ¿Cuál es el argumento para la aplicación de la pena de muerte? ¿Es realmente necesario matar al delincuente, se podría catalogar de “justo” dicha pena? Estas preguntas tienen varias respuestas y es allí donde cada uno asume una postura, a favor o en contra. Quienes sostienen la validez jurídica de esta sanción afirman cuando el delito es tan grave, como el caso de un asesinato, el Estado tiene el deber de sancionar la comisión de ese delito con una medida que sea correspondiente a la gravedad del mismo. Es decir, se recurre a la famosa y antigua ley del Talión, ojo por ojo, diente por diente.

Sin embargo, la pena de muerte también se aplica como forma, según afirman sus defensores, de prevenir que se sigan cometiendo delitos graves. Esto es contrarrestado por los estudios en dichos países en donde no se ha podido comprobar que su aplicación haya reducido la criminalidad. En Estados Unidos por ejemplo, el índice de criminalidad sigue siendo alto a pesar de la aplicación desde hace varios años de esta pena máxima. Es decir, es falso afirmar que tiene una eficacia preventiva en la comisión de futuros delitos. Quienes están en contra de su aplicación, señalan que esta pena va en contradicción contra los derechos humanos de las personas. No existe ningún delito que pueda merecer el castigo de la muerte. Más bien, se deben buscar otras formas de castigo pero siempre respetando la dignidad máxima de cada persona, es decir, respetando su vida y el derecho que posee para poder tener una oportunidad de volver a la sociedad, una vez cumplido su pena. Al respecto, la organización Amnistía Internacional señala que *La pena de muerte es una violación de los derechos humanos. Respecto a otras violaciones de los mismos, como por ejemplo la tortura, las ejecuciones extrajudiciales o las “desapariciones”, la pena de muerte no se oculta ni se niega; al contrario, forma parte de las leyes del país que la aplica. Es la negación máxima de los derechos humanos porque viola el derecho fundamental a la vida proclamado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Más de la mitad de los países del mundo han derogado la pena de muerte en su legislación o*

en la práctica. Una vez abolida, raramente se restablece. Pero incluso en los países en que ha sido abolida, no se puede olvidar que no es aceptable en ningún caso, y especialmente cuando amenazas como el terrorismo reabren el debate ya cerrado sobre la pena de muerte, planteando la posibilidad de, “en algunos casos”, reimplantarla. De esta forma, vemos que existen posturas encontradas respecto a la justificación de esta medida. <https://www.aboutespanol.com/ensayo-sobre-la-pena-de-muerte-2879585>

Anexo 2.11. Redacción colaborativa y revisión textual en el aula del 2 curso



Anexo 2.12: Producción escrita en una situación de control

A casi un año del inicio de la pandemia de COVID-19, científicos de todo el mundo han avanzado rápidamente en el desarrollo de vacunas seguras y eficaces que contribuirán a reducir las enfermedades, las hospitalizaciones y las muertes asociadas a la COVID-19. Se espera que dichas vacunas ayuden significativamente a proteger y promocionar de manera equitativa el bienestar humano, y que permitan retomar de forma progresiva las actividades sociales, económicas, laborales y familiares. Sin embargo, en todas las sociedades hay personas que cuestionan su efectividad, las rechazan y consideran que son más perjudiciales que beneficiosas para la salud, refiriéndose a los denominados «antivacunas» cuyo rasgo en común es la desconfianza hacia las vacunas, argumentando que son perjudiciales y conllevan efectos secundarios muy negativos. Con base a lo anterior, redacta un texto argumentativo tratando el tema de la vacunación contra la Covid 19, teniendo en cuenta lo siguiente:

- Redacta tu introducción (tema a tratar, breve descripción de lo que se vas a escribir), luego expones tu tesis, o postura a defender (a favor / en contra).
- Indica como mínimo tres argumentos que sustentan tu tesis o postura.
- Indica como mínimo tres contraargumentos para refutar la tesis contraria.
- Usa marcadores y conectores para enlazar ideas.
- Aplica adecuadamente; los signos de puntuación y los tiempos verbales.
- Redacta por párrafos, con ideas adecuadamente organizadas.
- Utiliza vocabulario pertinente al tema.

- Escribe tu conclusión (reafirmando la tesis)



Anexo 2.13. Comprensión y producción escrita en un examen

La epidemia del coronavirus ha supuesto un desafío al orden internacional, sanitario y económico de los que existen pocos precedentes, pero también ha supuesto un desafío al orden informativo como ningún otro.

La desinformación sobre el virus ha batido todos los récords en cuanto a su rapidez y alcance mundial. Los bulos sobre el Covid-19 viajan más rápido que el propio virus y pueden ser más letales. Quizá no directamente, a pesar del recibimiento a pedradas que sufrieron 70 evacuados de Wuhan llegados a Ucrania por temor a contagiarse, pero sí por las consecuencias que dejan las fake news en la credibilidad de las autoridades y de los profesionales sanitarios, cuyas informaciones sobre salud pierden eficacia.

Un estudio elaborado por Saludsin- Bulos en colaboración con Doctora- lia a finales de 2019 demostró que el 67% de los profesionales sanitarios consideraban que los bulos de salud estaban minando su credibilidad entre los pacientes. Con la saturación de información sobre el virus son las alertas las que primero consiguen abrirse camino en el interés de los ciudadanos, reales o inventadas, basadas en datos o en sospechas lanzadas con mejor o peor fe por famosos irresponsables y personajes anónimos. Los bulos sobre el coronavirus han conseguido calar en el imaginario colectivo. En una charla sobre este tema ante estudiantes de instituto este febrero, ninguno de ellos tuvo dudas en identificar el nombre del plato que les mostré en una imagen y en relacionarlo con el coronavirus, por más que un mes antes ninguno hubiera podido relacionar a un murciélago con ninguna comida, ni mucho menos asociarlo a un virus. Una imagen de impacto, un bulo y ya queda para mucho tiempo la sospecha, por mucho que se desmienta después: la sopa de murciélago, el supuesto mercado de animales vivos, la enfermera que dice estar en la zona 0, el cirujano que parece desmayarse. Por Nieves Sebastián- 12 de marzo 2020 disponible en <https://gacetamedica.com/investigacion/la-desinformacion-en-tiempos-de-coronavirus-bulos-y-verdades/>

B. Anexos del tercer curso

Anexo 2.14: Clase teórica sobre el ensayo argumentativo

1. Panorama general del género :un ensayo académico es una clase de texto del género argumentativo, en el que se expone, se presenta y defiende un punto de vista (una postura) sobre un tema, o se analiza un objeto, en respuesta a una cuestión determinada. Esto se da mediante el planteamiento de una tesis y su justificación a través de razonamientos y evidencias, ejemplos confiables que la sustenten. El ensayo nace con el escritor francés Michel de Montaigne, de finales del siglo XVI, que escribió, desde un punto de vista muy personal, una serie de artículos sobre diversos temas a los que llamó *Essays*, nombre que hizo fortuna. De hecho, su denominación *ensa* es francesa. Empero, llama la atención que el vocablo ha perdurado en diferentes lenguas durante siglos: *esas* (francés), *saggio* (italiano), *ensaio* (portugués), *essay* (inglés y alemán) y ensayo (español). La raíz etimológica del término viene del vocablo latino *exagum*, que quiere decir “pesar en la balanza” o “peso”. Para la RAE (2014) es un “Escrito en prosa en el cual un autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales”.



Michel Eyquem de Montaigne (Burdeos – Francia), autor de “Essais”, es el creador del género literario moderno que conocemos como ensayo.

2. Características del ensayo argumentativo:

- El ensayo no debe basarse en opiniones, sino expresar argumentos objetivos y convincentes.
- El ensayo tiene el propósito claro de convencer al lector, por tanto, debe desarrollar una dimensión retórica que permita la exposición clara y contundente de sus ideas.
- El estilo desarrollado en un ensayo es personal y se adapta a la expresión que cada autor considere necesario.
- En el ensayo se debe delimitar un tema concreto: Recuerde que no se debe asumir más de un tema en un ensayo. Lo que no indica que no se puedan tratar temas conexos, sino que siempre se debe priorizar un tema específico...
- El ensayo define y expone la postura que el autor tema tiene al tema desarrollado.

3. La superestructura de un ensayo: La superestructura del ensayo que se puede sintetizar en unos elementos que lo integran y que le aportan la identidad de ensayo. Para efectos de estudio, esta estructura se puede dividir en los siguientes elementos:

* En primer lugar, un marco inicial -que corresponde a la introducción y el planteamiento de la tesis. **Introducción:** Es la parte del escrito en la que el autor ofrece, al lector, una panorámica general acerca del tema tratado en el ensayo. La introducción debe ser concreta y aguda, generalmente, se estilan ensayos cortos con un límite de hojas específico, por ello, si se realiza una introducción extensa o vaga el escrito se verá desbalanceado, ya que, no habrá espacio suficiente para el desarrollo del resto de los elementos del ensayo. La introducción presenta y señala la temática, la importancia e interés, la orientación, los propósitos y los alcances del ensayo. **Tesis:** Es la idea esencial que expresa la postura del autor del ensayo frente al tema desarrollado. Este planteamiento debe ser definido en una frase o dos, lo suficientemente, claras para que no haya duda alguna frente a la posición asumida por el ensayista. La tesis, es el corazón o si se quiere el sistema nervioso del ensayo, por ende, no puede albergar ninguna clase de ambigüedad. No es adecuado llamar a la tesis Hipótesis, ya que por definición, la hipótesis es una suposición que debe ser comprobada por medio de un

proceso de investigación o de inferencias deductivas, que finalmente, lleven a rechazar o aceptar la Hipótesis. En cambio, la tesis de un ensayo no es una suposición, sino una afirmación categórica frente a un tema.

¿Cómo introducir una tesis? : Como ya sabes, existe una serie de expresiones en la lengua denominadas "marcadores", que tienen la función de indicar o "marcar" el punto de vista o perspectiva con el que vamos a enfocar un asunto; A mi juicio/ En mi opinión/ Me parece que/ A mi modo de ver, A mi entender, A mi parecer, Opino que.

*En segundo lugar, el desarrollo del tema el cual corresponde al cuerpo de la argumentación y muestra las posiciones a favor o en contra, puede estar integrado por uno o más argumentos conectados con uno o más contraargumentos. Argumentación: El ensayo tiene un propósito retórico, en consecuencia, debe desarrollar un sistema de argumentos coherentes que permitan sostener la tesis, y apoyar la postura que el autor desarrolla frente al tema. Estos argumentos no son opiniones sino ideas lógicamente construidas para justificar la exposición que el ensayista quiera proponer para demostrar que su tesis no es sólo correcta, sino, además, convincente.

En el mismo orden de ideas, se usa el contraargumento como un elemento esencial en el ensayo argumentativo académico. Es necesario tomar en cuenta los posibles argumentos de la contraparte (los contraargumentos) para que se pueda refutar y se logre el objetivo del ensayo argumentativo. Cuando se hace uso del contraargumento en el ensayo argumentativo, el lector puede pensar que el escritor ha estudiado el tema a profundidad y que conoce todas las dimensiones de dicho tema o problema. Hacer uso del contraargumento es una manera de decirle a lector o interlocutor que a pesar de no compartir la misma opinión, creencia o idea en relación a un tema, considera e inclusive respeta su punto de vista. Se podría afirmar que el uso del contraargumento le da más credibilidad al ensayo por el hecho de hacerlo arbitrario. Vale usar conectores contra argumentativos tales como: Sin embargo, no obstante, pero, en cambio.

*Por último, el marco final -que corresponde a la conclusión y clausura la argumentación. Es la síntesis de las ideas esenciales desarrolladas en el ensayo. Su presentación debe ser sucinta y clara, realizando un énfasis en las ramificaciones producidas por la tesis y por la argumentación desarrollada. De acuerdo con el estilo y tono del ensayo, las conclusiones pueden numeradas o en párrafo sostenido. Recuerde que en este aparte no se puede presentar información nueva o que no se había profundizado suficientemente en el contenido del texto.

Anexo: 2.15.: Procesos de escribir

Todo texto escrito, se arma a través de tres momentos de escritura, le ofrecemos a continuación una guía que puede facilitar el trabajo:

I

<p>Planificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y búsqueda de información: debemos informarnos antes de expresar nuestra opinión sobre un tema determinado sobre el cual se “ensayará” . Distanciamiento del tema y búsqueda de perspectivas (la técnica pirámide) - Posicionamiento propio frente el tema - Esquema previo y organización de contenidos e ideas donde se contemple gráficamente la jerarquía de las premisas, la tesis y los argumentos.
-----------------------------	---

Textualización	Introducción	Desarrollo	Conclusión
	Llamada de atención al destinatario - Explicitación de la tesis. - Señalamiento del contexto. - Presentación de las premisas	Se organizan los argumentos de manera lógica o jerárquica a través de párrafos. Deben ofrecerse razones, ejemplos, datos que sostengan la tesis	Se repite el tema de la argumentación y los puntos más importantes, a manera de síntesis.
Revisión	Quien revisa, debe cuestionarse: ¿Cumplí el propósito de mi escrito? ¿Puedo mejorar la organización de las ideas? ¿Las ideas no se repiten? ¿Mi texto considera todas las ideas importantes? ¿Los argumentos que apoyan la tesis, se sostienen sólidamente? ¿Mi texto carece de ambigüedades? ¿Usé un léxico variado, con cuidado de no repetir las mismas palabras? ¿La conclusión resume los puntos centrales discutidos? Existen contradicciones entre mis objetivos planteados en la introducción y las conclusiones?		

Anexo 2.16: La eutanasia

La eutanasia activa o directa consiste en precipitar o provocar la muerte en casos de enfermedades incurables y, a veces, progresivas y degenerativas. Por ello se recurre a sustancias especiales mortíferas o a sobredosis de morfina. Entre estas enfermedades están el cáncer o los tetrapléjicos severos, pero también otras como la migraña, la obesidad o la depresión crónica. La ley penaliza en la actualidad la eutanasia activa (Art. 143. 4, Código Penal) y cada caso en concreto ha de ser tratado o juzgado en los tribunales. La Constitución española garantiza el derecho a la vida como uno de los derechos fundamentales. Y es lógico que así sea cuando uno de los instintos más fuertes del ser humano es el de la supervivencia. Se habla del derecho a morir, pero la muerte es un hecho que todos tratamos de retrasar lo más posible; ahora se trata de convertirlo en un derecho. De existir como derecho del individuo tendríamos que aceptar éticamente que es lícito quitar la vida y esto implica no sólo la vida de un tercero, sino la propia vida. Sería el equivalente a decir “porque era mía me maté”. Pero no parece lícito que lo que no es válido frente a terceros, quitar la vida a alguien, lo sea para nosotros mismos.

En el supuesto de que la ley que se aprobara permitiera la aplicación de la eutanasia activa, esta habría de ser solicitada de forma consciente, libre y responsable. Son las condiciones básicas que se nos exigen para cualquier negocio jurídico. Decidir acabar con la propia vida es la decisión más trascendente que podemos tomar porque es irreversible. Entre las enfermedades mencionadas está la depresión, cuando hoy sabemos que está inducida por un desequilibrio de algunas sustancias químicas producidas por el cerebro. Esta persona sabemos que es recuperable, pero en estado depresivo puede llegar a desear la propia muerte con convicción. No parece que

podría, en esas circunstancias, considerarse como una decisión libre, sino condicionada por una enfermedad. De la misma forma, si una persona sola y rechazada por la familia a causa de su enfermedad contara con el apoyo y el ánimo de los suyos, quizá sus vivencias cambiarían: su decisión estaría motivada por causas externas. ¿Quién puede acreditar con certeza inequívoca que se trata de una decisión consciente, libre y responsable?

El tema sobrepasa el ámbito subjetivo. Cuando alguien se suicida, no interviene nadie más en el acto, él es agente y paciente de la acción. Pero en el caso de la eutanasia activa se requiere la intervención de alguien que proporcione el medio, que participe activamente de esa muerte. Si la vida es un derecho, preservarla es una obligación y así ha sido considerado ancestralmente. Desde el planteamiento moral, la vida es un don de Dios del que no podemos disponer, como tampoco podemos hacerlo desde un planteamiento agnóstico. La Asociación Médica Mundial, en una resolución dictada al efecto en el año 1984, consideró la eutanasia contraria a la ética y recomendó para estos casos los cuidados paliativos. El sujeto decide sobre su propia eutanasia, pero quien debe cooperar necesariamente también tiene sus derechos. Por último, no parece posible un sistema de garantías suficientes. Que la persona es consciente y libre cuando lo solicita, deberá ser acreditado por alguien. Ese alguien habrá de ser nombrado e instruido en sus funciones con un protocolo que respete todas las garantías. No podrá ser un individuo, sino un grupo que tendrá que estudiar cada caso, etc.; pero somos personas, y la experiencia en otros casos, como sucede con la regulación del aborto y las clínicas donde se practica, demuestra que lo que empieza tratando de ser o parecer serio, acaba convertido en burocracia administrativa, y una vez iniciado el camino, a los diez o veinte años, los supuestos aprobados ya se nos quedan cortos y los gobiernos futuros pueden ampliar su ampliación.

En conclusión, estoy en contra de que se apruebe y regule la eutanasia activa. No resulta aceptable éticamente que lo que es ilícito realizar con otro — quitarle la vida—, sea lícito para con uno mismo. Si matar es malo, lo será siempre, por eso el derecho a la vida ya sea propia o ajena es uno de los derechos fundamentales recogidos en los códigos morales y en las leyes. La eutanasia activa excede el ámbito subjetivo e implica a terceros, luego no es exclusivamente una decisión personal, conlleva un pacto con alguien que debe estar en disposición de aplicarla, y esto no se puede forzar. Además, es muy relativo que nadie pueda garantizar por ley que quien lo pide lo haga en pleno uso de sus facultades mentales y no movido por la propia enfermedad o por circunstancias externas que puedan ser reversibles. En cualquier caso, la experiencia nos dicta que, de aprobar la eutanasia, abríamos una puerta que nos podría llevar a consecuencias imprevisibles. Textos Argumentativos www.apuntesdelengua.com/blog

Anexo 2.17: ¿Debería ser la vacuna contra el COVID-19 obligatoria?

Ante la inminente llegada de la vacuna contra el coronavirus, distintos países discuten su obligatoriedad. “En América Latina urge un debate transparente para motivar a las personas a vacunarse”, asegura el Dr. Drexler. Las vacunas contra el nuevo coronavirus tocan cada vez más fuerte a la puerta. Mientras que la primera vacuna de Pfizer y BioNTech ya se empezó a aplicar este martes en el Reino Unido, las farmacéuticas y los gobiernos de todo el mundo suman esfuerzos en la gigantesca carrera logística para que las vacunas lleguen cuanto antes y se ponga fin a la pandemia. A esta ardua tarea se ha sumado el debate sobre si la vacuna debe ser obligatoria o voluntaria. En América Latina, algunos países ya han manifestado públicamente su posición al respecto.

Las autoridades sanitarias de Argentina y México han adelantado que la vacuna de ninguna manera "será obligatoria", pero lo que sí se hará es "tratar de persuadir" o "convencer" a la población de que vacunarse es beneficioso para la salud. Incluso en países como Colombia o Perú, el Parlamento ya aprobó los proyectos de ley con las disposiciones sobre la vacuna, que será de acceso libre y voluntario. "Tampoco estoy a favor de una vacuna obligatoria. Creo, más bien, que es necesario plantear una discusión con la gente en torno a la pregunta: ¿cuál es su función? La respuesta aquí es que puede ser necesaria como instrumento de salud pública para el bien común. Se necesita un proceso democrático con un debate transparente, incluyendo al Parlamento y a distintos actores de la sociedad, como representantes de pacientes o de escuelas", asegura a DW el Dr. Felix Drexler, virólogo del Hospital Universitario Charité de Berlín y consejero científico para América Latina de la Corporación Alemana para la Cooperación Internacional (GIZ).

La contraparte y la contradicción. Una posición distinta es la del gobierno de Chile, donde el ministro de Salud, Enrique Paris, señaló que la vacuna tiene que ser obligatoria, al menos, para los "grupos de riesgo como los adultos mayores, el personal sanitario o enfermos crónicos". Por su parte, el presidente brasileño, Jair Bolsonaro, ha dicho que si bien su gobierno distribuirá las vacunas aprobadas de forma gratuita y estas no serán obligatorias, él no se vacunará: "Es mi derecho", dijo. En medio de este debate, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la oficina regional de la OMS, también se mostró a favor de la obligatoriedad, argumentando que otras vacunas como la del sarampión ya son obligatorias en la región y que "para que toda la población quede protegida" se debe "alcanzar una alta cobertura". Sin embargo, expertos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) se manifestaron esta semana en contra de que los gobiernos obliguen a sus ciudadanos a vacunarse contra el coronavirus. Para ellos es preferible persuadir, pues la obligatoriedad podría causar el rechazo.

La diferencia entre las vacunas contra el sarampión y el COVID-19, asegura el Dr. Drexler, es que se tiene la certeza de que las vacunas contra el sarampión son bastante eficaces y seguras, porque se usan desde hace 30 años. Una diferencia muy importante frente a las del COVID-19, que recién están siendo aprobadas: "Por ello, no es posible todavía juzgar su seguridad y eficacia a largo plazo. Puedo entender los motivos para querer que sea obligatoria, pero creo que hay que tener mucho cuidado. Justamente para no generar rechazo en la gente, que está siendo atraída por los teóricos de la conspiración".

En ese sentido, agrega el virólogo alemán, los gobiernos latinoamericanos deben trabajar en ofrecer un mejor servicio de salud pública para ganarse la confianza de la población cuando se informe sobre la vacuna. "En la región urge un debate transparente para motivar a las personas a vacunarse, porque es necesario que tengamos una cobertura de vacuna de al menos un 60 por ciento para lograr una inmunidad colectiva y terminar con esta pandemia", precisa el Dr. Drexler.

Desbaratando las teorías de la conspiración

De acuerdo a una encuesta de septiembre de la consultora Ipsos Mori realizada en 27 países, el 88% de los brasileños estaba dispuesto a vacunarse con el nuevo medicamento contra el COVID-19, seguido del 79% de peruanos y 76% de argentinos. En la lista, también un 75% de mexicanos decía tener la intención de vacunarse. Sin embargo, según un sondeo reciente del diario El Financiero, el 55% de los mexicanos prefiere esperar a ver cuáles son las reacciones a la vacuna en otras personas antes de recibir la dosis.

La avalancha de afirmaciones de los negacionistas del coronavirus habría hecho que el escepticismo y la desconfianza en la gente aumenten. Una pandemia en plena era digital

significa también que en muchas ocasiones información falsa se puede difundir más rápido que los datos con evidencia científica.

"A esta gente la estamos perdiendo, porque no se está discutiendo sobre la evidencia, sino en base a opiniones y sentimientos con una minoría de la población. Por ejemplo, no existe ninguna evidencia de que la vacuna de ácido nucleico altera el ADN humano. Con respecto a la mortalidad, la del coronavirus es probablemente diez veces más alta que la de la influenza", explica el experto de Charité. Obviamente, aclara el Dr. Drexler, el riesgo puede ser más bajo para los más jóvenes, "pero esto no sería solidario para una sociedad en su conjunto. Yo no quiero este tipo de sociedad. La vida de un anciano no vale menos que la de un joven y la vacuna tiene un elemento ético para proteger a los más vulnerables". ¿Una excepción? A diferencia de Bolsonaro, el gobernador de Sao Paulo ha reaccionado a favor de la obligatoriedad de la vacuna, debido a que "no tendría sentido que algunas personas se vacunen y otras no". Sin embargo, la única excepción para él se haría "con personas que por recomendación médica no deben recibir la vacuna, pero no por una decisión individual". Según el virólogo alemán, "obligar no es la solución; aunque en general, me parece muy válido discutir sobre el tema porque se trata de derechos y obligaciones de los miembros de una sociedad. Pero debemos intentar llevar un debate con información pública más precisa. Hay que hablarles claro a las personas. Y, por ejemplo, lo claro también es que no es posible excluir definitivamente que alguna de las varias vacunas pueda tener efectos negativos a largo plazo, aunque el riesgo lo considero muy bajo".

Anexo 2.18: ¿Cómo enunciar una tesis en un ensayo argumentativo?

A continuación os aparecen una serie de temas muy generales para que enunciéis posibles "TESIS", es decir una opinión que se puede argumentar o refutar. Para redactarla, recordad que: tienen que ser: oraciones completas, con sentido y sintácticamente correctas, estar escritas de modo afirmativo y aparecen las palabras claves de la argumentación. Sugerimos estos temas: La vacuna del Covid 19, el racismo, la inmigración, la violencia de género, la enseñanza a distancia, la eutanasia, la pena capital.

Anexo 2.19: Eternas culpables de la violencia de género

Decía Susan Sontag en su libro *Ante el dolor de los demás* que la conmoción se ha convertido en la principal fuente de valor y estímulo de consumo. Llamar la atención sobre los aspectos más dramáticos de una historia de violencia para buscar espectacularidad puede aumentar la conmiseración por las víctimas pero también hacer, al mismo tiempo, que se pierda la perspectiva.

La información referida a la violencia contra las mujeres, por sus especiales características, exige una rigurosa investigación y contraste. La trivialización, el uso de estereotipos y la manera superficial en que se tratan los casos de violencia de género hace imprescindible escapar de las frases hechas y los comentarios frívolos. Según un documento de RTVE denominado *Mujer, violencia y medios de comunicación*, la utilización de un lenguaje violento desvirtúa las razones de la agresión y dirige la atención a aspectos colaterales, incompatibles con los motivos reales de la agresión. Si se acepta que los medios de comunicación son una instancia socializadora que tiende a reflejar la ideología dominante, entonces también contribuye a construir una ideología de género al reproducir y legitimar estereotipos, desigualdades y jerarquías. Para Abril Violeta Zarco Iturbe, autora de un amplio ensayo sobre el tema, la cobertura de noticias sobre un caso de violencia de género es parte del problema si, entre otras cosas:

- Las noticias representan a las víctimas de violencia masculina como responsables de la agresión.
- Se pregunta qué ha hecho la mujer para provocar o causar la violencia.
- Se muestra una falta de equilibrio en el tratamiento que se da a la víctima y el que se le dispensa al agresor.
- Se representa al agresor como un loco, un monstruo, un psicópata, mientras se ignora la naturaleza estructural de la violencia contra las mujeres.

India Chipchase acababa de cumplir 20 años cuando fue violada y estrangulada, poco después de salir de un club nocturno al que fue con unos amigos a tomar unos tragos. Un poco desorientada, fue abordada por un sujeto de 52 años cuando quería irse a casa y un taxi le negó el servicio si no le daba el dinero del viaje por adelantado. El hombre aprovechó su estado y, aparentando ayudarla, la rodeó con el brazo y le dijo que se aseguraría de que llegara segura a su casa.

Al notar su ausencia, sus amigos pensaron que se había ido a descansar o que se había encontrado con otros amigos, pero estaba en un departamento de Northampton, donde su agresor mantuvo el cuerpo hasta que la policía rastreó su celular, que seguía encendido. Pese a las múltiples heridas que presentaba, la encontraron vestida y peinada.

Los investigadores del caso tienen claro que el homicida “fijó su objetivo en India porque se encontraba en un estado muy vulnerable y no podía defenderse.”. Para el diario británico *The Sun*, la explicación del crimen es más sencilla: la joven lo ocasionó, pues se bebió seis Jägerbombs (combinado Red Bull u otra bebida energizante) en diez minutos la noche que fue violada. [...]

Por otro lado, se dio amplia cobertura al hecho de que Edward Tenniswood —el asesino— tenía un trastorno obsesivo compulsivo que lo hace lavarse las manos de forma constante, fregándolas a veces hasta dejarlas en carne viva, además de que se descubrió que cada objeto y cada mueble en su domicilio estaba cubierto de plástico a fin de mantener todo limpio. Era, a grandes rasgos, una persona solitaria con una visión fantasiosa de la realidad. Como advierte en su trabajo Abril Violeta Zarco, adjudicar a la violencia un carácter extraordinario, patológico e individual; abordar un hecho de brutal violencia como si se tratara del producto de un ser perturbado, invisibiliza la naturaleza estructural de la violencia contra las mujeres. El caso del India Chipchase, como muchos otros, no es la consecuencia del desequilibrio mental de su asesino, no es un suceso aislado; existe en un contexto —local, nacional y global— que permite, fomenta y legitima la violencia de género. Juan Carlos Romero Puga/ 19 agosto 2016

Anexo 2.20: La pena de muerte

Hay quien considera que la pena capital no es efectiva, argumento mucho más peligroso de lo que, seguramente, muchos de sus defensores suponen. Porque si vamos a las cifras, entonces tendremos que abolir las leyes que castigan la violencia doméstica, ya que, según endurecemos la legislación, dicha violencia parece crecer. Con frecuencia se arguye el ejemplo estadounidense, en donde la existencia de la pena de muerte coexiste con tasas de criminalidad relativamente altas, como paradigma de la inutilidad de esta. Pero el argumento carece de fuste: no sabemos cuáles serían las tasas de criminalidad de no existir dicha pena. En cambio, en sentido contrario, cabría señalar el ejemplo de España, donde los delitos eran mucho menores mientras hubo pena de muerte, que tras su abolición. ¿El aumento de la delincuencia ha sido consecuencia únicamente de la abolición de la pena capital? De ninguna manera. Desde luego que no. En 1975 había en las cárceles españolas poco más de 7.000 reclusos. Hoy, unos 80.000,

con unas leyes más laxas; aplicando los mismos baremos que durante el franquismo, no sabemos cuál sería la población carcelaria, pero es fácil suponer que la cifra de presos se incrementaría notablemente. En todo caso, estamos hablando de una cantidad casi doce veces superior, un crecimiento del 1 200 %, cuando la población solo se ha incrementado en un 20%. Desde luego, la partida fundamental que explica el aumento de reclusos en estas últimas décadas es el deterioro de la salud social; pero también, sin duda, la dureza de la ley incide, aunque no podamos averiguar en qué porcentaje. Con esto solo quiero significar que, con las cifras en la mano, puede argumentarse en los dos sentidos. Autor: Fernando Paz, 2/4/2018 (adaptación)

Anexo 2.21: Redacciones y revisiones textuales en el aula del 3 curso.



Anexo 2.22: Producción escrita en una situación de control

Abordar el tema de la eutanasia implica inmiscuirse en un debate que ha atravesado diversas formas de comprenderlo, y que tiene como consecuencia hoy en día generar posturas a favor y en contra de su aplicación. De un lado, sus defensores defienden su uso, argumentando que el ser humano tiene el derecho a elegir libremente el momento de su propia muerte o el respeto a la autonomía de cada persona. De otro lado, sus detractores aseveran que la dignidad humana obliga a oponerse a la eutanasia, por considerarla una arbitrariedad humana frente a un problema moral, ya sea fundamentado en principios religiosos y humanos, la defensa de su dignidad independientemente de las condiciones de vida o la voluntad del individuo implicado. Con base a lo anterior, redacta un ensayo argumentativo tratando el tema de eutanasia, teniendo en cuenta:

- Redacta tu introducción (tema a tratar, breve descripción de lo que se vas a escribir), luego expones tu tesis, o postura a defender (a favor/ en contra)
- Indica como mínimo tres argumentos que sustentan tu tesis o postura.
- Indica como mínimo tres contraargumentos para refutar la tesis contraria.
- Usa marcadores y conectores para enlazar ideas.
- Aplica adecuadamente; los signos de puntuación y los tiempos verbales.
- Redacta por párrafos, con ideas adecuadamente organizadas.
- Escribe tu conclusión (reafirmando la tesis)



Anexo 2.23: Comprensión y producción escrita en una situación de examen

Según la I Encuesta Nacional ‘Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-Racial’ revela que el 53% de los/as encuestados/as considera a los peruanos/as racistas, pero solo el 8% se considera a sí mismo racista. La diferencia porcentual entre aquellos que se identifican como racistas y a quienes consideramos como racistas nos permite identificar como uno de los principales problemas para enfrentarlo es su normalización, lo que lleva a la negación de que la xenofobia existe y de las consecuencias que tiene en la forma como nos organizamos como sociedad. Existen muy pocos procedimientos administrativos o judiciales iniciados por motivos de discriminación étnico -racial, las no suelen denunciar haber sido víctimas o testigos de este tipo de hechos. Esta situación se explica por diversos factores que limitan las posibilidades reconocer y actuar ante esta problemática y perpetúan el daño social que causa. Entre los principales encontramos:

- la vergüenza de denunciar tales hechos y la negación y normalización de actos, frases o palabras racistas y la reproducción de estereotipos y prejuicios en medios de comunicación
- la dificultad para contar con medios probatorios y la ausencia de una cultura de sanción social contra la discriminación.

Edificio B.



Edificio C.



3. Anexos de las propuestas didácticas

Anexo 3.1: El nuevo modelo de marketing

La comunicación en la actualidad es muy importante debido a que las redes sociales han cambiado y transformado el mundo de una manera inimaginable, siendo así una de las formas más comunes para la comunicación entre personas, empresas, entre entidades e incluso ayuda a la comunicación fuera de tu propio país o lugar donde te encuentres con el fin de conseguir la relación con tu cliente mucho más directo.

Las investigaciones han mostrado que las redes sociales constituyen representaciones útiles en muchos niveles, desde las relaciones de parentesco hasta las relaciones de organizaciones a nivel estatal o como lo diríamos comúnmente el caso de las redes sociales políticas, desempeñando un papel crítico en la determinación de la agenda política y el grado en el cual los individuos o las organizaciones alcanzan sus objetivos o reciben influencias. Entonces, como lo mencionó Roberto Arancibia: “Si bien las redes sociales son sin duda alguna herramienta de marketing para las empresas, armar una estrategia de comunicación no implica sólo tener una página en Facebook o un perfil en Twitter”.

Los sitios de internet deben tener un acceso rápido y fácil de utilizar, deben tener accesibilidad para todos los usuarios que utilizan este tipo de redes sociales. También estoy de acuerdo con la frase de Arancibia donde nos dice: “Hoy debemos contar historias.” Ya que en el mundo del marketing las personas, el cliente, la gente que compra los productos siempre tienen un apego especial por los productos que hablan o que se asemejan más a sus vidas cotidianas o con aquellos productos que por medio de una buena propaganda se sienten identificados.

Pongamos un ejemplo: en una canción cuando la escuchamos, y esta se asemeja a nuestra historia o algún momento de nuestra vida en la que nos hace recordar sentimientos o momentos realmente especiales, pasionales o de gran importancia, esa canción se vuelve nuestra identificación personal, lo mismo se debe generar con las marcas en el mercado. Dejar que el cliente se identifique de una u otra manera con el producto y de esta forma llegue a satisfacer necesidades, deseos y pasiones. Igualmente

en páginas del internet y publicaciones sociales, los clientes ven que productos tienen mayor visitas mayor likes o mayor puntaje, poniendo el ejemplo de Mercadolibre, Amazon u OLX, son medios por los cuales la gente facilita la compra-venta de todo tipo de artículos, dentro del contenido existen videos, fotos, imágenes, información de compra, noticias nuevas y la gente califica al producto por la manera en como el vendedor se comunica con sus compradores a través de la página y después se mira la calidad del producto, esto sucede porque ahora la gente busca privacidad y exclusividad.

En conclusión podemos decir que el marketing ahora va de la mano con las redes sociales ya que la manera más rápida de llegar a nuestros clientes y lograr obtener una buena relación con ellos es a través de las redes sociales brindando cordialidad, atención personalizada y calidad en los productos. Elizabeth Baldeón. Recuperado de <http://descubriendomarketing.blogspot.com> (Adaptación)

Anexo 3.2: La legalidad del aborto en México

Si bien es cierto, que en todo tema hay que considerar aspectos de carácter moral, religioso o ideológico, también es cierto que el análisis jurídico sobre la legalidad del aborto prescinde de un debate racional y laico, según las disposiciones contenidas en nuestra Carta Magna, así como en toda normatividad aplicable.

El derecho a la vida, reconocido y protegido por la Constitución Política, se entiende como la obligación de generar condiciones de vida digna y de prestar aquellos servicios que sean necesarios para su salvaguarda. Asimismo, el derecho a la protección de la salud, que comprende tanto la salud fisiológica como psicológica; y el derecho a la libertad reproductiva, definida ésta como un acto de consciencia y voluntad, lo que normalmente descarta la posibilidad de que las mujeres sean caracterizadas y tratadas como un mero instrumento reproductivo, son derechos fundamentales que con la regulación legal del aborto afectan directamente a la mujer.

El aborto es y seguirá siendo algo dañino para la mujer. Poco se difunde sobre los efectos que se producen después de ser realizado, incluso de manera legal, pues las reacciones en cada cuerpo son diferentes. El aborto lastima a la mujer y en muchos casos ocasiona un daño irreparable a la función reproductiva, además de los terribles daños psicológicos y emocionales, provocando hasta la propia muerte. Por un lado, la reforma de 2007 garantiza el ejercicio de los derechos fundamentales de las mujeres, al permitir que continúe la vida en gestación como un bien constitucionalmente tutelado, recibiendo la protección de la ley penal durante todo el tiempo que dura el embarazo; pero por otro lado, este tema tiene que ver más con un problema de educación, porque la decisión de abortar antes de las doce semanas de gestación es por falta de información de que existen otras alternativas, independientemente de las causas por las cuales se haya embarazado. Todas las mujeres deberían gozar de los mismos derechos: protección, apoyo e información. Deberían tener a su alcance información sobre las instituciones que las pueden ayudar durante la gestación, y el asesoramiento respecto al procedimiento de adopción.

En realidad, la reforma no resuelve el problema del aborto, tampoco los anticonceptivos y la información sexual sin bases éticas. En la actualidad vivimos una cultura del “mínimo esfuerzo” y “máximo placer”, actitudes que traen consecuencias graves a la sociedad. La verdadera educación es la paternidad responsable, hablar con los hijos de una manera abierta y honesta. La educación para el ejercicio de una libertad sexual con responsabilidad es la vía para evitar las consecuencias del aborto, pues no sólo se trata

de defender los derechos fundamentales de las mujeres, sino de la protección de la vida en gestación desde el momento mínimo de la concepción. Fuente: González, 2008.

Anexo 3.3: Las redes sociales

“¿Son las redes sociales una ventaja para compartir información O un problema que afecta a la privacidad de cada uno? Ciertamente, las redes sociales, entre las que destacan, por ejemplo, Tuenti, Facebook Y Twitter son estructuras impuestas de grupos de personas, que están conectadas por uno o varios tipos de relaciones, *CON LA FINALIDAD DE* compartir intereses, información... *DE HECHO*, el propio Mark Zuckerberg ha definido este fenómeno diciendo: “Las redes son el principio de un nuevo comienzo para el ser humano”.

POR UNA PARTE, estas redes se han convertido en todo un fenómeno social pues están revolucionando la forma de comunicarse y de interactuar. *EN EFECTO*, su capacidad para hacer llegar la información a cualquier parte del mundo en un tiempo récord y la posibilidad de establecer relación con más personas de manera sencilla han hecho, *SIN DUDA*, de este tipo de comunicación una de las más conocidas y aclamadas en todo el mundo. Yo soy usuario de Facebook desde hace dos años y me parece una extraordinaria herramienta. Todas ellas permiten compartir información con millones de personas de forma muy sencilla. Una gran parte de la población usa las redes sociales porque permiten desarrollar aficiones. *TAMBIÉN* permiten acudir a acontecimientos y participar en actos y conferencias. En mi caso es una herramienta muy útil *PORQUE* me sirve para mantenerme en contacto con amigos y familiares, especialmente con los que viven lejos. ¡Muchos de nosotros no podríamos vivir sin Facebook o Twitter o Tuenti!

PERO las redes sociales no solo tienen ventajas. Según el reciente informe de la Agencia Española de Protección de Datos, más del 40% de los usuarios tiene configurado su perfil de modo que todo el mundo puede verlo. *POR EJEMPLO*, cuentan la historia de una chica que dio su dirección a un desconocido por la red y sufrió meses de acoso hasta que intervino la policía. Con este ejemplo se demuestra que la privacidad puede verse en peligro, especialmente en los menores, *DEBIDO A QUE* cualquier persona tiene acceso a los datos privados de estas personas, y no siempre es bueno. *ADEMÁS*, otro grandísimo problema es la adicción que crean, pudiendo provocar tal obsesión capaz de retener a la persona que la sufre durante horas “enganchada” a ellas. *POR ESO*, las autoridades recomiendan un uso responsable.

EN DEFINITIVA, las redes sociales son un magnífico instrumento *PARA* comunicarse e intercambiar opiniones *E* imágenes con personas cercanas, socializarse, y hacer llegar la información cualquier parte de forma rápida y sencilla, *PERO* no debemos usarlas sin ningún control porque pueden volverse un peligro contra nuestra privacidad y nuestra seguridad. ¡Hazte una cuenta y entra en el futuro!”
<https://www.studocu.com/pe/document/pontificia-universidad-catolica-del-peru/historia/las-redes-sociales/16919412>

Anexo 3.4: Reclusión forzosa

En las sociedades libres, la reclusión forzosa se reserva como pena para cierto tipo de delitos. Quien contrae una enfermedad no es culpable de ello. Incluso quien contagia a otro (de manera involuntaria) no puede considerarse como un delincuente. Es más, quien está en cuarentena puede no estar infectado y se le estaría privando de su libertad sin otro fundamento que la posibilidad (remota o no) de que suponga un riesgo para

otros. Se estaría usando la violencia de forma preventiva. Por regla general, el uso preventivo de la violencia no nos agrada. No parece muy correcto propinar un puñetazo a quien se dirige a nosotros en la calle como forma de prevención frente a la posibilidad de que nos quisiera agredir.

¿Podemos, entonces, obligar a alguien a guardar cuarentena en contra de su voluntad? En las actuales circunstancias, muy pocos responderían negativamente a esta pregunta. Pero no debe ser el miedo el que justifique que se prive a alguien de sus libertades. De aceptar el miedo como razón se estaría aceptando el fundamento y germen de buena parte de los regímenes tiránicos que han existido y existen. El miedo no sirve como criterio para determinar el nivel de riesgo aceptable ya que no existirían límites a lo que se puede prohibir. Tal vez, no deberíamos aceptar que se pueda imponer a alguien una cuarentena en contra de su voluntad. ¿Cuál es la solución entonces?

Unos dirían que una ciudadanía responsable, que se preocupa tanto de su interés como del general, y que se abstendrá de saltarse la cuarentena y poner en peligro a otros. Pero este argumento podría usarse indiscriminadamente y decir, pongamos por caso, que los ciudadanos responsables deben abstenerse de difundir, no sólo virus, sino también ideas peligrosas, haciendo posible así que se impusiera la censura. Otros dirían que una solución es dar a conocer a los que pueden estar infectados y que sean los demás quienes se alejen de ellos. Tampoco es una solución óptima, ya que podría emplearse como forma de discriminación arbitraria contra cualquiera que no nos gustase.

Si se sospechara que usted ha contraído una enfermedad infecciosa ha de guardar cuarentena para evitar su propagación. ¿Respetaría usted esa cuarentena? Estoy convencido de que sí. Si le pregunto si cree que los demás respetarían la cuarentena, ¿respondería igual? Es probable que usted desconfíe de los demás, y los demás de usted, lo cual es paradójico ya que todos respondemos afirmativamente a la primera pregunta. Al coronavirus se le buscará una solución médica. La medicina, sin embargo, no da respuesta a los problemas de convivencia de nuestras sociedades. ¿Hay que impedir que acaparen mascarillas quienes no forman parte de la población de riesgo impidiendo que quienes las necesitan puedan tenerlas?

La discusión política sobre el modo en que se han de implementar las soluciones científicas es síntoma de una sociedad libre y sana, incluso en medio de una epidemia. Asumir que hemos de recurrir al uso de la violencia para resolver los problemas graves a que se enfrentan nuestras sociedades no es muy alentador. Guardar la cuarentena de manera voluntaria es negarse a jugar a la ruleta rusa con nuestros vecinos, algo en lo que creo que todos estamos de acuerdo. <https://theconversation.com/es-aceptable-la-obligatoriedad-de-la-cuarentena-por-el-coronavirus-133228>

Anexo 3.5: Hallado muerto un inmigrante en la cárcel de Archidona

Un inmigrante de 36 años de edad y nacionalidad argelina ha aparecido esta mañana muerto en su celda en el centro penitenciario de Archidona, reconvertido en Centro para Inmigrantes Indocumentados (CIE), el pasado 20 de noviembre. La policía baraja que se trate de un suicidio, ya que el hombre podría haberse ahorcado en la pequeña estancia. José Miguel Morales García, secretario General de la ONG Andalucía Acoge, ha denunciado las condiciones en las que se encuentran las personas internas en Archidona. Si ha sido un suicidio, dice que se explica por la "desesperación" que viven estas personas. "Hemos podido constatar que las personas se lamentaban por la

situación climatológica", explica a Euronews. Puesto que salen de las instalaciones a las 8 de la mañana y regresan a las 8 de la tarde, lo que significa muchas horas a la intemperie, señala. Además indica que la atención sanitaria y psicológica a los internos es muy pobre. Morales denuncia que aunque la construcción está finalizada, no reúne las condiciones para que sea correctamente habitada. Archidona, como centro penitenciario de Málaga, estaba todavía por inaugurar.

En un principio, se internaron 550 inmigrantes indocumentados, como medida alternativa por la falta de espacio en los CIEs regulares, según explicó entonces el Ministerio del Interior. En la actualidad, queda un grupo de 100 personas."Ha habido deportaciones", señala Morales. Archidona ya había estado en el centro de la polémica. La ONU pidió hace una semana a España que parara las deportaciones de menores de esta prisión reconvertida. A la espera del análisis forense que determine qué ocurrió realmente al interno fallecido, Morales pide que la investigación sea "absolutamente escrupulosa, paralizando la deportación de las personas que estaban allí", "por encima de una cuestión de documentación". "No han sido capaces crear condiciones correctas, no pueden expulsar a la gente". Además justifica esta medida con un ejemplo del pasado: "Una experiencia en un CIE en Málaga de abusos sexuales -explica- cuando llegó el juicio se había expulsado a todas las mujeres que habían sido abusadas y al final no se pudo testificar". Morales tiene claro que esto no se puede repetir y para ello todas las personas internadas en Archidona deben de tener la oportunidad de dar su testimonio sobre la muerte de su compañero. Autora: Marta Rodríguez Martínez sacado en: <https://es.euronews.com/2017/12/29/hallado-muerto-un-inmigrante-en-la-carcel-de-archidona>.

Anexo 3.6: El botellón del viernes

Aunque con menos talento creador, muchos de los jóvenes españoles de hoy se comportan como si fueran herederos de Paul Verlaine. Este poeta lavaba sus penas y sus cuernos con absenta –ajenjo le dicen con frecuencia– y nuestros muchachotes, y muchachitas, anulan su esperanza y disimulan su pereza a golpes de botellones en los que, sin mucho respeto al paladar, lo mismo caben el cubata, el calimocho o la cerveza reforzada con algún aguardiente de relleno. El caso es «colocarse» fuera de la realidad y, a mayor abundamiento, hacerlo con quiebra de los supuestos de orden y concierto que entendemos mayoritariamente como imprescindibles para la convivencia. Una dosis de rebeldía es tan imprescindible en la juventud como el acné, pero estamos ya en plena sobredosis.

Los franceses, con buen sentido, prohibieron la fabricación de la absenta hace noventa años y así evitaron muchas intoxicaciones de metílico, compañeras frecuentes de las forzadas ensoñaciones a las que empujaba el brebaje. Incluso aquí, paraíso de la tolerancia nociva, ya hace años que dejó de producirse en la ribera del Mediterráneo, donde estaban sus más fieles clientes. Ahora lo que se lleva, ya digo, es el botellón y, como si se tratara de un pulso al principio de autoridad que nunca debe olvidar un Gobierno, son varias las ciudades españolas en las que, vía internet y SMS, innominados jóvenes, dotados de gran aparato y capacidad organizativos, convocan botellones para celebrar una supuesta «fiesta de la primavera». Me gustaría saber qué y quiénes se esconden tras esas provocadoras convocatorias y supongo que Interior andará en la pesquisa, porque no es admisible la hipótesis de su ingenua espontaneidad. De lo que se trata, como en tantas otras ocasiones, es de romper el orden, de lanzar al aire una provocación para que, independientemente de la reacción que pueda llegar a provocar, se vaya degradando el fundamental principio de autoridad.

Aseguran algunos alcaldes que no disponen de una normativa específica para evitar lo que puede llegar a ser una grave alteración del orden público. ¿Hace falta? La autoridad, con tanta prudencia como energía, exige en ocasiones la confrontación e, incluso, la exhibición de la fuerza. Este es uno de los casos. Ante la ocupación de los espacios públicos con desorden y alboroto no hay vacío legal. Puede haber, o dejar de haberlos, resolución y capacidad para que, aunque resulte impopular, no le quepa a nadie la menor duda de que la calle es de todos y no concede exclusivas, vía telefonillo portátil, a botellones de ningún género. Verlaine, por lo menos, era rebelde en la intimidad de los cafés. M. Martín Ferrand, ABC, 14-3-2006.

Anexo 3.7: El ciber acoso y cyberbullying: Un tipo de acoso moral a través de internet

Hay quienes opinan que el acoso cibernético puede considerarse más destructor que el acoso personal. Se compara al peligro que entraña la agresión física, porque es más visible, con la agresión psicológica, y se piensa que la primera es de mayor gravedad, pero ambas son violencia. Y cuando se trata de víctimas adolescentes este tipo de acciones provoca en ellas impotencia, humillación, vergüenza, deterioro de relaciones interpersonales debido a los rumores y rechazo como consecuencia del acoso (Avellanosa, 2008). La intimidad queda al descubierto con fotografías que sirven para ridiculizar a la persona y esta forma de acoso se ha visto facilitada por el uso de teléfonos móviles que tienen la capacidad de fotografiar. Es sencillo hacer llegar la foto a otros teléfonos e incluso a internet. Esta conducta delictiva es llevada a cabo fundamentalmente por jóvenes menores de edad, pero es frecuente encontrar adultos en la misma situación. El acoso cibernético presenta diferentes connotaciones, por ejemplo: bromas crueles, envío de virus, intimidaciones, difusión anónima de rumores, fotos retocadas, suplantación en las redes sociales, etcétera. La posibilidad de obtener fotografías y vídeos a través de las cámaras de los teléfonos móviles facilita la obtención de material que luego será distribuido por la red. Se graban peleas de estudiantes o del vecindario, vídeos de bancos o joyerías para después ser robados. En muchas ocasiones, no se tiene en cuenta esta forma de maltrato digitalizado (Avellaneda, 2008). Entre otras definiciones que se relacionan con el acoso moral cibernético y que se deben tener presentes se encuentran las siguientes:

– El acoso y hostigamiento: Son acontecimientos que se manifiestan en todas las esferas de la interacción humana y colectiva, en cualquier espacio, como el trabajo, la escuela, la familia, así como en el simple trato cotidiano entre las personas. Se debe precisar que el término hostigamiento no es sinónimo, ni reemplaza, a la expresión acoso. El ciberacoso produce un efecto devastador en sus víctimas, socavando su bienestar e invadiendo espacios muy necesarios para el individuo como su descanso o el tiempo de estudio.

– Ciberacoso escolar: Los menores trasladan a Internet sus insultos y amenazas, haciendo pública la identidad de la víctima en un foro determinado (blogs, websites), incluso facilitando sus teléfonos de manera que gente extraña se pueda adherir a la agresión. Esta situación de acoso se puede dar contra docentes y personal administrativo de los colegios (Castro, 2007). La violencia cambia, de acuerdo con las características de la época, y de las nuevas culturas, se aprende a ‘sacar provecho’ de las nuevas herramientas a disposición de los victimarios, lo que ha generado también nuevos métodos para convertir la vida de algunos niños en un verdadero martirio.

– Cyberbullying: “Es la intimidación a través de correo electrónico, mensajes instantáneos, en una sala de chat, en un sitio web, o a través de mensajes digitales enviados a un teléfono celular. Cyber bullying, como el bullying tradicional, implica una acción negativa que se repite con frecuencia y consiste en un desequilibrio de poder” (Limber, Kowalski & Agatston, 2009).

El acoso escolar se manifiesta por un comportamiento de persecución y hostigamiento continuado y persistente que se materializa en 8 tipos de conductas que Avellanosa (2008) describe: Comportamientos de desprecio y ridiculización, coacciones, restricción de la comunicación y ninguno, agresiones físicas, comportamientos de intimidación y amenaza, comportamiento de exclusión y de bloqueo social, comportamiento de maltrato y hostigamiento verbal, robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias. Normalmente, los episodios de ciberacoso suelen estar ligados a situaciones de acoso en la vida real y de acoso escolar. Sin duda, este acto está siendo cada vez más recurrente a causa de la masificación de las tecnologías de la información, del mayor acceso de los niños a Internet y la brecha generacional que se produce cuando los niños manejan los ordenadores mucho mejor que los padres. <http://www.psicologiacientifica.com/ciberacoso-grooming-en-menores>

Anexo 3.8: La pena de la muerte

Los sucesivos hechos delictivos registrados por los medios de comunicación dan lugar al renacer de la opinión pública a favor de la legislación de la pena de muerte. Esta pena capital existe desde hace varias décadas en países donde sus comunidades concuerdan en considerar que se trata de un castigo acorde al daño provocado. Son muchos los sentimientos que afloran en la sociedad que avanza a favor de la pena capital: la sed de venganza, justicia por el daño provocado, el enojo y el dolor no les permite darse cuenta que la pena de muerte posee varios factores negativos y suficientes para pensar que no debería formar parte de la Constitución. Muchos pueden defenderla, sin embargo es preciso considerar factores que se contraponen a su aplicación.

El crimen pudo haber sido demostrado y por ello ser juzgado el delincuente. El delincuente cometió un crimen, la sociedad lo juzga a partir de señores formados para ello “los jueces”. Si el criminal es ejecutado debido a la aplicación de la pena de muerte, el tribunal toma una actitud que lo convierte también en un criminal. Sin dudas es una actitud con contradicciones, ya que el tribunal está sugiriendo implícitamente que ejecutar al prójimo es un hecho lícito como solución de problemas sociales, los cuales no se resuelven a partir de la ejecución de personas. De hecho con esta actitud parecería que regresamos a la prehistoria. Quienes se encuentran a favor de la pena de muerte insisten en que es el mejor modo de intimidar, pero no consideran la insensibilidad de los criminales, sobre todo los de alta peligrosidad, que carecen de moral. Los delincuentes saben que la muerte es uno de los riesgos potenciales que corren cuando delinquen y matan. Sin embargo nada les intimidan como piensan las personas con buenos sentimientos y moral. Los crimines pasionales existen y en ese momento el criminal se enceguece con una conducta inconsciente, ya que no piensa en las consecuencias.

La pena de muerte es temida por personas de bien que al ser pacíficas, morales y honestas puedan verse involucrados en un crimen de forma circunstancial, tal como les puede suceder a los delincuentes ocasionales. Este crimen ocasional causado por circunstancia de la vida puede llevarles a ser ejecutados. Según Edmund Brown: “La pena de muerte es un fracaso porque no protege al inocente, no respeta la civilización ni

tiene capacidad de detener el accionar de los criminales”. La pena de muerte no es un acto ejemplar. Se ve a través de los crímenes que aún subsisten en los países donde es aplicada. Este castigo por cierto inhumano existe en varios de los estados de Estados Unidos sin poder demostrar la reducción de los índices de crímenes. Los sicarios son un ejemplo de falta de esperanza e insensatez, ya que la mayoría de ellos carece de esperanza de vida más allá de los 30 años, ninguno piensa en la vejez como posibilidad de vida. Con tales pensamientos es imposible creer que les puede intimidar la aplicación de la pena de muerte. Sin darle valor a la vida es imposible pensar que dejarían de ser criminales a sueldo.

Asimismo dada la imposibilidad de ser aplicada a menores de 18 años se corre el riesgo de que los sicarios contraten a los menores de edad para cometer los crímenes. En definitiva no existiría posibilidad de condenar a muerte a los verdaderos responsables e ideólogos. Así que el pensamiento de la pena de muerte como el castigo justo al criminal prevalece un sentimiento de venganza por sobre el objetivo de evitar que continúen los asesinatos. Así como matar a quien mata, se podría pensar en otorgarle proporcionalidad a la pena en cuanto a delitos cometidos contra el medio ambiente, violar a quien violó, quemar la casa de un piromaníaco y en definitiva se estaría aplicando en nuestra época la ley del Talión. De todos modos no significa tolerar ni aceptar los hechos criminales sino mantener en alto los propios valores que se sobreponen a los del condenado. La venganza llevada a cabo por el estado es repudiable.

Las causas de la criminalidad no se reducen con la pena de muerte. Los problemas que deberían ser extirpados de raíz son la desigualdad social, la injusticia social, las tierras que no son trabajadas pero que perteneciendo a una elite no permiten que el campesino pueda cultivarlas y trabajar en ellas. El estamento gubernamental presenta un desidia que de continuar de este modo será imposible que se pueda reducir la criminalidad del modo que la sociedad lo necesita. La pena de muerte puede ser una decisión amenazante para el delincuente, pero de ningún modo extirpará de raíz las causas por las que se comenten los crímenes”.

https://www.academia.edu/29139271/Ejemplo_de_ensayo_argumentativo

Anexo 3.9: El Placer de la lectura rigurosa

Una de las paradojas del ámbito académico —MÁS CONCRETAMENTE, del campo universitario— es que, siendo la lectura el principal camino para acceder al conocimiento, es TAMBIÉN una actividad varias veces relegada, *ya* por la inapetencia generalizada, *ya* por las mismas cátedras que se limitan a una poca cantidad de escritos escasos de profundidad, *ya* por la misma tecnología que continúa engañando a muchos con la falsa promesa de la muerte del papel escrito. DE HECHO, es triste admitir que el único contacto que tienen muchos de nuestros estudiantes con la actividad lectora se limita a ciertos emotivos libros, que *de tanto en tanto aparecen* con furor en las librerías, MÁS AÚN en las esquinas de los parques, *vendiendo* la idea de la felicidad *como* un catálogo, del amor *como* una receta, o de los problemas de la juventud *como* un espejo en el que todos nos tenemos que mirar. Y claro, *la fórmula* tiene sentido y cobra *sus* frutos, PORQUE la lectura ha dejado de ser *ese yunque* en el que medimos nuestros propios pensamientos —¡nuestra propia vida!—, para darle paso a una actividad relegada EXCLUSIVAMENTE a los momentos *de* placer, *de* descanso, *de* domingo en un parque sombreado, *de* tarjeta de crédito para comprar la felicidad, *de* supermercado cerca de nuestra casa para adquirir la mayor cantidad de artículos para enfrentar el resto

de nuestro recorrido. PERO, ¿no es *ese*, JUSTAMENTE, el sentido de la lectura? ¿No es la lectura una actividad ligada NETAMENTE con el placer? Y *si es así*, ¿dónde queda la rigurosidad, el trabajo duro, el devanarse los sesos ante un libro? Es PRECISAMENTE *ese limbo* entre la rigurosidad y el placer de la lectura el que tratará de abarcar el presente artículo.

En medio de las dificultades de la vida, es grato poder abrir un libro y, casi sin esfuerzo alguno, dejarse llevar por *sus calles* sin semáforos, *sus vías libres* de tropiezos y de trancones, para que en un santiamén encontremos el lugar al que queríamos llegar: la última página. El placer de la lectura fácil se ha generalizado, DE TAL SUERTE QUE la felicidad que representa la lectura es DIRECTAMENTE proporcional al poco esfuerzo que necesitamos para seguir, DESDE QUE encontramos la primera mayúscula, HASTA QUE llegamos al punto final. Y *todo ese camino* NO SÓLO lo ha fomentado el mismo mercado, PORQUE en cualquier esquina encontramos libros mágicos para resolverlo todo, SINO QUE TAMBIÉN lo ha sostenido nuestro espíritu humano, egocéntrico y narcisista, que *goza* con verse reflejado en las aguas de *esos libros*, en los espejos que rodean la habitación del protagonista, en las situaciones que plantea el autor y que sin sonrojo pensamos que “*eso lo pudimos haber escrito nosotros*”. El placer de *este tipo de lectura* no lo podemos desaprobamos; lo que si tenemos que criticar es el hecho de que el ambiente académico demande, ofrezca y promueva *este tipo de actividad*, en detrimento mismo de la lectura y del concepto de placer que *ésta* debe generar.

POR TODO ELLO, no es raro que los estudiantes universitarios maldigan los textos académicos, las largas esperas en las fotocopias, los “mamotretos enredados” como se suele escuchar en las cafeterías. *Aducen* que la lectura, como actividad de placer, no debe cortar las alas, cosa que logran *estos textos* duros de roer y difíciles de masticar. DE HECHO, lo que pasa *aquí* es una trasposición de esquemas —del novelón lleno de lágrimas, al texto formador del carácter y del pensamiento—, DE TAL MANERA que la vida académica deba entrar al facilismo de las demás tareas comunes, ¡PERO Dios nos libre del día en que la academia sea un campo sencillo! POR ESO, el concepto de la lectura rigurosa, del trabajo duro, del arte difícil, debe anteponerse a *esa falsa utopía* de la lectura fácil, PORQUE como lo diría Estanislao Zuleta —Y MÁS en el campo académico—, lo que hay son lectores fáciles, no lecturas fáciles.

ENTONCES, ¿qué hacer ante una lectura difícil? Lo primero es lo primero, dirían los abuelos; ES DECIR, lo primero es partir de alguna parte, tener un punto de referencia establecido, *ya un problema, ya una pregunta, ya un mecanismo* que el mismo título del texto mueva en nuestros esquemas, PERO hay que partir de alguna parte. Es roída, como *la frase de nuestros abuelos*, PERO el que no zarpa de *ninguna parte* en una lectura, no llega a *ninguna parte*. POR ESO, el texto debe ser tomado como un interlocutor, donde se entra a debatir, a confrontar, a discutir, a pedirle cuentas al mismo autor mediante la intención del texto, PORQUE SI BIEN ES CIERTO que el propósito del escritor es algo falible, TAMBIÉN ES CIERTO que la intención del texto es certera. Y mejor que problematizar es el preguntar, el convertir cada título, cada imagen, cada capítulo nuevo, cada intertítulo en un interrogante. Es, a diferencia de la lectura de placer *ya reseñada*, una constante pregunta, no una esperada respuesta. Una lectura académica debe ser enfocada desde la perspectiva de la búsqueda progresiva de hipótesis; *es* conjeturar acerca de los sentidos posibles, para jugar al detective que va detrás de las pistas, para desentrañar lo oscuro, para descifrar e interpretar lo que aparentemente no se ve. De la mano de las *preguntas y del problematizar*, la lectura académica demanda una interpretación, que NO ES MÁS QUE la concatenación de las señales implícitas y explícitas del texto, en busca del código y del lenguaje interno del

mismo. Como buen detective, el lector sigue las pistas, que PAULATINAMENTE tendrán que confluir en un sentido posible, en un “acuerdo tácito” entre lo que dice el texto, y lo que el lector entiende. POR ESO, *ese desciframiento* no se hace al azar, NI TAMPOCO corresponde a la subjetividad desnuda de un decodificador; *es más* un trabajo de sometimiento a lo que dice el texto. SEGÚN TODO ESTO, al parecer la lúdica, la recreación de sentidos y de nuevas emociones, queda relegada en *esta clase de lectura*, PERO *eso es otra falacia*. La creatividad y la imaginación son dos actividades alternas a las de la memoria y del conocimiento que propician las lecturas de corte académico. EN OTRAS PALABRAS, no es posible concebir una lectura sin los mecanismos de la ensoñación, la fantasía, la recreación de mundos y la agudización de sentidos; *eso*, PRECISAMENTE, TAMBIÉN enmarcado en la demanda de un trabajo duro y constante. No está por demás admitir que *dichas facetas* serán más propicias de explotar desde la tribuna de la literatura, sublimando los cuentos infantiles y las pequeñas crónicas de nuestros pasados aborígenes y nuestros ancestros culturales, ¡y qué despoblada de la magia y la ensoñación de la literatura está la academia de hoy!

Hay, ASÍ MISMO, dos compromisos ineludibles en toda lectura rigurosa que se hace para el ambiente académico. Toda lectura debe propender por un acto de registro — QUIZÁS un subrayado, una toma de notas... EN TODO CASO, una puesta en marcha de la habilidad de escritura—, DE TAL MANERA que la confrontación con el pensamiento sea completa, PUESTO QUE ya se sabe que el que escribe, lee doblemente. POR ESO, QUIZÁS, la lectura rigurosa sea tan esquiva entre *nuestras* aulas de clase, PORQUE nos exige confrontar *nuestro* pensamiento con el de los demás, y A LA VEZ, *nos* demanda el manejar la letra escrita, *tan* resbaladiza y *tan* distante de *nosotros* mismos, que nos esquiva, *nos* compromete, *nos* revela *nuestros* propios fantasmas. Leer, pensar y escribir conforman una tríada difícil de disolver, si se quiere la efectividad; PERO TAMBIÉN difíciles de unir, si lo que se pretende es el placer por placer.

¿Queda, ENTONCES, relegado el placer de la lectura rigurosa? *Desde luego que no*. POR EL CONTRARIO, sólo lo difícil llega a ser placentero, en el sentido de generar satisfacción. No hay nada como, después de una larga jornada de trabajo, llegar a la calidez de un hogar a descansar. *Eso es placer*; PERO el placer aumenta a medida que el trabajo TAMBIÉN se hace con gusto, con interés, si se ama lo que se hace, y si se hace con profesionalismo, con entrega. POR ESO, SÓLO la lectura rigurosa puede generar un verdadero placer, Y SÓLO se puede encontrar un placer verdadero en la lectura, DESPUÉS de que se ha trabajado a profundidad, con esfuerzo, dedicación y constancia. POR TODO ESTO, la idea de la lectura fácil que genera placer debe ser desterrada de los ámbitos académicos. MÁS AÚN, el reto es trabajar hacia la construcción de una nueva visión, donde *el problematizar, el generar preguntas, el trabajar con hipótesis progresivas acerca de los posibles sentidos, el poner en juego la creatividad y la imaginación, el escribir y el pensar lo que se lee*, sean los caminos para encontrar la luz en la lectura. Para hacer de la rigurosidad de la lectura la senda para llegar al placer que toda lectura debe generar.https://www.academia.edu/9694198/Mediador_de_lecto_escritura_y_tecnicas_de_estudio

Anexo 3.10: La eutanasia es una buena alternativa para una muerte digna

¿Debería una persona que ha perdido todas sus capacidades y que vive en completo estado de inconsciencia, un caso terminal cuya única salida digna es la muerte, ser forzado a seguir viviendo? El número de personas que se hace esta pregunta crece cada

día más. A pesar de la posición oficial de la profesión médica y de los gobiernos de mantener la vida indefinidamente independientemente de la condición del paciente, la eutanasia debe ser considerada legalmente como una alternativa para una muerte digna. Estamos viviendo una era de "milagros" médicos. La medicina ha conseguido logros impresionantes respecto a las técnicas de salvación de vidas, que eran prácticamente inimaginables en la época de nuestros padres. Pacientes alrededor de todo el mundo han conservado la vida gracias al uso de desfibriladores, respiradores y otros equipos de resucitación. Es posible ahora, por medios artificiales de respiración y alimentación, mantener viva por mucho tiempo a una persona que ha quedado en estado vegetativo o con muerte cerebral irreversible.

Una persona que habría fallecido de modo natural porque su cuerpo ya no estaba en condiciones para conservarla consciente y con las capacidades suficientes para continuar su vida. La intervención humana interrumpió el ciclo natural de vida y conserva vivo un cuerpo que no tiene consciencia de su antinatural situación. Una sola razón justificaría el hecho de conservar con vida ese cuerpo, que sus órganos internos sean preservados para ser donados a otras personas en un intento por salvar sus vidas. Pero para ello sería indispensable tener el respaldo legal para que al "muerto en vida" se le aplique la eutanasia con el fin de proceder a la donación de sus órganos. Muchos argumentan que la vida humana es un regalo precioso e invaluable y que debe ser vivida en toda su intensidad y disfrutar al máximo cada segundo de ella, por lo que, en caso de riesgo de muerte, debe hacerse todo lo humanamente posible para preservarla y prolongarla el mayor tiempo posible. Una persona en estado vegetativo o con muerte cerebral irreversible ya no puede vivir la vida en toda su intensidad ni disfrutar de un sólo segundo de vida, puesto que ya no tiene consciencia de su propia existencia. Si un ser humano ya no puede vivir conscientemente su vida, este argumento pierde por completo el sentido.

Si los adelantos en la ciencia médica y la tecnología nos garantizan una vida digna, la eutanasia para casos extremos debe darnos la posibilidad de, ante la imposibilidad de prolongar con dignidad nuestra vida, garantizarnos una muerte digna. Si bien es cierto que una persona con muerte cerebral o en estado vegetativo ya no siente dolor, es un acto de piedad acabar con la pena inútil de los familiares y allegados, quienes en virtud de la ilegalidad de la eutanasia, son condenados a vivir una situación terriblemente dolorosa al verse obligados a prolongar la vida de su familiar, causándoles éste dilema un gran dolor moral y una altísima carga económica. En 1988, el Estado australiano de Victoria se convirtió en la primera jurisdicción anglo-parlante en legalizar la eutanasia. La cámara baja del parlamento alemán aprobó en el año 2009 la eutanasia. Una ley holandesa aprobada en el año 2000 permite la eutanasia bajo estricto control médico. Si otros países han despenalizado la eutanasia para casos extremos e irreversibles, deberíamos nosotros también avanzar al respecto y profundizar en la comprensión de las verdaderas razones morales, psicológicas y económicas que influyen en otros gobiernos y sociedades para superar añejos tabúes y ofrecer a sus ciudadanos verdadera calidad de vida... y de muerte.

Para concluir, resulta muy oportuno el pensamiento de Epicteto: *"La muerte en modo alguno es un mal; no obstante, opinamos todo lo contrario, y esto sí que es un verdadero mal."* Debemos de una vez por todas encarar la muerte como el corolario de nuestra vida, y permitir a nuestra sociedad transitar dignamente por ella, teniendo la posibilidad de hacernos cargo de ella con piadosa responsabilidad. Por ello, la eutanasia debe ser considerada legalmente como una alternativa para una muerte digna.

Anexo 3.11: Violencia de género

Cuando se habla de violencia de género se suele hacer énfasis en los casos de abuso contra la mujer. Pueden ser agresiones físicas o psicológicas, que son llevadas a cabo en ausencia de valores morales, y que terminan por dañar la identidad de la persona afectada. Asimismo, involucra una serie de efectos negativos para la estabilidad social de cualquier país. De esta forma, es necesario tener en claro su concepto y alcances, pues de otro modo estaremos tergiversando la realidad de unos problemas más comunes en el mundo de hoy.

En primer lugar, se trata de un término que es utilizado para distinguir los actos de violencia que son motivados por el género de una determinada persona, aunque también pueden ocurrir en función de un grupo de gente. Eso implica todas aquellas manifestaciones que tienen como objetivo causar sufrimiento de algún modo, ya sea físicamente, mediante amenazas o represión. Aquí también se incluye la privación de libertades, donde los derechos fundamentales que todo ser humano posee son vulnerados. Lo antes mencionado está presente en diferentes aspectos de la vida cotidiana, formando parte de la sociedad y la política. Además, los medios de comunicación suelen transmitir mensajes que pueden ser malinterpretados por los más jóvenes, mientras que ciertas religiones enseñan conceptos inadecuados que descalifican las relaciones de pareja del mismo sexo. De la misma manera, la violencia de género es algo que forma parte de muchas familias, al margen de sus creencias o poder adquisitivo. No cabe duda que las víctimas en la mayoría de casos se tratan de mujeres y niñas, dado que por desgracia aún prevalece una estructura patriarcal que enaltece el rol del varón por sobre todas las cosas. Esta realidad es más notable en Occidente, donde los hombres crecen pensando que tienen un papel dominante, el cual justifica la subordinación de la mujer. A pesar de los avances en materia de derechos humanos, es necesario que los mismos gobiernos inviertan en campañas de concientización para cambiar esta forma de pensar. En países como Perú y Brasil existen preocupantes niveles de aceptación sobre la violencia de género en las relaciones matrimoniales. Muchos hombres y mujeres terminan abusando de sus parejas, ya sea física o psicológicamente, pues llegan a considerar estas acciones como aceptables.

En conclusión, solo queda reflexionar sobre qué posibles soluciones reales se pueden plantear al respecto. Tenemos la obligación de cuestionar aquello que nos han enseñado, dudando de los medios de comunicación y no dejándonos llevar por creencias religiosas o doctrinas similares. Asimismo, se debe exigir al Estado que establezca políticas efectivas que aborden el problema. La violencia de género no tiene lugar en una sociedad que aspire a la justicia e igualdad entre todas las personas. <https://ensayos cortos.com/ensayo-la-violencia-genero/>.

Anexo 3.12

La abogada y columnista londinense reflexiona en su último libro sobre la crisis de identidad que padece el Reino Unido. Afua Hirsch podría ser un buen ejemplo del modelo multicultural británico. Su madre es ghanesa y su padre, un judío británico. Creció en Londres, en el acomodado barrio de Wimbledon, y estudió en la Universidad

de Oxford. A sus 36 años, es columnista del diario *The Guardian* y su rostro es conocido en Reino Unido por su presencia en los debates televisivos de las cadenas BBC o CNN. Pero esta periodista y abogada británica lleva toda la vida planteándose algo: “¿Por qué la gente de mi país me pregunta continuamente de dónde soy?”.

Hirsch ha intentado dar respuesta a esta cuestión en su primer ensayo *Brit(ish): On Race, Identity and Belonging* (lo británico: raza, identidad y pertenencia), publicado por la editorial Jonathan Cape London y en el que vincula su propia crisis de identidad como ciudadana británica y mulata con la crisis que según ella sufre Reino Unido. En sus páginas, hilvana el relato autobiográfico con el análisis histórico y sociológico de un país que añora la grandeza del imperio, pero que según ella “no reflexiona sobre sus capítulos más oscuros” como la esclavitud o la explotación colonial.

P. En estos tiempos en los que el nacionalismo ha resurgido con fuerza en Occidente, ¿cree que la promesa de una sociedad multicultural fruto de la globalización ha sido un fracaso?

R. La gente pensaba que la globalización significaría progreso y riqueza para todo el mundo, pero ha establecido una gran brecha entre ricos y pobres. Esta desigualdad ha sido el caldo de cultivo para el populismo, que en el caso de Reino Unido se ha manifestado con el Brexit. Y esto se debe a que una parte importante de la sociedad británica no ha asumido la pérdida del imperio; la gente sigue creyendo que es diferente del resto de europeos, hay un sentimiento de superioridad blanca, les gustaría volver hacia atrás. Pero nadie habla sobre el legado de ese imperio, nadie es honesto con lo que sucedió durante tantos años de dominación británica. Los políticos populistas han aprovechado esta fragilidad de la identidad nacional para ganar votantes y han encontrado un culpable: la Unión Europea.

P. ¿Hasta qué punto la pérdida de influencia y poder de Reino Unido en el mundo explica la división social que sufre ahora el país?

R. En 50 años este país ha perdido sus colonias y ha visto su gran imperio desvanecerse. También ha caído la industria que generaba una clase media trabajadora que sustentaba el Estado de bienestar; el poder adquisitivo del trabajador ha bajado, y, con ello, sus oportunidades de crecer; los cambios demográficos convierten la sociedad británica en una sociedad envejecida y conservadora... Nos enfrentamos a unos desafíos muy profundos y nadie tiene una solución para todo esto. Por tanto, asistimos a una crisis de identidad basada en que los británicos no encuentran su lugar en el mundo (y esto les sucede a otros países europeos), unida a un fracaso del liderazgo de los gobernantes, que son incapaces de pensar en políticas a largo plazo que sean capaces de reestructurar el sistema. P. En su libro cuenta que usted, como ciudadana británica de raza negra, ha vivido episodios de “racismo bienintencionado” por parte de sus compatriotas. ¿Cómo lo ha percibido?

R. No me refiero a insultos o ataques violentos, sucesos que, por otro lado, ocurren ahora con más frecuencia en mi país, aunque siguen siendo casos aislados. De lo que hablo cuando digo racismo bienintencionado es de gente que piensa que no es racista; pero el imperio se basaba en la idea de que los británicos blancos eran más civilizados, superiores al resto. Esto es una construcción filosófica muy profunda que no ha desaparecido en medio siglo. Y por mi experiencia, se trata de actos inconscientes. Por ejemplo, la gente me pregunta constantemente de dónde soy o hace comentarios sobre cómo visto, o sobre mi pelo. https://elpais.com/internacional/2018/12/26/actualidad/1545823968_314650.html

4. Anexos de los instrumentos de la investigación

Anexo 4.1: Cuestionario

Cuestionario aplicado a los estudiantes de la licenciatura de Ele con el objetivo de conocer los logros y las dificultades que presentan los estudiantes a la hora escribir textos argumentativo.

Estimado estudiante:

Te entregamos este cuestionario que tiene como objetivo recopilar información sobre los procesos de composición que habéis seguido para redactar su texto argumentativo final. Por tal objetivo, solicitamos su apoyo para que nos brinde su opinión sobre la composición argumentativa con el fin de enriquecer nuestra investigación. Lee cuidadosamente las instrucciones, luego marque con una cruz una sola respuesta o varias dependen de la pregunta dada. ¡Muchas gracias por su colaboración!

1- Los procesos de la composición	
1. 1. ¿Cómo has planificado tu texto? (Más de una respuesta)	
• He escrito un borrador relacionado con el tema	
• Al usado los libros de texto , diccionarios , consulta del internet para informarme sobre el tema	
• No he planificado mi texto	
1.2. ¿Qué aspectos se te dificultaron para la producción de textos argumentativos? (Más de una respuesta)	
• He tenido dificultades al iniciar la escritura y al plantear la tesis	
• He tenido dificultades en presentar los argumentos	
• He tenido dificultades para encontrar frases, palabras adecuadas, y el uso de los conectores y marcadores textuales	
• He tenido dificultades para concluir al tema en cuestión	
• 1. 3. ¿Cómo has revisado tu texto?(una sola respuesta)	
• A medida que iba escribiendo	
• A medida que iba escribiendo y al acabar mi texto	
• He corregido sólo la ortografía y la puntuación	
• He corregido también el contenido y la organización del texto	
1.4. ¿ Cómo evaluarías las instrucciones dadas por su profesor sobre la redacción del texto argumentativo? (una sola respuesta)	
• Me han resultado útiles	
• Me han parecido complicadas	
• No las he entendido	
2. La organización del texto	
2.1. ¿Dónde hemos escrito nuestra opinión?(una sola respuesta)	
• Al inicio	
• Al final	
• Aparece más de una vez	
• No aparece	
2.2. ¿Qué tipos de argumentos hemos dado para defender nuestra opinión? (una sola respuesta)	
• Hay argumentos basados en opiniones de algún científico	

• Hay argumentos justificados con datos objetivos o ejemplos	
• Los argumentos se justifican en nuestra experiencia personal	
• Los argumentos son opiniones personales no justificadas	
2.3. ¿Cómo se presentan los argumentos?(una sola respuesta)	
• Se presentan en un solo párrafo, uno detrás de otro	
• Hay argumentos en cada párrafo, con ejemplos y explicaciones.	
• Hay elementos que marcan el orden de los argumentos	
• Se contrastan los argumentos con los contraargumentos en el mismo párrafo.	
• Los argumentos y los contraargumentos se presentan en párrafos distintos.	
• Se usan elementos lingüísticos para marcar la aceptación de los contraargumentos	

Anexo 4. 2. La entrevista semiestructurada

Estimado docente:

Buenos días, hemos recurrido a la entrevista en nuestro estudio como instrumento para recolectar informaciones sobre la redacción de textos argumentativos en el aula Ele de la universidad de Argel 2. Por tal objetivo, solicitamos su apoyo para que nos brinde su opinión sobre la composición argumentativa con el fin de enriquecer nuestra investigación. Usted fue seleccionado, considerando y valorando su experiencia docente, con miras de ofrecer algunas recomendaciones que serán de gran utilidad en la mejora de la práctica pedagógica y a la propuesta de secuencias didácticas de este tipo de texto. Sus aseveraciones, apreciaciones y respuestas ofrecidas se mantendrán con confidencialidad absoluta, ya que se utilizan únicamente para propósitos científicos. Le Agradecemos su colaboración en este estudio.

Entrevistado 1:

Gracias por aceptar dedicarme parte de su tiempo profesor, pues como se mencionó anteriormente la entrevista, forma parte de la preparación de mi tesis doctoral sobre el texto argumentativo que ha enseñado en sus respectivas aulas, durará aproximadamente 30 minutos, voy a hacerle una serie de preguntas.

Pero, antes de comenzar nuestra discusión, le pediré que se presente.

Soy profesor conferenciante “MCA” llevo más de 16 años enseñando. Empecé primero dando clases de traducción para estudiantes de licenciatura (en el año 2004) en el departamento de traducción e interpretación (Facultad Central). Luego, a contar del 2006 me trasladé al departamento de lenguas (Bouzareah) donde impartí y sigo impartiendo hasta ahora clases de lengua española oral y escrita así como clases de traducción y traductología.

A. Estructuración de la información

B.S: ¿Los estudiantes manejan la superestructura del texto argumentativo? (Refiriéndonos al planteamiento de la tesis, y el uso de los argumentos y la conclusión)
¿Por qué?

A.N: Sí, generalmente la estructura del texto argumentativo es fácil. Los estudiantes la pueden asimilar en poco tiempo. Pero como siempre digo, hay que distinguir entre la

teoría y la práctica. Aprender a conducir sólo se consigue de verdad cuando uno se mete al volante y no bastan en este caso las clases teóricas.

B. Proceso de escritura

B.S: ¿Qué dificultades tienen respecto a la planificación del escrito?

A.N: Mire usted, que se trate de un texto argumentativo u otro, escribir requiere siempre un saber previo (un bagaje cognitivo). Creo que las dificultades están ahí... vocabulario muy pobre, falta de expresiones idiomáticas... etc. Ahora, respecto a la planificación, hace falta que el estudiante experimente y que lea mucho para poder reproducir situaciones (relación/ecuación: saber decir o escribir = poder decir o escribir).

B.S: ¿Los estudiantes revisan sus escritos teniendo en consideración la estructura argumentativa? ¿Por qué?

A.N: Como he dicho, un estudiante con competencia lingüística aceptable, con un buen nivel sabe cómo escribir. Personalmente, para ayudar a los estudiantes, les preconizo esquematizar la argumentación antes de escribir cualquier cosa. Contar con el esquema de un texto puede ser muy útil, una sólida metodología para evitar contradicciones, jaleo... etc. Vuelvo a decir otra vez que no dominar bastante la lengua no ayuda a escribir algo sensato o coherente (sea un texto argumentativo u otro).

C. Estrategias y métodos de enseñanza

B.S: ¿Con qué actividades motiva a los estudiantes para que aprendan a argumentar por escrito ?y. ¿Qué temáticas suele abordar en su clase? .

A.N: Todavía me acuerdo de un programa que echaban en la RTVE, se llamaba “Saca la lengua”. Es exactamente lo que intento hacer, cómo sacarle al estuante la lengua. Por eso hay que buscar temas que podrían interesar a los estudiantes evitando los temas aburridos. En este momento contamos con temas sociales tal como la violencia social (uso abusivo de armas), el consumo de drogas. También el cambio climático y sus consecuencias: la inmigración clandestina, las guerras, los refugiados... etc.

B.S: ¿Pueden los estudiantes interpretar y comprender aquellos textos argumentativos tratados en el aula?

A.N: Esto depende de la preparación que tiene cada estudiante, pero de manera general son muy pocos los que tienen esta habilidad. El profesor tiene que ser muy consciente de la capacidad de los estudiantes en cuanto al buen entendimiento de todo lo que se dice y se explica durante la lección. Un estudiante me dijo un día que buena parte de los estudiantes no entendía todo lo que decía en mis clases, fue todo un choque para mí... por eso yo digo que hay que simplificar, hablar despacito y preguntar siempre si han bien entendido la idea.

Una de mis ex profesores nos decía que los estudiantes son quienes tienen que hacer este esfuerzo, o sea izando el nivel para estar a la misma altura. Desgraciadamente, está pasando lo contrario, el profesor (debido a las dificultades) tiene que simplificar al máximo las lecciones para que el estudiante las pueda asimilar.

B.S: ¿Cree usted que existan unos factores que impida el hábito de la lectura y la escritura en los estudiantes? ¿Cuáles son?

A.N: Creo que es algo personal. Querer es poder como se dice. Sin embargo, lo que podría animar a los estudiantes (según mi modesta opinión) para leer y escribir es más y más rigor... creo que una asignatura de LECTURA LITERARIA OBLIGATIRIA podría instar a los estudiantes. Poner una lista de obras de autores españoles con un examen semestral llevaría sin duda a los estudiantes a consultar y a leer.

B.S: Al hablar de la evaluación de los escritos de los aprendientes, ¿A qué da usted más importancia para otorgar una nota? y ¿Cuáles son los errores y dificultades más comunes que se evidenciarían en sus escritos?

A.N: Lo normal sería tomar en consideración estos tres criterios: LENGUA (evaluar errores de gramática, sintaxis, vocabulario... etc.), SENTIDO (a veces el estudiante escribe pero no dice nada, o bien escribe cosas insensatas una forma de construcción de palabras sin ningún sentido) y ESTILO.

Aparte los criterios arriba indicados, también se toma en consideración en los textos argumentativos la estructuración del texto (tesis, cuerpo y conclusión) y la buena coherencia de las ideas usando los conectores adecuados.

B.S: En este sentido, juzgamos oportuno informarle que hemos realizado un análisis de las producciones de textos argumentativos en el año académico 2020/ 2021 en las que se notó un bajo nivel de desempeño. Según usted, ¿Cómo podremos contribuir a la superación de las dificultades y qué estrategias de enseñanza de la redacción de textos argumentativos puede proponer para que el aprendiente se progrese?

A.N: Creo que la única manera para superar las dificultades es reforzar la formación. Creo que la formación que éstos han tenido tanto en el liceo como en la universidad ha sido muy cortita e insuficiente. Hay que dedicar más tiempo a la formación.

D- Causas de las dificultades

B.S: ¿Cuáles cree que son las causas de las dificultades que presentan los estudiantes?

A.N: Formación floja, desempeño casi completo por parte del estudiante y falta de herramientas pedagógicas.

B.S: En el supuesto de que desarrollemos una secuencia didáctica para enseñar los textos argumentativos con el fin de mejorar el desempeño de la escritura argumentativa, ¿Cuáles son los aspectos que se debe tomar en consideración?

A.N: Explicar a los estudiantes cuál es el tema, su importancia y la controversia que suscita éste.

* Plantear una problemática (tesis) clara, concisa y directa, dando si hace falta muchos ejemplos para que aprenda el estudiante cómo tiene que formular la misma.

* Recoger todas las ideas que se relacionan con el tema (a favor y en contra).

* Poner un esquema abarcando todas las ideas interesantes yendo de lo más importante al menos importante.

* Aprender a los estudiantes los métodos de conexión buscando siempre los conectores más adecuados.

* Hacer muchos ejercicios intentando realizar correcciones colectivas. Escribir los ejemplos sobre la pizarra (puede ser fragmentos de textos elegidos sacados de los trabajos de los estudiantes) permite escuchar comentarios y corregir todo lo que haga falta, esto beneficia a todos porque se aprenden siempre cosas nuevas.

B.S He terminado con mis preguntas, le agradezco por su colaboración

A.N: De nada.

Entrevistado 2:

B. S: Gracias por aceptar dedicarme parte de su tiempo.

G. R: No hay ningún problema...

B.S: Como se mencionó anteriormente, la entrevista forma parte de la preparación de mi tesis doctoral sobre el texto argumentativo que ha enseñado en sus respectivas aulas, durará aproximadamente 30 minutos, voy a hacerle una serie de preguntas.

G.R: De acuerdo

B. S: Pero, antes de comenzar nuestra discusión, le pediré que se presente.

G.R: Soy en profesor de español como lengua extranjera en el departamento de alemán, español e italiano de la facultad de lenguas extranjeras de la universidad de argel 2 desde 2015 hasta hoy en día. Entonces, son aproximadamente siete años de experiencia docente. Antes fui un profesor titular de español en la secundaria.

B. S: Pues, ¿ha enseñado al módulo de lengua escrita desde cuándo?

G.R: Respecto al módulo, lo he enseñado desde mis primeros años de mi experiencia.

B. S: A partir de ahí, comenzaré esta entrevista con una pregunta de mayor alcance sobre el programa de la asignatura de *Escrituras creativas* del tercer curso de Ele.

G.R: En lo que se refiere al programa de la enseñanza, pues partiendo de una iniciativa personal, yo mismo diseño mi propio programa bajo la coordinación de mis colegas que enseñan el mismo módulo. La coordinación es muy importante para el logro de los objetivos y discutir los contenidos. Dado que, tenemos varios grupos divididos en diferentes profesores. En suma, enseñamos los mismos ejes temáticos de modo que cada quien imparte su clase con su toque personal.

B. S: Al mencionar los ejes temáticos, me gustaría saber ¿qué asuntos suele abordar en su clase?

G.R: Suelo abordar temas polémicos y debatibles de gran relevancia social, moral , por ejemplo: la vacunación contra la covid, la enseñanza a distancia , la violencia de género, la eutanasia , la pena capital, el racismo..etc. Otras veces, basándose en el contenido enseñando en otros módulos. Me refiero al uso del potencial creativo del proceso de la composición, ya que no se limita en una sola asignatura, sino abarca todo el curriculum pedagógico. Es decir, mediante el tratamiento de temas de las otras asignaturas, lo que da la oportunidad al aprendiente de mejorar su práctica.

B. S: En este sentido, hablamos de las diferentes actividades y materiales pedagógicos mediante los cuales motiva a sus estudiantes para que aprendan a argumentar por escrito.

G.R: En lo que se atañe las estrategias de la enseñanza. Partiendo del enfoque comunicativo haciendo participar a los discentes a lo largo del análisis de los textos, lo que les permite identificar su estructura: la tesis expuesta, los argumentos usados, intentando llevarles a un aprendizaje gradual. De vez en cuando usamos aparatos tecnológicos para ver videos educativos y presentar diapositivas con miras de ilustrar los asuntos tratados y retroalimentar los saberes de los estudiantes.

B. S: Me puede dar unas técnicas de aprendizaje eficaz

G.R: Mencionamos primero a la lluvia de ideas para contextualizar los asuntos en cuestión, esquemas en la pizarra y el uso de cuadros sinópticos para sintetizar las ideas esenciales de un texto, la realización de debates sobre diferentes asuntos polémicos , tareas individuales y grupales para redactar textos, escribirles en la pizarra un conjunto de tema o problemáticas, luego darles una consigna de redacción en la que cada quien redacta el tema que prefiere, luego hacer una evaluación a sus escritos para valorar su aprendizaje y diagnosticar sus niveles.

B. S: Esto es interesante, pues me puede explicar exactamente ¿qué tipos de evaluación son recomendables para evaluar la competencia escritural del aprendiente?

G.R: En lo que conciernen los tipos de evaluaciones, pues a lo mejor partir de una evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos de los estudiantes. También, son de importancia capital las evaluaciones formativas durante el año académico, ya que después de cada clase, les doy actividades o tareas caseras para valorar el aprendizaje adquirido. De igual modo, son necesarias las evaluaciones sumativas en situaciones de control o de examen final para asignar una nota a cada aprendiente.

B. S: Al hablar de la evaluación de los escritos de los aprendientes, ¿A qué da usted más importancia para otorgar una nota? y ¿Cuáles son los errores y dificultades más comunes que se evidenciarían en sus escritos?

G.R: En la redacción, se nota se otorga depende de la calidad del escrito, y no la cantidad de informaciones. Entre los más destacados errores mencionamos: dificultades en el planteamiento de una tesis explícita, la falta de la organización de ideas y del uso de argumentos para sustentar sus posturas, la ausencia de conectores y marcadores para enlazar las ideas y párrafos, el uso de tiempos verbales de modo incongruente y la introducción de conceptos ambiguos, errores al nivel de la progresión temática y falta del uso de signos de puntuación. Por lo tanto, el exceso de estos errores dificulta la comprensión de sus escritos.

B. S: En este sentido, juzgamos oportuno informarle que hemos realizado un análisis de las producciones de textos argumentativos en el año académico 2020/ 2021 en las que se notó un bajo nivel de desempeño. Según usted, ¿Cómo podremos contribuir a la superación de las dificultades y qué estrategias de enseñanza de la redacción de textos argumentativos puede proponer para que el aprendiente se progrese?

G.R: Es imprescindible insistir en la lectura, puesto que no se puede hablar de escritura sin hacer lecturas previas. Las dos destrezas son hermanas gemelas que se van en paralelo, pues mediante la lectura diaria los aprendientes aprenderán a escribir, asimismo, la perseverancia y la asiduidad en el proceso de aprendizaje a través de la lectura de textos, subrayar, resumir, tomar apuntes y la realización de las actividades dadas por el profesor de antemano.

B. S: En este contexto, quiero saber su perspectiva respecto a las causas de estas dificultades que explican el bajo rendimiento de los estudiantes.

G.R: A mi parecer las razones son distintas. De una parte, se debe al poco tiempo dedicado a enseñar la asignatura sobre todo en los dos últimos años debido a la pandemia de la Covid, puesto que las horas de las clases presenciales han sido reducidas, en las que la duración normal de una sesión es una hora asignada por el Ministerio de Educación Superior. De otra parte, la mayoría de los aprendientes no tienen hábitos de lectura, lo que lleva a la regresión del nivel a cada vez en su proceso escritural. Conviene mencionar que la generación de hoy escribe muy poco por la invasión de las nuevas tecnologías de comunicación. En otros términos, limitan en la búsqueda en la red sin tratamiento de la información, copian y pegan las informaciones sacadas en la Web para la realización de sus tareas, lo que impide al desarrollo de sus competencias.

B. S: En este orden de ideas, me parece adecuado hablar del nivel de los aprendientes tanto la estructuración de sus textos argumentativos, como el proceso que siguen para redactar sus textos.

G.R: Desafortunadamente, los aprendientes tienen serias dificultades al estructurar sus redacciones, mencionamos a la falta de manejo en el planteamiento de una tesis adecuada y sustentarla con argumentos válidos y de seguir los procesos de escritura. Las razones mencionadas arriba impiden al proceso de la planificación previa de sus textos, o sea el no hacer unas lecturas previas, no se puede mejorar la competencia escritura. De ahí, la redacción sobre un tema requiere una planificación previa y el uso de pautas de auto-revisión para retroalimentar los escritos.

B. S: En el supuesto de que desarrollemos una secuencia didáctica para enseñar los textos argumentativos con el fin de mejorar el desempeño de la escritura argumentativa, ¿Cuáles son los aspectos que se debo tomar en consideración?

G.R::En lo que se refiere a las propuestas didácticas de tareas para al módulo, pues juzgamos oportuno adoptar nuevas pedagogías y revisar los objetivos de cada sesión, asegurar una enseñanza válida mediante el tratamiento de temas originales y creativos

para atraer el interés de los aprendientes, y siempre insisto en la necesidad de vincular a las dos destrezas: la lectura y la escritura que son herramientas de un aprendizaje eficaz, puesto que al leer se puede aprender temas nuevos y a la vez aprender a escribir de manera eficiente.

B.S: He terminado con mis preguntas, le agradezco por su colaboración.

G.R: De nada.

Anexo 4.3. Las redacciones argumentativas en los dos estudios

III. Expresión escrita

El mundo conoce un cambio en dos años últimos (período de COVID-19) en todas las actividades de vida, especialmente la educación con las nuevas tecnologías.

La educación en línea con la tecnología es una solución para no terminar o limitar la educación en periodo de crisis y para mí es una buena solución pero nosotros no estamos de acuerdo porque la tecnología da ventajas y desventajas por ejemplo de desventajas: El estudiante no comprende la lección bien y también hay estudiantes que no tienen internet, hay también personas que no saben cómo utilizar esta actividad de la tecnología, también el nivel de los estudiantes es malo ~~es~~ no desarrolla. También hay profesores que no participan mucho en las clases de línea por eso, hay que estudiar en clases presenciales para desarrollar el nivel, para comprender bien las clases. Los padres de los estudiantes no aceptan esta situación porque el futuro de sus hijos perder.

Para concluir, hay que mejorar la educación porque hay personas que están de acuerdo con la educación en línea, y hay personas que no están de acuerdo. Pero la mejor manera de educación es la educación presencial para un buen nivel.

malta construcción

Corpus n°1: elaborado por un estudiante del segundo curso en el primer estudio.

Redacción:

La Pena de muerte

La pena de muerte, o lo que se llama la ejecución que se define en cometer un delito por su estado.

La pena de muerte es un castigo que es utilizado a lo largo de la historia, muchos países aplican este castigo como: "América, China, India, Irak y algunos países musulmanos... etc", la pena de muerte es el mejor castigo para erradicar o sea matar hasta el momento la gran tradición, los crímenes de sangre, los crímenes sexuales... etc para tener miedo equilibrio justicia la tranquilidad dentro de los países.

La pena de muerte, por lo tanto puedo citar que es el castigo de evitar los obstáculos, y todo que provoca el desequilibrio en el estado.

Corpus n°2: elaborado por estudiante del tercer curso en el primer estudio.

Hoy en día, hay diferentes vacunas autorizadas en el mundo con el fin de eliminar la gravedad del virus covid-19, una epidemia o más exactamente un virus que ha matado a unos tres millones de personas en un año según el Ministerio de Sanidad Mundial. Desde el inicio de la vacunación, los ciudadanos se dividieron en dos partes, los que están de acuerdo y los que están en contra. A mi modo de ver, hasta ahora, la vacuna es la única solución porque nos permite reducir el contagio. Pues ¿vacunarse o no vacunarse?

Según el último informe en internet más del 70% de personas no vacunadas en el mundo, de donde el hecho de vacunarse nos da la posibilidad de hacer muchas cosas que fueron prohibidas antes de la elaboración de la vacuna y son prohibidas para la gente que todavía no está vacunada tal como; ir de compras en los centros comerciales, comer en los restaurantes y el ejemplo más básico salir sin mascarilla. Además, poder viajar a cualquier otro país en el mundo con la autorización del gobierno. Asimismo, proteger nuestra salud que es la cosa más importante y

proteger las personas que nos rodea como; la familia, los amigos, y sobre todo, los padres y los abuelos porque cuanto (aumenta) más aumenta la edad de la persona, cuanto más disminuye su inmunidad, así que el riesgo de morir sea más posible. Igualmente, poder visitar y abrazar nuestros seres queridos. Por último, volver a trabajar y estudiar en presencial para reencontrar el contacto humano que hemos perdido a través de las pantallas. Por eso tal vez vacunarse sea la solución de reencontrarnos otra vez.

Sin duda, existen ciudadanos que tienen más miedo de vacunarse, ya que fue elaborada en un tiempo demasiado corto. Así que pretenden que la vacuna puede matar o causaría otra enfermedad a lo largo plazo tal como; la infertilidad. Además, este remedio puede causar cambios genéticos al feto y por supuesto sea mal formado. También, la gente que se vacuna no viva hasta los 50 años pero todo lo que dicen no hay nada que lo afirma o demuestra científicamente.

Para concluir, sabemos todos que cada enfermedad tiene un remedio, y la vacuna es el remedio temporal del covid. Solo hay que seguir sensibilizando vía las redes sociales sin olvidar que nuestra protección es la protección de los demás para que volvemos a nuestra vida diaria anterior.

Corpus n°3: elaborado por estudiante del segundo curso en el segundo estudio.

La Reducción:

La eutanasia como fenómeno muy reciente en nuestras sociedades contemporáneas puede definirse etimológicamente como el acto de provocar intencionalmente la muerte de una persona que padece una enfermedad incurable para evitar que sufra. Otros diccionarios definen esta acción simplemente ^{como} la muerte sin molestias, dolores ni sufrimientos físicos.

De hecho, se trata de un acto voluntario para acabar con la vida. Sin embargo, este acto, en muchos países encuentra una oposición fuerte. Entonces ¿Sería la eutanasia una acción o operación legítima para aliviar o reducir el dolor de los enfermos desesperados o, al contrario, es un acto inmoral lejos de toda ética?

En primer lugar, si consideramos que los defensores de esta acción recurren al argumento de que la eutanasia permite a todo paciente o viejo poner término a sufrimientos innecesarios y de gradantes que no le permiten llevar una vida digna. Sería también lógico estimar que cualquier enfermedad o minusvalidez requiere automáticamente una muerte digna lejos de todo dolor y agonía...

Muchos otros liberales piensan que el rechazo

a la eutanasia se debe a razones ideológicas o puramente religiosas.

En realidad, se trata de un acto prestecho para muchas clínicas y una opción simple y fácil para las familias de las personas concernidas. Aquí precisamente la responsabilidad recae sobre los médicos que sencillamente solo buscan lucro y no respetan la ética profesional que deberían plantearles a defender la vida de las personas sean en formas, heridas o sanas.

Concretamente hablando, este tema provocó un profundo debate ético, médico y jurídico, sobre todo en los países occidentales. Además, muchos de ellos prohíben esta acción y algunas naciones a ejemplo de Alemania, países bajos, Australia, Canadá.

En segundo lugar, la Asociación Médica Mundial considera contrarios a la ética y condena tanto el suicidio con ayuda médica como la eutanasia, recomendando a sus profesionales utilizar en vez de este método, cuidados paliativos y otros remedios psicológicos.

En mi opinión, "el supuesto" derecho a morir dignamente no es una salida o escape de nuestros problemas sino por el contrario, es una mera opción de realizarse para acabar con una responsabilidad pesada para

las familias que la asumen. El remedio para estas personas y sus familias debería ser, para mí, el refugio en la fe de Dios. Además de dotarse una fuerte presencia y alta paciencia. Para terminar, los principios de los países sean musulmanes, cristianos y judíos mantienen un fuerte rechazo a este acto inhumano.

Consecuentemente, considero que la eutanasia no deberá ser utilizada como una bendición dentro del campo de la medicina, porque las personas gravemente enfermas podrán en cambio recibir una asistencia psicológica o una compañía familiar o amistosa.

Al final de todo, podemos llegar, con la fuerza de la razón, a concluir que, pese a que la referida acción tiene como fin ayudar a los enfermos que sufren de cualquier enfermedad degenerativa, irreversible y mortal, se trata, para mí, de un acto inhumano e injusto. Sobre todo que nuestra religión lo prohíbe porque lo considera, a justo título, un acto de suicidio y una eliminación injusta de la vida humana sea cual sea la razón.

Corpus nº4: elaborado por estudiante del tercer curso en el segundo estudio.

Resumen

Esta investigación, realizada en el contexto universitario argelino, se inscribe en el marco de la didáctica de la argumentación escrita en una muestra que consta de 237 estudiantes del segundo y del tercer grado de español como lengua extranjera en la universidad Argel 2. Este trabajo investigativo, se enmarca dentro de una línea metodológica mixta basado en enfoques cuantitativos y cualitativos, más bien consta de dos estudios empíricos. En el primero, se trabaja con un diseño no experimental con el objetivo de evaluar las habilidades argumentativas de los estudiantes mediante el análisis de la estructura de sus escritos, cuyos resultados evidencian la deficiente capacidad en las tres dimensiones textuales. En cuanto, al segundo se usa un diseño experimental con miras de mejorar su desempeño escrito mediante la aplicación de dos secuencias didácticas. A la luz de los resultados, se corrobora un avance considerable en las dimensiones de la macroestructura y la superestructura, empero la microestructura es la sub-variable más inconsistente por la persistencia de las dificultades.

Palabras clave: contexto universitario, la argumentación escrita, secuencias didácticas, dimensiones textuales, desempeño escrito.

Résumé

Cette recherche, menée dans le contexte universitaire algérien, s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'argumentation écrite dans un échantillon constitué de 237 étudiants de deuxième et troisième année de licence d'espagnol comme langue étrangère à l'Université d'Alger 2. Ce travail de recherche s'inscrit dans une ligne méthodologique mixte basée sur des approches quantitatives et qualitatives, il consiste plutôt en deux études empiriques. Dans la première, nous utilisons une conception non expérimentale dans le but d'évaluer les capacités argumentatives des étudiants en analysant la structure de leurs écrits, dont les résultats montrent une faible capacité dans les trois dimensions textuelles. Quant au second, nous travaillons avec une conception expérimentale en vue d'améliorer ses performances écrites par l'application de deux séquences didactiques. Au vu des résultats, une avancée considérable dans les dimensions de la macrostructure et de la superstructure, cependant la microstructure est la sous-variable la plus inconsistante pour la persistance des difficultés.

Mots clés : contexte universitaire, argumentation écrite, séquences didactiques, dimensions textuelles, performance écrite.

Summary

This research was carried out in the Algerian university context; it is marked in the frame of the didactics of written argumentation with a sample of 237 students in the second and third year of the degree of Spanish as a foreign language at the University of Algiers 2. This research work is part of a mixed methodological line based on quantitative and qualitative approaches, it consists of two empirical studies. In the first, we used a non-experimental design with the objective of evaluating the argumentative abilities of students through the analysis of the structure of their writings, whose results showed the deficient capacity in the three textual dimensions. As for the second, in which we used the experimental design with a view to improving their written performance texts through the application of two didactic sequences. In view of the results, a considerable advance is corroborated in the dimensions of the macrostructure and the superstructure, insofar as the microstructure is the weakest sub-variable for the persistence of the difficulties.

Keywords: university context, written argumentation, didactic sequences, textual dimensions, written performance.

ملخص:

هذا البحث، المنجز في سياق أكاديمي جزائري، ويندرج في إطار تعليمية الكتابة الحجاجية ضمن عينة مكونة من 237 طالبا مسجلين في السنة الثانية والثالثة ليسانس لغة إسبانية كلغة أجنبية في جامعة الجزائر2. وتندرج هذه الدراسة في إطار المسار المنهجي المختلط القائم على نهج الكمية والنوعية. يتألف البحث بدوره من دراستين تجريبيتين، يتم في أولى الدراستين العمل بتصميم غير تجريبي بهدف تقييم القدرات الجدلية للطلاب من خلال بنية كتاباتهم، أين تم إثبات قدراتهم المحدودة في الأبعاد النصية الثلاثة، أما بالنسبة للدراسة الثانية فقد قمنا باستخدام التصميم التجريبي، بغية تحسين أدائهم الكتابي من خلال تطبيق سلسلتين تعليميتين. وعلى ضوء النتائج، تم تأكيد حدوث تقدم جيدا في أبعاد البنية الكلية والبنية الفائقة، فيما يخص البنية الصغرى فهي المتغير الفرعي الأضعف، وذلك بسبب استمرار الصعوبات

الكلمات المفتاحية: السياق الجامعي، الكتابة الحجاجية، التسلسلات التعليمية، الأبعاد النصية، الأداء الكتابي