



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Elaboración de materiales de ELE en expresión escrita: el texto argumentativo

Autor: José Javier Cáceres Cáceres

**Máster Universitario en Lengua española y Literatura: investigación y
aplicaciones profesionales**

Director: Ventura Salazar García
Departamento del director: Departamento de Filología Española

Fecha: 02/07/24

CREA

Índice del TFM:

1. Resumen - Abstract	3
2. Introducción	4
3. La argumentación	5
3.1. La argumentación en el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	5
3.2. La argumentación en la lengua	7
3.3. Conectores y operadores argumentativos	9
3.4. Tipos de argumentos y secuencia prototípica	10
4. La expresión escrita como actividad comunicativa de la lengua	11
4.1. Las particularidades del código escrito	11
4.2. Qué dice el <i>MCER</i> sobre el acto de expresión escrita	13
4.3. Propiedades textuales	14
4.4. Procesos cognitivos de la expresión escrita	16
4.4.1. Planificación	16
4.4.2. Textualización	17
4.4.3. Revisión	17
5. Enfoques didácticos	18
6. Justificación de la secuencia didáctica	20
6.1. Etapa inicial: analizar, practicar y planificar	21
6.2. Etapa intermedia: textualizar	24
6.3. Etapa final: revisión	25
7. Secuencia didáctica	25
8. Evaluación	40
9. Bibliografía	42

1. Resumen - Abstract

El presente trabajo de fin de máster es un diseño de material didáctico para estudiantes de español como lengua extranjera centrado en la actividad de la lengua de expresión escrita (nivel C1). El objetivo final es la creación de un texto argumentativo. Para ello se ha construido una secuencia didáctica con actividades diversas que ocupan las principales fases de la producción escrita (análisis e interpretación de un modelo textual argumentativo, planificación, textualización y revisión), así como diferentes enfoques como la atención al plano textual- discursivo, morfosintáctico o funcional-pragmático. Estas actividades han sido fundamentadas mediante un estudio previo sobre la actividad comunicativa de expresión escrita, la argumentación y los enfoques didácticos de la expresión escrita.

Palabras clave: expresión escrita, didáctica de ELE, trabajo a partir de modelos, planificación del proceso de escritura, argumentación, nivel avanzado, creación de textos y revisión.

This master's thesis is a design of teaching material for students of Spanish as a foreign language focused on the activity of the language of written expression (level C1). The final objective is the creation of an argumentative text. To this end, a didactic sequence has been constructed with diverse activities that occupy the main phases of written production (analysis and interpretation of an argumentative textual model, planning, textualization and revision), as well as different approaches such as attention to the textual-discursive level, morphosyntactic or functional-pragmatic. These activities have been based on a previous study on the communicative activity of written expression, argumentation and didactic approaches to written expression.

Key words: written expression, ELE teaching, working from models, planning the writing process, argumentation, advanced level, text creation and revision.

2. Introducción

Mediante este TFM se persigue que el alumno pueda usar la lengua para expresar su punto de vista de manera razonada y lógica, respetando la diversidad de opiniones y perspectivas; explorando las múltiples posibilidades expresivas de nuestro idioma para comunicar los matices de nuestra percepción y las estrategias comunicativas más efectivas para lograr la adscripción del lector a nuestro punto de vista.

Son numerosas las situaciones sociales en las que los alumnos deben usar la argumentación para tratar de convencer al alocutario sobre alguna cuestión: ámbito laboral, relaciones personales, resolución de conflictos, etc. El desarrollo de la capacidad argumentativa es una habilidad que probablemente será de provecho para nuestros futuros estudiantes.

Las actividades diseñadas en esta secuencia didáctica buscan que los alumnos adquieran la capacidad de distinguir entre los hechos y las opiniones, para construir así una postura crítica ante los temas de opinión pública, además de aprender modelos de organización y estructuración de la información textual argumentativa en español. De ese modo, serán capaces de conseguir que sus textos sean más eficaces comunicativamente.

Debido a la relevancia de los aspectos comentados y en busca de crear las herramientas para que los alumnos puedan desarrollar esas habilidades, este trabajo de fin de máster consistirá en la creación de una secuencia didáctica enfocada a la elaboración de un texto escrito argumentativo para estudiantes de C1 de una academia de idiomas. La metodología que vamos a utilizar para efectuar dicha tarea es de tipo cualitativo, y se centra en la lectura de artículos de revistas de ELE y monografías sobre la didáctica de la expresión escrita en español para extranjeros, además de la lectura e implementación de las recomendaciones recogidas en los documentos de referencia (*MCER* y *PCIC*).

El trabajo comienza con un primer acercamiento teórico a la argumentación y a la expresión escrita como actividad comunicativa de la lengua. En estos apartados exponemos algunos de los principios sobre los que basamos nuestro diseño de los materiales. Posteriormente nos centramos en desarrollar los enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita y a continuación justificamos nuestra secuencia didáctica basada en las fases del proceso de

construcción textual. Para finalizar, facilitamos las actividades de creación propia y original que han sido diseñadas y explicamos cómo van a evaluarse.

3. La argumentación

3.1. La argumentación en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

El *PCIC* recoge dentro de su punto séptimo, dedicado a los géneros discursivos y productos textuales, un apartado (3.6.) para la macrofunción argumentativa. En el nivel C1 encontramos información sobre el proceso prototípico, recursos para desarrollar la argumentación, inserción de secuencias y elementos lingüísticos. Dentro del apartado del proceso prototípico de la argumentación el *PCIC* distingue las siguientes partes del discurso: una cuestión polémica que abre el texto, la opinión o tesis, una regla general con el argumento 1 a continuación, la fuente, una contraargumentación, el argumento 2, la reserva y la conclusión.

En cuanto a los recursos para desarrollar la argumentación se especifican los medios adaptados a las diversas partes comentadas anteriormente:

- Presentar una cuestión polémica: uso de las oraciones declarativas para afirmar y negar con verbo performativo expreso (asegurar, negar)
“*X asegura / niega, ha asegurado / ha negado (que) (: «...»); hay quien opina que*”.
- Presentar una opinión o tesis: enunciado aseverativo
“*El tabaco supone un peligro, no solo para el individuo que lo consume, sino para la salud pública*”.
- Presentar un argumento:
 - Constatación asertiva
 - Verbos
“*asegurar , considerar, tener / tomar (en consideración)*”.
 - Locuciones: *desde un punto de vista*.
“*Con los datos disponibles, hoy día, se puede asegurar que el consumo de tabaco supone un claro riesgo para la salud*”.
 - Constatación retractativa
 - Verbos: *rechazar, renunciar...*
“*Renuncio a permanecer callado ante la situación actual, por tanto...*”

- Constatación concesiva
Verbos: *confesar...*
“*Confieso que mi planteamiento puede...*”
- Constatación de dominio o influencia
- Verbos cumplimentativos: *lamentar...*
“*Lamento estar en desacuerdo con la opinión de...*”
- Presentar una contraargumentación
 - Expresiones de acuerdo parcial, previas a una contraargumentación + contraargumento
 - *Si bien, si bien es cierto que..., no olvidemos (que).*
“*Si bien es cierto que la nueva legislación supone un avance con respecto a la anterior, no olvidemos que aún hay mucho que hacer*”.
 - *Es inevitable (que + verbo en subjuntivo) / por supuesto que (+ adverbio de negación) / es indiscutible. no obstante.*
“*Es inevitable que haya más ruido en verano porque hay más gente en la calle, no obstante, no se entiende que los autobuses mantengan el motor en marcha cuando están parados*”.
- Presentar una regla general
 - Énfasis en la información compartida (tematización)
 - Focalizadores: *con respecto a.*
“*[...] con respecto al servicio (la cirugía) y el producto [...] tenemos una situación empresarial ideal*”.
 - Expresiones modales: *como hemos recogido...*
“*Como hemos recogido, la obsesión por un cuerpo perfecto, cueste lo que cueste, puede tener consecuencias muy graves*”.
 - Uso de *todo* con valor generalizador inespecífico: *todo... tiene...* : “*Todo ser humano tiene derecho a un juicio justo*”.
- Presentación de una reserva
 - Indicadores de restricción sobre la información anterior: *aunque podría suceder que...; si excluimos; a no ser (que).*
“*Como hemos visto, la clonación supone un importante avance científico para la humanidad, si excluimos los usos poco éticos que podrían hacerse*”.

- Ejemplificación

“Es el caso de N. N.: «Me sometí a una operación de cirugía estética porque...».”

- Cita

- *“X en su obra Y señala / indica / recoge (señalaba / indicaba / sugería) que «...» K., en su reciente publicación, señala que «el 20% de las personas sometidas a cirugía plástica en Europa durante 2003 ha sufrido lesiones irreversibles después de la operación, que, incluso, han llegado a causar la muerte del paciente» (2004, p. 22)”.*

El *PCIC* también destaca la importancia de la inserción de secuencias narrativas, descriptivas y expositivas en los textos argumentativos. En relación con este valioso apunte que se realiza, debemos sustentarlo con las ideas de Jean-Michel Adam (1992), que considera que no puede hablarse de tipos de textos porque no existen textos puros en cuanto a su tipología. Se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es más preciso hablar de secuencias textuales como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual. Distingue cinco prototípicas: exposición, narración, descripción, argumentación y diálogo. Adam distingue entre dominante y secundaria según su mayor o menor presencia en el texto. Si una secuencia funciona como marco en el que aparecen otras, se diferencia entre secuencia envolvente e incrustada. Por ejemplo, un artículo de opinión en el que se incrustan secuencias narrativas, explicativas o descriptivas.

Respecto a los elementos lingüísticos, el *PCIC* hace referencia al uso de la deixis personal con una referencia indirecta marcada por la cortesía verbal (desplazamiento de la 2ª persona del singular al plural) para incorporar a la audiencia en el discurso. La deixis textual y marcadores discursivos (estructuradores de la información), relaciones entre los enunciados (compuestas coordinadas y subordinadas adverbiales) y atenuación del papel del hablante, dialógica y del acto amenazador.

3.2. La argumentación en la lengua

Si queremos que los productos argumentativos que realicen los alumnos puedan cumplir su finalidad comunicativa, primero debemos definir la naturaleza de la tipología textual de la argumentación. Si consultamos el trabajo de Minervi y Martín Sánchez (2023: 4), encontramos una síntesis explicativa que nos ayuda a diferenciar dos perspectivas fundamentales a la hora de determinar la naturaleza de la argumentación. Por un lado,

tenemos la teoría de la argumentación basada en los hechos extralingüísticos en que es el contenido informativo el que acaba por controlar la dirección de la argumentación. Las investigadoras no comparten este enfoque y apuestan por la perspectiva en la que la lengua orienta argumentativamente el texto mediante mecanismos lingüísticos. Es la orientación argumentativa interna de los enunciados la que favorece que se espere una continuación del discurso en una dirección concreta a través de las inferencias.

Para Anscombe y Ducrot (1988), el uso de la lengua no aporta descripciones objetivas de la realidad, sino una elección de determinados puntos de vista desde los que construir un discurso sobre una determinada situación. Toda selección de elementos lingüísticos viene condicionada por una intención comunicativa concreta. Desde esta postura, hablar es siempre argumentar, puesto que el empleo de un término implica orientar nuestro discurso hacia una perspectiva particular.

Estos investigadores defienden que el significado de las palabras lleva asociado instrucciones de naturaleza argumentativa que nos indican las posibles continuaciones-progresiones discursivas a partir de un término concreto. Con la elección de la forma “manifestante” o “alborotador” para referirnos a una persona con una pancarta, optamos por privilegiar un tipo de discurso favorable o desfavorable que es aplicable a la misma situación. El hablante dispone de un repertorio verbal sobre el que elegir (eje paradigmático de Saussure en *Curso de lingüística general*, 1916) la palabra que más se ajuste a su intención-objetivos. Al escoger una forma dejamos el hueco de la forma no escogida. Según Saussure, las relaciones entre palabras pueden estar presentes (“in praesentia”) o ausentes (“in absentia”). Para Anscombe y Ducrot, el mismo acto de expresarse conlleva la selección y el desprecio de otras posibilidades: hay una valoración implícita en el uso de la lengua, con instrucciones que indican las posibles dinámicas discursivas que se derivan asociadas a partir de las mismas.

La dirección argumentativa del discurso puede ser aumentada o disminuida en su fuerza mediante diferentes recursos lingüísticos. Los elementos especializados en esta tarea son los adverbios y los adjetivos según Anscombe y Ducrot. Si en una crónica sobre los atentados del 11-S el periodista usa el nombre “piloto”, del que podrían derivar conclusiones del tipo “se puede confiar en él” o “no tiene malas intenciones”. Por esa razón el periodista puede alterar la orientación argumentativa con un adjetivo desrealizante como “piloto suicida”. Otro ejemplo es el enunciado “Pablo estudió”, del que se concluye que “aprobará el examen”. Sin

embargo, podemos alterar la dirección-orientación argumentativa mediante el adverbio “vagamente”. También encontramos argumentos coorientados y antiorientados si siguen o no la orientación argumentativa del texto, en relación con la tesis que defiende.

3.3. Conectores y operadores argumentativos

Como hemos comprobado en la información del *PCIC* sobre la macrofunción argumentativa, para poder dominar la expresión escrita de este tipo de texto es necesario el uso de marcadores discursivos especializados en la argumentación. Portolés (1999: 63,64) apuesta por la incorporación de estos elementos a la enseñanza de discurso escrito en ELE debido a la función principal de guiar las inferencias de la comunicación. Entre el repertorio de clases de marcadores que presenta nos interesan especialmente los estructuradores de la información (permiten regular la organización informativa del discurso), los conectores (vinculación semántica y pragmática de los miembros del discurso que proporciona una serie de instrucciones argumentativas) y los operadores (condicionan el potencial argumentativo del segmento en el que se incluye sin tener que relacionarlo con otro). Para el aprovechamiento de las posibilidades didácticas de los marcadores discursivos en un aula de ELE el docente debe abandonar un enfoque puramente gramatical. Portolés afirma que “no se trata de construir un texto mayor a partir de unidades menores, sino de conseguir que el interlocutor llegue a unas conclusiones determinadas y con este cometido se utilizan los marcadores” (Portolés, 1999, p.74).

Si atendemos a la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999), podemos diferenciar distintos tipos de ordenadores, conectores y operadores que serán de gran ayuda para nuestro alumnado en la construcción textual. Respecto a los estructuradores de la información nos interesan especialmente los ordenadores: especializados en la apertura (“en primer lugar, de una parte”), continuidad (“por otro lado, asimismo, igualmente”) y cierre (“por último, finalmente”). Los primeros tipos de conectores son los aditivos (“además, incluso, es más”), que unen a un miembro discursivo anterior con otro con la misma orientación argumentativa permitiendo inferencias de conclusiones que serían difíciles de conseguir sin esa unión. Otro tipo de conectores relevantes para el proceso argumentativo son los consecutivos, que presentan al miembro al que acompañan como consecuencia del elemento anterior: “por tanto, por consiguiente, así, entonces”. El conector de tipo contraargumentativo se presenta como vinculador de dos miembros del discurso en el que el segundo se presenta como

atenuador o supresor de alguna conclusión a la que se pudiera llegar con el primero: “en cambio, no obstante, sin embargo, ahora bien”. En cuanto a los operadores discursivos diferenciamos los de refuerzo argumentativo, que sirve para aumentar el valor argumentativo de ese elemento respecto a los otros (“de hecho, en el fondo, en realidad”) y los de concreción, que presentan al miembro al que pertenecen como un ejemplo de otro más general (“por ejemplo, en concreto, en particular”).

3.4. Tipos de argumentos y secuencia prototípica

La exposición y la argumentación funcionan unidas en los textos argumentativos. Se enuncia una teoría, posición, tesis o hipótesis. Es el primer paso del esquema textual básico del texto argumentativo:

- Enunciación
- Demostración: cadenas de argumentos. Es la defensa-justificación
- Refutación: ataque
- Conclusión: confirmación final o resumen

La tesis es la idea central que desarrolla el texto argumentativo. Puede aparecer al inicio como propuesta de reflexión (de lo general a lo particular: deductiva), al final como conclusión lógica que deriva del mismo (inductiva) o usar un razonamiento abductivo que vaya de lo cierto a lo probable como conjetura. Aristóteles prefiere el razonamiento deductivo para expertos en la materia y el inductivo para legos. En la estructura argumentativa encontramos el movimiento dialéctico entre la tesis (argumentos coorientados), la antítesis (argumentos antiorientados), hipótesis (punto de partida para demostrar) y síntesis (comprensión global del hecho).

Jean-Michel Adam (1995) desarrolla su esquema de la secuencia argumentativa prototípica. Se pasa de lo indiscutible (datos, hechos, exposición) a lo discutible (conclusión, tesis, argumentación). Esa relación puede aparecer de manera explícita, pero normalmente es un proceso inferencial (“por tanto” elidido). La inferencia puede estar restringida (“pero”), reforzada por un soporte (“de hecho”) o apoyada-sustentada por un tópico garante (“puesto que”) que suele ser implícito.

Sea cual sea el tipo de argumentación adoptado, se pueden utilizar para persuadir al lector:

- Instrumentos extrínsecos (argumentos sacados de la realidad): datos, declaraciones, hechos, leyes, experimentos, etc.
- Instrumentos intrínsecos (argumentos inventados por el protagonista): sentimientos, opiniones, moral, costumbres, prejuicios, etc.

Rafael Núñez y Enrique del Teso (1996) diferencian los distintos tipos de argumentos:

- Cuasilógicos: irrefutables por su carácter científico como “fumar es malo para la salud”.
- Por las causas (retrospectivo): “ya han muerto cinco personas en el pueblo porque fumaban”.
- Por las consecuencias (prospectivo): “las personas que fuman acortarán su vida”
- De autoridad: “El catedrático de medicina Antonio Sánchez afirma que fumar acorta la vida diez años”.
- Mediante ejemplos: “Tu primo ha mejorado en salud desde que dejó el tabaco”.
- Reducciones al absurdo (exageraciones, argumentos que se estiran): “todo el que fuma acaba arrepintiéndose”.
- Argumentación analógica: “dejar de fumar es como empezar a hacer deporte, al principio cuesta pero te vas acostumbrando”.

4. La expresión escrita como actividad comunicativa de la lengua

4.1. Las particularidades del código escrito

Si deseamos que nuestro alumnado sea capaz de expresarse mediante el código escrito debemos ser conscientes de que este tipo de codificación responde a unas características contextuales y textuales que lo diferencian del código oral. Daniel Cassany (1989: 34-40) estudia qué hace a la escritura un modo de expresión particular y diferenciado. Se hace referencia en el trabajo a las diferencias contextuales: la escritura se caracteriza contextualmente por ser un modo de comunicación elaborado (no espontáneo), diferido (no inmediato), duradero (no efímero), no interactivo y con una situación no común al receptor y al emisor.

Según este primer esbozo que presenta Daniel Cassany sobre el código escrito es relevante destacar que es una actividad que requiere una planificación y una elaboración previa. No obstante, los rasgos de no interacción y la situación no común al receptor y al emisor son discutibles. Si seguimos los razonamientos de Umberto Eco (1987), todo texto es una interacción entre el hablante y el oyente. El texto es un producto destinado porque el constructor del texto, desde el propio momento de su generación, anticipa la posible interpretación que el lector modelo o ideal podrá hacer de su propio texto. Por lo tanto, para la creación de un texto argumentativo, en el que la intención final es la lograr la adhesión del otro interlocutor, será necesario que el alumno anticipe a qué tipo de lector va dirigido su texto. Tendrá que hacerse necesariamente las siguientes preguntas pragmáticas como parte de la interacción con su interlocutor:

- ¿A quién va dirigido el texto? ¿Cuáles son sus características socioculturales? ¿Cómo puedo adaptar mi mensaje a los rasgos de mi interlocutor?
- ¿Le interesará el tema del que voy a hablar? ¿Cómo puedo hacer mi mensaje más atractivo al destinatario?
- ¿Tendrá conocimientos sobre el tema? Si la respuesta es no, ¿cómo puedo solucionar este vacío de conocimiento entre los dos?

En cuanto a la característica de la situación no común entre los interlocutores, es necesario apuntar que todo acto comunicativo es el producto de una realidad compartida y una situación que los involucra. Para que el mensaje del emisor tenga éxito deberá anticipar los conocimientos enciclopédicos compartidos y experiencias comunes. Si por ejemplo uno de nuestros alumnos quiere escribir un texto argumentativo a favor del consumo de comida vegana dirigido a su compañero, deberá establecer un análisis previo sobre el grado de conocimiento de su compañero sobre ese tema o experiencias comunes sobre ese ámbito que los dos compartan para que esa información le sirva de guía en la construcción del texto.

Continuando con las reflexiones de Cassany (1989: 34-40) sobre la especificidad del código escrito, respecto a la coherencia, cohesión y adecuación expone el uso de una lengua estándar (sin variedades dialectales), con muchas referencias endofóricas, atención especial a la forma y a la estructura determinadas (reflexión lingüística) y concisión (sin digresiones, repeticiones o datos irrelevantes). En torno a la gramática el texto escrito se caracteriza las oraciones

complejas, soluciones más formales y completas (sin elipsis, sin frases inacabadas), orden estable, precisión y variedad léxica.

4.2. Qué dice el *MCER* sobre el acto de expresión escrita

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* establece en el capítulo de las “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias” (4.4.) algunas precisiones sobre actividades y estrategias de expresión escrita. Para el *Marco*, el uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la “aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación” (2001: 61). Estos principios metacognitivos se traducen de manera más particular en las estrategias de expresión (2001: 66):

- Planificación:
 - Preparación: poner en funcionamiento los recursos internos, lo que conlleva una preparación consciente.
 - Localización de recursos: obtención de ayuda cuando se trate de una carencia y búsqueda en el diccionario.
 - Atención al destinatario: cálculo del efecto de estilos, estructuras del discurso o formulaciones.
 - Reajuste de la tarea: adaptar la dificultad de la tarea al nivel del usuario de la lengua, a los medios lingüísticos disponibles.
 - Reajuste del mensaje: mecanismo inverso al anterior en que el usuario puede permitirse ser más ambicioso a la hora de dar forma y de expresar sus ideas.
- Ejecución:
 - Compensación: usar estrategias de aprovechamiento para realizar aproximaciones y generalizaciones con un nivel de lengua muy sencillo, describir aspectos de lo que se quiere decir.
 - Apoyo en los conocimientos previos: utilizar una lengua accesible en la que el hablante se sienta seguro en una situación nueva.
 - Intento: intentar utilizar lo que recuerda a medias y piensa que podría funcionar.
- Evaluación y corrección:

- Autocorrección y control del éxito: controlar conscientemente tanto los aspectos lingüísticos como los comunicativos y corregir los errores más frecuentes.

Para el nivel C1 encontramos los siguientes criterios de evaluación (2001: 67): “planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente”, “utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir las carencias de vocabulario y de estructura” y “es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso”.

En cuanto a los tipos de actividades de expresión escrita que aparecen en el *Marco* (2001: 64), aparecen los artículos para revistas, periódicos, boletines, etc. Se proporcionan escalas ilustrativas para la expresión escrita en general (las de la escritura de informes y redacciones es idéntica), en la que para el nivel C1 expone: “Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada”.

El *Marco* (2001: 120) ubica dentro de las competencias pragmáticas la competencia discursiva como la capacidad que posee el alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Aparecen expresados los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan: tema, perspectivas, relaciones de causa-efecto, la ordenación lógica, el principio de cooperación de Grice (máximas de cualidad, cantidad, modo y relación), propiedades de coherencia y cohesión, etc. Para nuestro nivel C1 encontramos el siguiente criterio de evaluación: “produce un discurso claro, fluido, bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión”.

4.3. Propiedades textuales

Los textos están caracterizados por ser entidades que poseen una serie de propiedades que los distinguen de otras acciones comunicativas. La noción de textualidad de Beaugrande y Dressler (1991) expone siete normas ligadas estrechamente:

- La cohesión hace referencia al modo en el que los elementos textuales están relacionados entre sí en un plano superficial. Encontramos fenómenos que garantizan la cohesión del texto como: referencia endofórica y exofórica, definización, elipsis, reiteración semántica (sinonimia, metonimia, hiperónimos, merónimos, isotopías, campos asociativos, etc.) y marcadores discursivos.
- La coherencia se manifiesta en un nivel más profundo mediante la continuidad de sentido que caracteriza al discurso. Esta continuidad afecta a la estructura semántica y en términos cognitivos a la estructura lógica y psicológica. La estructura del significado de un texto se elabora en función del fin que persigue el texto.
- La intencionalidad se entiende como el objetivo que el hablante persigue mediante la consecución de su mensaje: la intención del texto argumentativo que deben crear nuestros alumnos es la de convencer, persuadir al interlocutor para que cambie su visión del tema y sus actuaciones.
- La aceptabilidad se refiere al receptor y el grado de tolerancia con el que interpreta el texto conformado para darle sentido dentro de una situación y un entorno sociocultural concreto.
- La situacionalidad responde a la importancia que tiene el texto dentro de la situación comunicativa en la que ha sido generado. Remite a las coordenadas espaciotemporales en las que el texto se emite y que lo hacen un producto sea adecuado al contexto específico.
- La informatividad atiende al grado de predicción o probabilidad de determinadas informaciones textuales. La construcción de un texto rico informativamente requiere un mayor esfuerzo y resulta más interesante. La estructuración de un texto está controlada por el equilibrio entre información novedosa y conocida.
- La intertextualidad consiste en las relaciones que establece todo texto con otros textos precedentes. Todo texto es deudor de la tradición que le antecede y será modelo para textos futuros.

A lo largo de la secuencia didáctica se promoverán ejercicios para poner en práctica estos rasgos textuales.

4.4. Procesos cognitivos de la expresión escrita

Para tratar de profundizar en el proceso de construcción de un texto, a las ideas recogidas en el *MCER* sobre las estrategias de expresión es necesario sumarle el estudio que Daniel Cassany (1999a: 57-77) realiza sobre los procesos cognitivos de la escritura. Para el investigador catalán se identifican tres procesos básicos: la planificación, la textualización y la revisión (pre-escritura, escritura y re-escritura).

4.4.1. Planificación

Los procesos que forman parte de la planificación son:

- Formular objetivos: consiste en definir los propósitos del texto (finalidades, fuerza ilocutiva y perlocutiva).
- Generar ideas: consiste en actualizar o recuperar de la memoria a largo plazo todo tipo de datos que puedan ser relevantes para una determinada situación de comunicación. Los datos recuperados son de distinto tipo: ideas para incorporar al contenido textual, esquemas discursivos para emular, técnicas de trabajo para la construcción del texto, características sobre el lector del texto para tomar decisiones retóricas, etc.
- Organizar las ideas: organizar los datos recuperados en una estructura organizada según criterios acordes con los objetivos.
- Adaptar y reelaborar sus conocimientos a la situación comunicativa específica que se le plantea. Es la toma de conciencia de los parámetros circunstanciales del proceso de escritura.

Todos estos procesos de la fase de planificación son completados por una serie de actos de interpretación de textos y de reflexión. Y es que para que nuestros alumnos puedan producir un texto argumentativo escrito, debemos de suministrarle una serie de modelos que les sirvan de inputs. Cassany (1999a: 64-67) defiende que leer se convierte en un punto central de la composición. El autor utilizará los textos como fuente informativa, modelo discursivo u orientación general para la composición. Mediante la interpretación se recoge la información

que es transformada en representaciones internas nuevas (reflexión) que guían la construcción de planes de acciones o proyectos de texto.

Los actos de reflexión ayudan a elaborar mentalmente una secuencia de etapas para conseguir un objetivo (esquema de tarea). En la composición debe responder a las siguientes preguntas: ¿qué pasos he de seguir para elaborar un texto escrito?, ¿cómo expreso en un fragmento en prosa esta idea mental? o ¿qué esquema textual elijo? No solo debe el alumno solucionar estos problemas, sino también tomar decisiones para evaluar entre las distintas opciones: ¿qué punto de vista voy a adoptar?, ¿qué argumentos voy a incluir? o ¿qué tono escojo para mi texto? Por último, el escritor se plantea preguntas inferenciales como: ¿cuál es el objetivo de mi texto?, ¿qué quiero conseguir con el texto?, ¿qué efectos busco con la escritura? o ¿hacia qué acciones pretendo mover al destinatario?

4.4.2. Textualización

La textualización es la fase del proceso en la que nuestros alumnos elaboran su producto lingüístico partiendo de las representaciones internas. Encontramos subprocesos como el de referenciar, que consiste en elegir la forma lingüística para denominar las realidades extralingüísticas (objetos, conceptos o relaciones entre conceptos) que van a mencionarse en el texto. El subproceso de linealización supone transformar los planes e ideas del contenido textual en una secuencia lineal en prosa. Se intenta pasar de representaciones mentales imbricadas y pluridimensionales a una secuencia textual escrita (unidireccional y suscrita a normas sintácticas, semánticas y estilísticas). Este proceso se conoce también con el nombre de textualización e incluye las siguientes operaciones:

- La conexión: la interrelación de proposiciones distintas en una única secuencia con la ayuda de conectores que no siempre están explícitos en la superficie del texto: conjunciones, marcadores y puntualización.
- La cohesión: es la continuidad que organiza las proposiciones dentro de una progresión temática: anáforas, catáforas y progresión temática.
- Modalización: anclaje deíctico (personal, temporal y espacial) del texto a la situación contextual.

4.4.3. Revisión

En esta etapa de la expresión escrita se evalúa el trabajo realizado en las anteriores fases creativas de la planificación y la textualización. Por este motivo, puede aparecer en cualquier momento del proceso creativo, no necesariamente al final del mismo. En todas las etapas el alumno debe aplicar el modelo CDO: comparar, diagnosticar y operar. Este modelo, al que hace referencia Cassany, es ideado por Bereiter y Scardamalia (*La psicología de la composición escrita*, 1987). Se usa para evaluar si el material ha sido planificado y textualizado, si cumple con las expectativas y si es necesario reformular o mejorarlo. El alumno debe trabajar con dos representaciones: el texto intentado (meta) y el texto actual (borrador, fragmentos o esquemas).

En la primera etapa se compara en busca de desajustes. En el diagnóstico se busca la causa del desajuste y se trata de solucionar las discrepancias mediante los recursos planificados. Con la causa del desajuste identificada el autor puede optar por dos opciones: cambiar el plan del texto intentado o modificar el texto borrador, pasando a la fase “operar”. Este proceso consta de dos pasos: elegir la táctica-método (eliminar palabras, sustituirlas, reescribir el fragmento) y ejecutar el cambio.

5. Enfoques didácticos

El material educativo que va a ser creado en esta secuencia didáctica va a basarse en la información teórica recogida anteriormente sobre el proceso de expresión escrita y las particularidades de los textos expositivos. Asimismo, se atiende a las siguientes investigaciones sobre la didáctica del texto escrito.

Siguiendo las ideas de Martínez Sánchez (2005: 2), encontramos diferencias en el tratamiento didáctico de la destreza escrita. Por un lado, tenemos las actividades de expresión escrita que están centradas en el producto y, por otro, las actividades de composición escrita como actividades centradas en el proceso. Como expone Roser Martínez, ambos procedimientos y tipos de actividades son complementarias en el aula, aunque respondan a objetivos y necesidades diferentes. No existe en la didáctica de la destreza escrita en ELE fórmulas sencillas para escribir bien, rápido, sin esfuerzo y adecuadamente. Esto nos lleva, según la investigadora, a apostar por una didáctica caracterizada por la graduación de actividades preparatorias (expresión escrita), para que nuestros alumnos puedan ir aumentando sus habilidades y capacidades para escribir (composición escrita):

“La capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Se trata de descomponer un problema complejo en subproblemas parciales y sencillos, que se afrontan separadamente en un primer momento, para encajarlos posteriormente en el contexto del problema de partida” (Serafini, 1994, como se citó en Martínez Sánchez, 2005, p. 5).

Martínez Sánchez (2005: 6) apuesta por un seguimiento flexible de los dos enfoques didácticos (expresión y composición) que permita un seguimiento mediante tareas de escritura semiguía: a través de actividades basadas en el uso de modelos textuales y en la exposición de nuestros alumnos a secuencias contextualizadas de lengua dentro de un enfoque procesual que permita a nuestros alumnos componer un texto. Ha de haber un equilibrio tanto entre las cuestiones gramaticales como en las funcionales: una integración entre aspectos formales y sociales para el desarrollo de la escritura en el aula de ELE.

Daniel Cassany (2018: 55-60) estudia los cuatro grandes enfoques didácticos de la enseñanza de la expresión escrita en L2/ELE: enfoque gramatical, comunicativo, centrado en el proceso y enfoque sobre el contenido. Estas perspectivas no son neutralizantes entre ellas, sino complementarias: es imposible escribir en L2 sin tener en cuenta la gramática, la comunicación, el proceso compositivo o el contenido que se transmite. Por lo tanto, tenemos:

- Enfoque gramatical: atención a normas morfosintácticas dentro de la oración y aspectos de las gramáticas textuales que incluyen aspectos de la cohesión (anáforas, conectores y progresión temática) y coherencia (estructura del texto). Es una concepción de la gramática prescriptiva y estándar.
- Enfoque comunicativo: el aprendizaje de la producción escrita se vincula con la participación en actividades reales-verosímiles en las que la información contextual adquiere un valor determinante. Se atiende a disciplinas como la pragmática, lingüística del texto o sociolingüística. Los modelos más corrientes en este enfoque son: lectura, comprensión y análisis de modelos de tipos textuales, para analizarlos lingüísticamente y luego pasar a desarrollar prácticas progresivamente menos

controladas en las que finalmente produce un texto real dirigido a un destinatario en un contexto concreto. Otras actividades serían reescribir o completar textos, reordenar fragmentos de textos mezclados, etc.

- Enfoque centrado en el proceso: fases de planificación (representarse la situación, generar ideas y organizarlas), textualización (redactar borradores, organizar el texto y ayudar al lector a leer) y la fase de revisión (mejorar el estilo, autorrevisión y colaborar con revisores externos).
- Enfoque basado en el contenido: uso de la escritura como instrumento epistémico. Se fundamenta en la idea de que atendiendo a la comprensión y desarrollo del contenido (tema, datos, razonamiento) del escrito, el sujeto también pone en práctica sus procesos de escritura y adquisición de formas lingüísticas.

Ante la variedad de enfoques didácticos, en este trabajo se pretende elaborar una síntesis de actividades que empleen elementos y procesos de las distintas perspectivas dentro de un marco común que entiende la escritura como un proceso dividido en fases. El objetivo final de la secuencia es la escritura de un texto argumentativo dirigido a un compañero o compañera de clase.

6. Justificación de la secuencia didáctica

Esta secuencia didáctica está dirigida a alumnos de español como lengua extranjera de un nivel avanzado C1. Está enfocada para un grupo heterogéneo de estudiantes de diferentes nacionalidades en el marco de una academia de español. El objetivo de la secuencia es la creación de un texto final en el que los alumnos puedan demostrar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en el transcurso del proceso de aprendizaje de la expresión escrita.

La secuencia didáctica elaborada parte de una etapa inicial en la que explicamos a los alumnos en qué van a consistir las tareas que van a realizar, cuáles son sus etapas y los objetivos que perseguimos. Partiremos de una primera fase (planificación) en la que los alumnos practicarán con un texto modelo muchas de las microdestrezas necesarias para su construcción de un texto argumentativo, además de reflexionar sobre los aspectos

contextuales-situacionales en la que se ubica la creación, generar ideas y organizarlas. En la segunda fase (textualización), los alumnos van a construir un borrador que tendrán que reacondicionar en la tercera fase (revisión), como se explica más abajo.

6.1. Etapa inicial: analizar, practicar y planificar

Es esta etapa inicial del proceso de creación de un texto argumentativo vamos a hacer que nuestros alumnos trabajen a partir de un texto que les sirva de modelo. Se busca que nuestros alumnos de ELE trabajen la comprensión, análisis e interpretación de un prototipo de texto argumentativo como punto de partida para el ensayo de la expresión escrita mediante pequeñas prácticas en forma de actividades y teniendo como base el texto modelo.

En la primera actividad de este bloque buscamos que, tras la lectura de la unidad textual, los alumnos analicen la superestructura prototípica del texto argumentativo que aporta el *PCIC*. Al alumno se le ofrecen las diferentes partes del texto argumentativo y debe localizarlas y establecer los límites de cada una en el texto modelo.

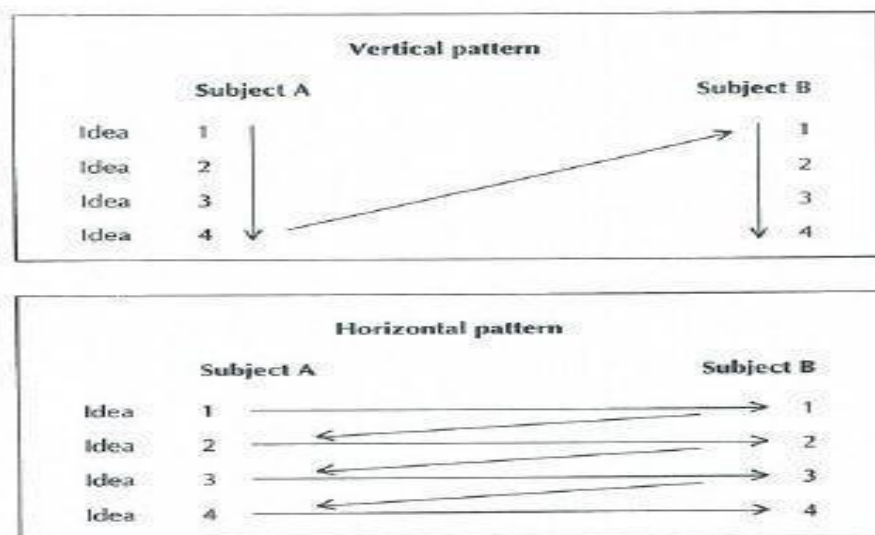
En cuanto a la segunda actividad el alumno tiene que localizar las palabras y grupos de palabras subrayados en el texto modelo. Tras identificar esas formas lingüísticas el alumno debe ordenarlas según la función textual que ejercen en la argumentación, en relación con la superestructura del mismo. Estos recursos lingüísticos los hemos extraído de la información que el *PCIC* facilita sobre la macrofunción argumentativa propia del nivel avanzado C1. En la segunda parte de la tarea pedimos a los alumnos que sustituyan esas formas por otras equivalentes, teniendo que modificar la estructura sintáctica de las oraciones en algunos casos. Buscamos dotar al alumnado de una variedad de recursos lingüísticos para que puedan desarrollar las partes de la argumentación con instrumentos algo diferentes. Estas variables que deben relacionar también han sido extraídas del *PCIC*.

Para la tercera actividad, buscamos que el alumno exponga la tesis del texto a partir del reconocimiento de los argumentos que se utilizan en el mismo. Se le facilita una lista en la que aparecen algunos de los tipos de argumentos de la clasificación que previamente hemos recogido (Núñez y Del Teso, 1996). Una vez que el alumno los ha clasificado se le pide que en parejas elaboren dos argumentos nuevos para cada clase argumental con la ayuda de nuevas conjunciones y marcadores discursivos.

Buscamos que se familiaricen con la elaboración de argumentos de diferentes tipos para defender una tesis, todo ello con la ayuda de marcas formales propias del discurso escrito. En la tercera parte se introducen dos nuevos tipos de argumentos (autoridad y analógico) con ejemplos y se pide que creen dos nuevos para cada tipo, ampliando un poco más el abanico de recursos que posteriormente necesitarán para la construcción de su propio texto argumentativo.

En la cuarta actividad pedimos al alumno que atienda a los adjetivos y adverbios del texto modelo y que los identifiquen junto a los verbos y nombres a los que acompañan. Todo ello para que, posteriormente, cambien la fuerza argumentativa del texto mediante la sustitución de los adverbios y adjetivos por otras formas contrarias. También se le pide que busque formas sinónimas que sigan con la misma orientación. Para esta tarea pedimos a los alumnos que se nutran del recurso del *DLE* en su versión en línea, a la que recientemente se le ha añadido información de sinónimos y antónimos. El objetivo de esta tarea es que el alumno reflexione sobre la relevancia de los adjetivos y de los adverbios en los textos argumentativos y en la manera en que la orientación argumentativa se ve afectada por ellos, provocando cambios profundos en la dirección del discurso, como hemos indicado más arriba (Anscombe y Ducrot, 1988).

En la quinta actividad se trabaja con los marcadores discursivos de tipo conectivo. En particular, pedimos que analicen la ligazón que une dos argumentos coorientados. Posteriormente, el alumno tendrá que añadir a esa cadena de argumentos coorientados otros de su propia invención mediante los conectores aditivos que se le suministran. También pedimos que añadan a esta cadena de argumentos coorientados otros antiorientados a través de la ayuda de una relación de conectores contraargumentativos que le suministramos. Finalmente, nos ayudamos del trabajo de Ch. Tribble (1996: 92-94), del que adaptamos una tarea de análisis de la estructura de los textos argumentativos que estudia en su obra. Se busca, según Tribble, que los estudiantes adquieran una visión general de los patrones organizativos típicos, como los que detalla en la siguiente ilustración extraída de su estudio.



Al alumno se le pide que explore qué tipo de organización es la elegida en el texto modelo y cuál le parece más convincente, con el objetivo de que adquiera estas dos variantes, para que posteriormente las utilice en su composición escrita (variante vertical y horizontal).

La sexta actividad es una tarea grupal en la que los alumnos deben buscar en línea datos objetivos (argumentos lógicos) sobre el cambio climático y mediar entre ellos para elegir qué datos serían más eficaces para convencer a otro interlocutor. A continuación, la tarea pretende que los alumnos practiquen sobre el modelo prototípico de argumentación que defiende Jean-Michel Adam (1995): del dato-hecho objetivo a la opinión-valoración subjetiva a través de una inferencia explícita o implícita. Aprovechando la lista de datos que los alumnos han recogido, y con la ayuda de marcadores conectores de tipo consecutivo, intentaremos que los estudiantes practiquen esta secuencia imprescindible para el desarrollo de la argumentación y que la emparenta con la exposición. También se les pide que practiquen las restricciones, soportes y garantías a sus encadenamientos argumentativos.

En la séptima actividad buscamos que el alumno interprete el fenómeno cohesivo de la correferencia mediante anáforas de distinto tipo. Se pasa del reconocimiento en el texto de este fenómeno a la práctica pormenorizada para que, posteriormente, lo apliquen a su creación. Por lo tanto, practican uno de los recursos textuales que dotan al discurso de la linealidad necesaria para su composición.

Respecto a la octava actividad, primero realizamos algunas preguntas inferenciales y valorativas sobre el texto modelo para ir definiendo la postura del alumno respecto al tema y poder comprobar si su opinión ha variado algo tras su lectura. Con estas preguntas se busca hacer comprender a nuestro alumno que el texto argumentativo tiene una finalidad y persigue unos efectos. A continuación, hemos adaptado el trabajo de Tricia Hedge (2005: 73-75) con una tarea que busca provocar una respuesta y reacción ante un tema como preparación para una composición, como precursores de la escritura. En la actividad original solamente se le pedía una reacción sobre las afirmaciones al alumno que hacía la tarea, pero nosotros la hemos adaptado para que también pregunte a su compañero por sus opiniones, con el objetivo de recabar información sobre la actitud del que posteriormente va a ser el destinatario de su texto argumentativo. Las opiniones entre los alumnos pueden discrepar; por eso, para que los textos sean efectivos y cambien el pensamiento de sus lectores, es importante conocer en qué puntos difieren las posiciones del escritor y el lector.

La novena actividad es un cuestionario que busca que los alumnos verbalicen sus representaciones sobre el texto que van a escribir. De esta manera pueden disponer de una guía que les ayude a poner en claro: la intención, objetivos, contexto situacional, características del lector, características formales del texto que quiere construir, planificación, etc.

6.2. Etapa intermedia: textualizar

En la etapa anterior los alumnos ya han realizado pequeñas prácticas de expresión escrita pormenorizadas que les servirán de base y entrenamiento para la realización de un borrador que, en la fase final de revisión, tendrán que reconfigurar. En la etapa intermedia deben basarse en los principios aprendidos en las prácticas anteriores, donde han ido configurando pequeños guiones de actuación que ahora deben aplicar en la creación de este prototexto.

En las actividades décima y undécima buscamos que los alumnos generen ideas para su texto argumentativo en relación con la temática propuesta. Tras el torbellino de ideas deben organizar su pensamiento siguiendo las pautas establecidas, para ir esquematizando el contenido en bloques que posteriormente serán las partes del texto (párrafos). También se ha incorporado el uso y la consulta de un diccionario combinatorio, para ayudar a encontrar

nuevas expansiones y vínculos semánticos a partir del contenido mental de nuestros alumnos; es decir, se busca la exploración del tema más allá del conocimiento del alumno.

La actividad duodécima es la realización de un borrador a partir de una serie de requisitos de escritura basados en las prácticas anteriores, en forma de guion de autocorrección que busca guiar la creación textual. Para su creación, nos hemos basado en las prácticas anteriores a la realización del borrador y en los criterios de autoevaluación que el *MCER* (2011: 223, 231) presenta según el modelo *DIALANG* para la expresión escrita en C1. Contarán con la ayuda de los esquemas anteriores y el cuestionario, que servirán de índice para guiar la expresión escrita del borrador.

6.3. Etapa final: revisión

Siguiendo a Cassany (1999b: 13-15), las últimas actividades de la secuencia didáctica hacen referencia a los procesos de comparación, diagnóstico y a las operaciones de reescritura. La actividad decimotercera atiende al contraste entre las expectativas y el boceto provisional que se irá actualizando conforme se vayan detectando las posibles mejoras. Una vez los alumnos hayan identificado los problemas de sus textos, pasarán a reelaborar los mismos en la actividad decimocuarta, en la que se dan varias recomendaciones para actualizar el texto conforme a las incidencias evaluadas: problemas estructurales, sintácticos, interpretativos, de selección léxica, ortográficos, de estilo, etc. Se busca clarificar y adaptar el mensaje para que el lector no tenga barreras para comprenderlo e interpretarlo.

7. Secuencia didáctica

Modelo de texto argumentativo: “El problema español de la sequía”

El calentamiento global se ha convertido en uno de los asuntos más preocupantes en las agendas de los organismos internacionales aunque afecte de manera distinta al conjunto de naciones. La ONU asegura que es uno de los desafíos más alarmantes del siglo XXI.

La sequía es un grave problema para la sociedad española que necesita una respuesta firme y comprometida por parte de las administraciones públicas, el sector privado y la población en general. El ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación informó en su informe del 2023 que las precipitaciones de ese año eran un 17% inferior a la media y que el 15% del territorio ya se encuentra en situación de emergencia por escasez de agua. Las consecuencias de esta situación son el lamentable estado de los embalses, las restricciones de agua para la agricultura o los incendios forestales descontrolados. Durante años hemos usado descontroladamente las reservas de aguas subterráneas y además hemos construido equivocadamente urbanizaciones y hoteles en zonas muy desérticas de la península. Es el caso de las instalaciones de golf en zonas desérticas de Almería o grandes complejos hoteleros en las zonas costeras.

Si bien es cierto que las zonas del sur y de la costa mediterránea son las más castigadas por la sequía, no olvidemos que las actividades que producen este problema son las que también han permitido el desarrollo económico y social. Es indiscutible que muchas personas han conseguido empleo gracias a la agricultura y la hostelería, evitando que la población tenga que emigrar hacia otros lugares. Todo ciudadano tiene derecho a poder desarrollar su vida laboral donde ha nacido. Aunque podría suceder que estas actividades económicas acaben por destruir el entorno natural en el que viven y se vean forzados a dejar su tierra. En concreto hay muchos países que ya están trasladando a su población hacia otras zonas debido a la subida del nivel del mar: Higinio Ramírez tuvo que abandonar su pueblo hondureño porque el mar subió tanto que su trabajo en un vivero era inviable: “No es fácil vivir en estos lugares cuando se ha tenido tantos problemas con el mar”.

Finalmente es necesario no dejarse llevar por el desánimo. Vosotros podéis acabar con esta situación, entre todos podemos cambiar nuestros hábitos hacia una vida más responsable con el medio ambiente ahorrando agua: si cerráis el grifo cuando no lo estáis usando, si gestionáis correctamente el consumo de agua en ducha y cocina o si consumís fruta local y de temporada haréis pequeños cambios que unidos logran una gran revolución.

1) Analiza la organización del texto argumentativo y divídelo en las siguientes partes:

1. Cuestión polémica: desde _____ hasta _____.
2. Tesis u opinión: desde _____ hasta _____.
3. Argumentos: desde _____ hasta _____.
4. Contraargumentos: desde _____ hasta _____.
5. Regla general: desde _____ hasta _____.
6. Reserva: desde _____ hasta _____.
7. Conclusión: desde _____ hasta _____.

.

2) Atiende a las palabras y grupos de palabras subrayados en el texto. Relaciona estas palabras con las partes del texto argumentativo anteriores. Una vez realizada esta tarea, debes sustituir las palabras subrayadas por otras que te proponemos, eligiendo con qué fase son compatibles. Para ello, en algunos casos, tendrás que transformar las oraciones como en el ejemplo.

FORMA LINGÜÍSTICA	FASE DEL TEXTO ARGUMENTATIVO
asegura que	
la sequía es	
las consecuencias de esta situación son	
Es el caso de	
Si bien es cierto que... no olvidemos que ...	
Es indiscutible que	
Todo...tiene...	
Aunque podría suceder que	
En concreto	

Sustitución de las formas subrayadas por otras alternativas:

- Considerar que: La ONU **considera que** es uno de los desafíos más alarmantes del S.XXI
- Suponer:
- Por este motivo:
- Por ejemplo:
- Aunque es verdad que.... también lo es que....:
- Para concluir:
- Es inevitable que:
- A no ser que:
- Particularmente:
- Por último:

3)

A) ¿Cuál es la tesis del texto? ¿Qué argumentos aparecen en el texto para defender la tesis?
¿Puedes clasificarlos?

Tipos de argumentos	Secuencias del texto
Argumento por las consecuencias	
Argumento por las causas	
Argumentos lógicos	
Argumento mediante ejemplos	

B) Ahora que ya conoces algunos tipos de argumentos y ejemplos, debes crear, con ayuda de un compañero, al menos dos argumentos nuevos para cada clase. Puedes ayudarte de las siguientes conjunciones y marcadores discursivos:

Puesto que
 Porque
 En consecuencia
 Por lo tanto
 Concretamente
 Según los datos estudiados Según
 la información recogida

C) Además de estos tipos de argumentos podemos sostener la tesis con los siguientes tipos:

- Argumentos de autoridad (la voz de un experto): Cuando la idea principal del texto se basa o se sostiene sobre las palabras de una persona que sabe mucho sobre el tema
- Argumentos analógicos (comparaciones): El cambio climático es como una enfermedad que hay que curar antes de que sea demasiado tarde

Ahora que ya sabes cómo funcionan, escribe dos ejemplos para cada clase de argumentos:

4)

A) Busca en el texto los adjetivos y adverbios que acompañan a los siguientes verbos y sustantivos:

Sustantivos y verbos	Acompañantes: adjetivos y adverbios
asuntos	
desafíos	
problema	

respuesta	
estado	
hemos usado	
hemos construido	
era	
revolución	
gestionáis	

B) ¿Qué adjetivos y adverbios usarías para cambiar la orientación argumentativa del texto? Para ello puedes ayudarte con el uso del diccionario en línea de la RAE (<https://dle.rae.es/>) y aprovechar su sección de sinónimos y antónimos. Escribe dos formas sinónimas y antónimas para cada adjetivo y adverbio. Sigue el ejemplo.

asuntos preocupantes —>

Formas antónimas (cambio en la orientación argumentativa): asuntos esperanzadores / asuntos tranquilizantes

Formas sinónimas (misma orientación argumentativa): asuntos alarmantes/
asuntos inquietantes

5)

A) Con ayuda de un compañero, lee el siguiente fragmento del texto y selecciona la palabra que permite que los argumentos se sumen uno al otro. Puedes ayudarte intercambiando esa palabra por palabras que permiten la misma función como: *incluso*, *asimismo* o *igualmente*.

“Durante años hemos usado descontroladamente las reservas de aguas subterráneas y además hemos construido equivocadamente urbanizaciones y hoteles en zonas muy desérticas de la península”

B) Añadid a esa cadena de argumentos coorientados otros argumentos de vuestra invención mediante los siguientes conectores aditivos:

Incluso
Es más
Igualmente
Asimismo
Tanto así que

Ejemplo: “Durante años hemos usado descontroladamente las reservas de aguas subterráneas e incluso han sacado agua del mar para regar el campo debido a la sequía”

C) Añadid también argumentos contrarios mediante los siguientes conectores:

Sin embargo
en cambio
no obstante
ahora bien

Ejemplo:

“Durante años hemos usado descontroladamente las reservas de aguas subterráneas, ahora bien las reservas de agua en nuestro país son muy grandes y se reponen cada año”

¿Cómo te parece que es más convincente el texto: con todos los argumentos coorientados juntos o con una mezcla entre coorientados y contrarios? ¿Qué esquema es el que escoge el texto?

6)

A) En grupo debéis atender al siguiente argumento lógico que encontramos en el texto:

“El ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación informó en su informe del 2023 que las precipitaciones de ese año eran un 17% inferior a la media y que el 15% del territorio ya se encuentra en situación de emergencia por escasez de agua”

¿Es una información objetiva o subjetiva? Razona su respuesta.

B) En grupo debéis buscar en línea datos semejantes sobre el calentamiento climático. Una vez que tengáis al menos 8 datos, vais a debatir sobre cuáles son los más importantes para un texto argumentativo y a elegir entre todos los 5 más relevantes. Para ayudaros podéis haceros la siguiente pregunta:

- ¿Si mis compañeros de clase leyeran esta información se preocuparían por el cambio climático?

C) Ahora que tenéis una lista de argumentos lógicos relevantes sobre el cambio climático (en azul) debéis opinar sobre ellos (en naranja) como en el ejemplo siguiente:

“Las emisiones de gases de efecto invernadero han aumentado un 50 % en comparación con la época industrial por tanto necesitamos que los estados ayuden a los ciudadanos para poder comprar coches eléctricos”

Para pasar del dato a la opinión podéis usar los siguientes conectores:

Por tanto
así que
en consecuencia
Por tal razón

D) Una vez escritas vuestras parejas de datos y opiniones debéis añadirles restricciones con “pero”, soportes con “de hecho” y garantías con “puesto que”. Abajo tenéis un ejemplo:

“Las emisiones de gases de efecto invernadero han aumentado un 50 % en comparación con la época industrial por tanto necesitamos que los estados ayuden a los ciudadanos

para poder comprar coches eléctricos”. De hecho, algunos gobiernos como el alemán ya están favoreciendo la compra de motos eléctricas con ayudas de 500 euros puesto que, para reducir la huella de carbono hay que pasar a un modelo eléctrico de movilidad. Pero, esta transición es todavía muy lenta y difícil por el elevado precio de los productos eléctricos.

7)

A) Busca en el texto los antecedentes a los que hacen referencia las siguientes formas. Para ello debes buscar en el discurso anterior a la palabra. El antecedente puede ser una palabra o un grupo de palabras.

desafío

situación

problem

a

B) ¿Por qué forma sustituirías las siguientes palabras del texto si tuvieras que hacer referencia a ellas? Escribe al menos dos casos para cada forma como en el ejemplo de abajo:

ONU
Ministerio de Agricultura Higinio
Ramírez
Cerrar el grifo El
2023
El siglo XXI
Zonas desérticas de Almería
Ciudadano
Incendio forestal

ONU —> La institución ha hecho un nuevo informe.

Zonas desérticas de Almería—> Allí no se encuentra agua con facilidad porque las reservas son mínimas.

8)

A) Ahora que ya hemos trabajado el texto, contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué defiende el escritor del texto? ¿Qué opinas tú de la tesis que defiende el texto?
- ¿Qué argumento te ha convencido más? ¿Por qué?
- ¿El texto te ha hecho cambiar de opinión al respecto del tema que trata?
- ¿En qué puntos estás más a favor del texto? ¿En cuáles estás en contra?

B) Es hora de dar vuestras opiniones sobre los siguientes aspectos relacionados con el cambio climático. En la tabla de abajo aparecen varias afirmaciones y opiniones a las que debéis responder y reaccionar de manera justificada. Posteriormente, debéis preguntar a vuestro compañero sobre las suyas y anotarlas también en la tabla para saber qué piensa sobre esos asuntos.

Afirmaciones	Tú	Tu compañero/a
El cambio climático ha sido generado por la acción de los seres humanos	A favor porque... En contra porque...	A favor porque... En contra porque...
Hay que actuar para frenar los efectos del cambio climático		
Debemos de cambiar nuestro estilo de vida para ayudar al medio ambiente		

Ser vegetariano es una buena manera de combatir el cambio climático		
No todos los científicos confirman el cambio climático		
Si las soluciones contra la desertificación producen problemas económicos es mejor no actuar		
Los animales se acabarán adaptando al nuevo clima		

Las rebajas y las modas provocan un desastre climático		
Todos los países del mundo se pondrán de acuerdo para actuar conjuntamente		
El cambio climático es un negocio		
Es necesario impedir la entrada de coches de combustión al centro de las ciudades		
Debemos cambiar el sistema hacia las energías renovables		
España es un país vulnerable		

al cambio climático		
---------------------	--	--

9) Contesta a las cuestiones del siguiente cuestionario:

- Análisis del lector: ¿A quién va dirigido el texto? ¿Cómo es? ¿Qué sabe ya sobre el tema? ¿Qué busca en el texto? ¿Cómo puedo adaptar mi mensaje a sus rasgos? ¿Qué quiere saber el lector? ¿Cómo espera que sea el texto?
- ¿Cuál es el propósito principal del texto? ¿Qué quieres conseguir? ¿Qué punto de vista vas a adoptar? Formula en 10 palabras el propósito del texto.
- ¿Qué partes tendrá el texto? ¿Cuál será su estructura? ¿Qué extensión tendrá? ¿Habrá conclusiones? ¿Habrá ejemplos? ¿Habrá argumentos y contraargumentos? ¿Qué tipo de argumentos usarás?
- ¿Cómo te presentarás? ¿Qué persona usarás: primera, segunda, tercera, impersonal?
- ¿Qué pasos he de seguir para elaborar el texto?

10) Torbellino de ideas: escribe durante dos minutos todo lo que se te ocurra sobre el tema del cambio climático; anótalas sin valorarlas.

11) A partir de las ideas que has escrito trata de establecer un esquema visual en el que las agrupes mediante los siguientes criterios:

- Palabras que se parecen en su significado
- Palabras que incluyen a otras
- Relaciones de causa, consecuencia, finalidad, condición entre las palabras
- Ideas principales y secundarias
- Incorpora las ideas y temas parecidos al mismo párrafo, posteriormente resume es párrafo en menos de 10 palabras

- Diferencia entre datos, hechos, valoraciones y opiniones
- Ideas que pueden servir de ejemplo para otras ideas más generales o abstractas
- Intenta sintetizar al máximo la idea más importante y general del esquema visual para expresarla en modo de tesis
- ¿Cuáles de los bloques del esquema pueden servirte como argumentos para la tesis?
- Acompaña a los sustantivos y verbos de adjetivos y adverbios si no lo has hecho

Ahora que ya tienes algunas ideas organizadas es hora de expandir un poco estos bloques de contenido organizado. Para ello debes consultar el diccionario *REDES* y apuntar, para cada bloque, al menos dos nuevas aportaciones que consideres interesantes tanto para completar las ideas como para crear nuevos vínculos de significado.

12) Construcción de un borrador:

A) Teniendo en cuenta el cuestionario anterior y la organización de las ideas de la tarea pasada, escribe un borrador de al menos 200 palabras según el siguiente guion de autocorrección:

Guion de autocorrección del borrador		
Requisitos	SÍ	NO
Tiene las partes fundamentales de un texto argumentativo: cuestión polémica, tesis u opinión, argumentos, contraargumentos, regla general, reserva y conclusión		
Uso conectores aditivos, contraargumentativos y consecutivos		
Uso estructuradores de la información		
Uso operadores de refuerzo y concreción		
Completo las partes fundamentales del texto argumentativo con las formas lingüísticas estudiadas en la actividad segunda		

Utilizo párrafos para dividir el contenido temático, haciendo énfasis en los aspectos significativos		
Mi texto contiene adjetivos y adverbios para fundamentar tu tesis		
Uso palabras diversas sin muchas repeticiones		
Utilizo la fórmula: “hechos + por lo tanto + opiniones”. Además apporto restricciones con “pero”, soportes con “de hecho” y garantías con “puesto que”.		
Uso argumentos coorientados (mi punto de vista) y antiorientados (otros puntos de vista): argumentos por las causas, consecuencias, ejemplos, analogías, lógicos y de autoridad		
Aporto sinónimos, anáforas e hiperónimos-hipónimos		
Cuando no conozco la forma para expresar una idea uso explicaciones mediante palabras que sí domino (circunloquios)		
Utilizo la forma impersonal y la 1ª persona del singular		
Uso al menos una vez la segunda persona del plural		
Modalizo mi discurso con marcas de evidencia, duda y posibilidad: “posiblemente, sin duda, efectivamente, por lo visto, desde luego”		
Adapto el mensaje al nivel de conocimiento de mi compañero, buscando la claridad, precisión, brevedad y orden.		

13) Compara el borrador que has escrito con los requisitos de escritura de la actividad anterior y con el cuestionario de la actividad 11. Contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Has cumplido los requisitos para la escritura del texto? ¿Qué requisitos no has cumplido? ¿Qué cambios debes realizar en el texto para cumplir con todos los requisitos?
- Compara el texto borrador con tus respuestas al cuestionario de la actividad 11. ¿Has cumplido con los objetivos que te marcaste? ¿Qué objetivos crees que te faltan por cumplir?

14) Reescribe los fragmentos en los que has encontrado más problemas en la comparación con tu cuestionario de escritura previo y las recomendaciones del guion. Para ello sigue las siguientes recomendaciones:

- Oraliza el texto escrito y simula la respuesta del lector. Realiza diferentes variantes de cambios y elige la opción que mejor responda a la respuesta hipotética del lector.
- Vuelve a aplicar el guion de autocorrección.
- Haz un barrido por la ortografía del texto prestando atención selectiva a aspectos concretos: puntuación, selección léxica, organización de ideas.
- Si el texto es aún muy ambiguo y difícil de entender debes: reducir la extensión de las oraciones, anotar las palabras que son difíciles de entender y cambiarlas por otras más sencillas, claras y directas, ordenar las palabras de las oraciones y párrafos siguiendo la lógica y la relevancia (lo más importante al inicio).
- Adecúa el estilo al lector: nivel de formalidad, cambiar la modalización del texto según nuestro objetivo de tratar de convencer a nuestro compañero, apelaciones al lector, etc.

8. Evaluación

En el proceso de creación textual diseñado encontramos criterios de autoevaluación recogidos en el guion de autocorrección (que busca guiar la construcción del texto y la reescritura del mismo), así como el cuestionario de la actividad novena. Para la construcción del guion nos hemos basado en las prácticas anteriores a la realización del borrador y en los criterios de autoevaluación que el *MCER* (2011: 223, 231) presenta según el modelo *DIALANG* para la expresión escrita en C1.

Al ser el producto final de la secuencia didáctica un texto destinado a un compañero, ha sido creada la siguientes rejilla de observación para que los alumnos puedan coevaluarse entre ellos:

Criterios de evaluación del texto de tu compañero/a	SÍ / NO
---	---------

El texto de mi compañero ha cambiado mi opinión al respecto del cambio climático	
Debido a la lectura del texto voy a cambiar mi actuación	
Ha justificado la tesis con argumentos de diferente tipo	
Hay argumentación y contraargumentación	
Ha usado marcadores discursivos para conectar los fragmentos del texto	
Los adjetivos y adverbios que ha usado han reforzado el mensaje que quería transmitir	
Se comprende de manera fácil la intención del texto	
Ha utilizado palabras que yo entendía, no he tenido que usar mucho el diccionario	
Divide el texto en párrafos con el mismo tema	
Ha usado sinónimos y anáforas	
Ha sido claro, breve y ordenado	
Ha dialogado conmigo en el texto usando la segunda persona	

9. Bibliografía

- Adam, Jean Michel. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Adam, Jean Michel. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, lenguaje y educación* (26), 9-22.
- Anscombre, J.C. y Ducrot, Oswald. (1988). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1991). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Bosque, I. (2004). *REDES: Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Editorial SM.
- Cassany, Daniel. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, Daniel. (1999a). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, Daniel. (1999b). Los procesos de escritura en el aula de ELE. *Carabela*. (46). SGEL.
- Cassany, Daniel. (2018). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.
- Eco, Umberto. (1987). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts*. Academic Press, 41-58.
- Hedge, Tricia. (2005). *Writing (Resource Books for Teachers)*. Oxford University Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Martínez Sánchez, Roser. (2005). Manos a la letra: la destreza escrita en el aula de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera* (1).
- Minervi, R. y Martín Sánchez, M. T. (2023). La argumentación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: análisis de producciones escritas de estudiantes de ELE. *RED: revista de educación a distancia, Vol. 23* (75).
- Núñez, R. y Del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común: producción y*

comentarios de textos. Cátedra.

- Portolés, J. (1999). Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE. *Carabela*. (46). SGEL.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot & Rivage, 1995.
- Tribble, Ch. (1996). *Writing: Language Teaching : A Scheme for Teacher Education*. Oxford University Press.