



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Pedagogía en la Lectura y la Escritura

Competencias de escritura académica del español como lengua extranjera

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster
en Pedagogía en la Lectura y la
Escritura

Autora:

Sandra Margarita Maldonado Arce

CI: 0102836178

Correo electrónico:smaldo5@hotmail.com

Directora:

Mgtr. Elisabeth Luisa Rodas Brosam

CI: 0101953602

Cuenca - Ecuador

19-agosto-2021



RESUMEN

Los estudiantes extranjeros que aprenden el español con fines académicos presentan dificultades en la escritura de textos especializados, esto afecta directamente su rendimiento e interés en el aprendizaje de esta lengua. Por consiguiente, al observar esta situación común desde la experiencia como docente en la enseñanza del español como lengua extranjera, la presente investigación tiene por objetivo mejorar la escritura de ensayos argumentativos mediante el diseño e implementación de una secuencia didáctica. Esta secuencia busca orientar al estudiante extranjero en la identificación, desarrollo y práctica de las competencias de escritura académica. Este estudio aplica la metodología cualitativa tipo investigación – acción y toma en consideración dos enfoques, la lingüística moderna y el enfoque ecléctico para la enseñanza de esta lengua. La recolección de datos se realiza por medio de una entrevista preliminar y otra final a dos estudiantes estadounidenses que realizaron un curso de Gramática y Composición Avanzada en la Universidad de Cuenca, acerca de su experiencia en la escritura de ensayos. Así mismo, se hizo un ensayo preliminar y otro final para contrastar los resultados de aplicar la secuencia didáctica en la producción escrita. Los procesos escriturales se evaluaron a través de la observación directa en clases, puestas en común y tutorías personalizadas. Estas actividades permitieron la triangulación de datos que fortalece esta investigación. Aunque con ciertas limitaciones, los resultados indican que con la intervención de la secuencia didáctica se registraron cambios favorables en la escritura con la competencia lingüística, mientras que en las competencias pragmática y discursiva hubo diferencias en el rendimiento de ambas estudiantes.

Palabras clave: Español L2. Investigación – acción. Competencias de escritura. Ensayos argumentativos. Educación superior.



ACADEMIC WRITING COMPETENCES IN THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Students learning Spanish as a foreign language for academic purposes have difficulties in writing specialized texts, directly affecting their performance and interest in learning Spanish. Therefore, by observing this common situation from the experience of teaching Spanish as a foreign language, this research's objective is to improve the writing of argumentative essays through the design and implementation of a teaching sequence. This sequence aims to guide the non – native Spanish student in the identification, development, and practice of academic writing skills. The study applies a qualitative methodology through action research and takes into account two approaches, modern linguistics and the eclectic approach to teaching this foreign language. Data collection is undertaken through a preliminary interview about their experience in writing essays with two North American students who took a course in grammar and advanced composition at the University of Cuenca. In addition, a preliminary and a final essay are analyzed to compare the results of applying the didactic sequence in the student's written production. During the teaching sequence, the writing process is assessed through direct, in classes teacher observation, class discussions of the topics covered, and personalized tutorials. These activities allow the triangulation of data to strengthen this research. Although with some limitations, the results indicate that with the intervention of the didactic sequence mainly favorable changes were recorded in the linguistic competence and in the writing of the essays, while for the pragmatic and discursive competences there were differences in the performance of both students.

KEY WORDS: Spanish L2. Action research. Writing skills. Argumentative essays. Higher education.



ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	4
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE	16
1.1. Estudios académicos del español como lengua extranjera	16
1.1.1. Estudios del español académico como lengua extranjera en España.....	16
1.1.2. Estudios del español académico como lengua extranjera en Sudamérica.	19
1.1.3. Estudios del español académico como lengua materna en Latinoamérica.	19
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	24
2.1. Enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos	26
2.2. La escritura académica en estudiantes extranjeros a nivel universitario.	28
2.3. Competencias comunicativas	29
2.3.1. Competencia lingüística	29
2.3.2. Competencia pragmática	30
2.3.3. Competencia discursiva	30
2.4. Enfoques didácticos.....	31
2.4.1. Enfoque de la lingüística moderna.....	32
2.4.2. Enfoque ecléctico	32
2.5. Secuencia didáctica	34
2.6. Ensayo argumentativo: características y estructura	36
2.6.1. Principio de la Teoría de la Comunicabilidad	38
2.7. Trabajo colaborativo entre pares en contextos universitarios	39
2.8. Evaluación.....	40
2.8.1. Evaluación formativa.....	40
2.8.2. Evaluación sumativa.....	41
2.8.3. Retroalimentación en la corrección de textos escritos de L2	42
2.8.4. Retroalimentación Directa e Indirecta	43
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA:	45
3.1. Características de la investigación	45
3.1.1. Investigación cualitativa	45
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.	58



4.1. Desarrollo de la competencia lingüística	59
4.2. Desarrollo de las competencias pragmática y discursiva	72
4.3. Resultados adicionales	79
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	81
REFERENCIAS.....	86
Vázquez, G. (2008). De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad. En Pastor, S. y Marín, S., (Eds.). <i>La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera</i> . (pp. 45 - 58). Alicante, España: Universidad de Alicante.	96
ANEXOS	96
Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2011). <i>Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos</i> . Córdoba, Argentina: Comunicarte Lengua y discurso.....	117
Vázquez, G. (2008). De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad. En Pastor, S. y Marín, S., (Eds.). <i>La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera</i> . (pp. 45 - 58). Alicante, España: Universidad de Alicante.	118



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Sandra Margarita Maldonado Arce, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Competencias de escritura académica del español como lengua extranjera", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 19 de Agosto de 2021



Sandra Margarita Maldonado Arce

C.I.: 0102836178



Cláusula de Propiedad Intelectual

Sandra Margarita Maldonado Arce, autora del trabajo de titulación "Competencias de escritura académica del español como lengua extranjera", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 19 de Agosto de 2021



Sandra Margarita Maldonado Arce

C.I.: 0102836178



INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera (*ELE*) con fines académicos ha cobrado mayor atención, debido a que desde los países de origen se busca que los estudiantes adquieran mayor experiencia en ambientes internacionales para conocer e interactuar con otras culturas y, adquirir habilidades que les permitan competir en un mundo más complejo y competitivo. De ahí la necesidad de desarrollar las competencias necesarias en la adquisición de una nueva lengua, sobre todo si el estudiante realiza estudios internacionales y, en educación superior.

Con esta problemática en el desempeño académico de los estudiantes extranjeros en un sistema diferente al de su país de origen, y por la necesidad de adaptarse al proceso de inmersión en otro idioma y en otra cultura, algunos países actualmente buscan que sus estudiantes realicen estudios internacionales como es el caso de Canadá. Así, una encuesta realizada a estudiantes de las universidades de este país por *Centre for International Policy Studies 2017 (CIPS)*, indicó en su informe que Canadá es uno de los países que tiene el nivel más bajo con el 10% en el aprendizaje de estudios internacionales frente a otros países como Francia que obtiene un 30%, Alemania 28%, Australia 18 %, y Estados Unidos 15%. Estos resultados reflejan que los obstáculos para acceder a la educación internacional son múltiples y sistémicos, como por ejemplo, financiamiento, flexibilidad en el currículum o transferencia en las políticas de crédito, que conciernen al retraso en la graduación, o también por desconocimiento de las oportunidades que ofrecen los estudios internacionales. Por este nivel de participación tan bajo que obtiene Canadá en este reporte, su gobierno está interesado en incrementar considerablemente el número de jóvenes canadienses en una experiencia académica internacional. Los jóvenes canadienses necesitan conocimientos, aptitudes y experiencias que son habilidades vitales para enfrentar así los desafíos de la globalización, y mediante la educación internacional los estudiantes aportarán para la prosperidad del Canadá.

Entre los países que tienen mayor demanda de estudiantes extranjeros para realizar sus estudios internacionales en orden se encuentran: Estados Unidos, Reino Unido , Australia y España que recibió alrededor de 50.000 estudiantes extranjeros para realizar su



educación superior; esto en un período comprendido entre 2000 y 2010 según lo señala *The UNESCO Institute for Statistics (UIS)* a través de la creación de un mapa interactivo que indica la movilización del alumnado a otros países del mundo por programas educativos distintos de los de su país de origen (Pastor y Ferreira, 2018).

The Open Doors Report on International Educational Exchange (en español Informe de Puertas Abiertas en el Intercambio Educativo Internacional) es proporcionado por el centro de información global de estudiantes y académicos internacionales de los Estados Unidos y de estudiantes estadounidenses que hacen estudios internacionales por créditos académicos. Según este informe, los estudiantes estadounidenses prefieren realizar sus estudios internacionales principalmente en Europa, que en el período 2018 – 2019 recibió a 193.422 estudiantes; los países de preferencia en orden son: Reino Unido (39.358), Italia (39.049) y España (33.849). Mientras que Latinoamérica recibió en el mismo período a 18.300 estudiantes; los destinos de preferencia en orden son: Perú (4.041), Ecuador (3.675) y Argentina (3.317). Como indica este informe, Ecuador ocupa el segundo lugar como destino para estudios internacionales elegido por estudiantes estadounidenses. En este país los estudiantes extranjeros que en su mayoría son estadounidenses, no solo desean realizar sus estudios en el ámbito universitario, sino al mismo tiempo buscan una experiencia de inmersión en la cultura y viajar para conocer nuevos destinos. A su vez, la ubicación geográfica del Ecuador favorece las conexiones con otros países vecinos en Sudamérica.

En este contexto, los estudiantes extranjeros que optan por estudiar cursos de especialización con fines académicos, por lo general, no tienen todavía desarrollado el español a un alto nivel. Por lo tanto, cuando participan de un medio académico diferente al de su país de origen tienen dificultades para comunicarse en forma oral y escrita, y además no entienden el discurso académico. Esto puede traer como consecuencia, desmotivación y desidia en el proceso de enseñanza - aprendizaje, porque los estudiantes extranjeros no siempre alcanzan un rendimiento satisfactorio.

Así, algunos estudiantes extranjeros, como por ejemplo los estadounidenses, requieren alcanzar promedios altos ya que de esto depende conseguir trabajo en su país, y, cuando se transfieren sus calificaciones a su universidad de origen simultáneamente mientras cursan sus estudios internacionales genera ansiedad en los estudiantes porque los resultados parciales afectan sus promedios generales (Pastor y Pandor, 2017). Por otro



lado, desde la experiencia docente, muchos estudiantes que tienen una condición de becados están obligados a mantener promedios altos mientras dura su estadía académica, lo que genera mayor presión en sus esfuerzos académicos.

Por otra parte, los docentes asignados a los cursos especializados en español, aunque reconocen estas dificultades, desconocen cómo desarrollar las competencias de escritura académica al trabajar con un colectivo diferente. Debido a estas dificultades que enfrentan los estudiantes extranjeros, y siendo esta la problemática de este estudio, es indispensable guiar los procesos escriturales incluyendo el desarrollo de las competencias de escritura académica del español como lengua extranjera, para mejorar la producción de textos especializados, respondiendo así a sus necesidades mediante la orientación adecuada por parte del docente.

En este sentido, conocer el uso del discurso académico constituye una prioridad, sobre todo para los estudiantes extranjeros que buscan participar de una experiencia académica en un país de habla hispana, como es el caso de Ecuador, país que recibe a un número significativo de estudiantes en el ámbito universitario para estudios internacionales.

Como se ha expresado anteriormente, los estudiantes extranjeros (*EE*) por lo general no comprenden el discurso académico y las tareas que son propias del medio universitario, como por ejemplo, la redacción de ensayos argumentativos. Debido a esto, los *EE* presentan dificultades para analizar y escribir textos especializados por la falta de competencias básicas, según se observa desde la experiencia docente. Así también, el docente necesita orientar, monitorear y acompañar al estudiante extranjero en este proceso de enseñanza - aprendizaje para favorecer su interacción en el ámbito universitario y para mejorar la escritura de ensayos argumentativos.

En este contexto, diferentes instituciones a nivel nacional acogen la internacionalización de estudios en el ámbito académico mediante convenios con otros países, tales como: Estados Unidos, Canadá, Alemania, Japón y China. En la ciudad de Cuenca, es la Universidad de Cuenca, quien recibe a los estudiantes extranjeros para que aprendan español con fines académicos. Entonces, es preciso cuestionarse: ¿Qué



competencias de escritura académica deben desarrollar los estudiantes extranjeros? ¿Cómo puede orientar el docente al estudiante extranjero en el desarrollo de competencias para la producción de ensayos? ¿Qué actividades se deben realizar para mejorar la escritura académica? ¿Cómo evaluar el desarrollo de las competencias de escritura académica? En este sentido, este estudio pretende presentar los resultados de la implementación de una secuencia didáctica con el diseño de Díaz-Barriga (2013), cuyo objetivo es que los estudiantes extranjeros desarrollen y utilicen las competencias de escritura académica: lingüística, pragmática y discursiva del español como lengua extranjera. A su vez por medio de la secuencia didáctica se busca que el docente pueda orientar al estudiante extranjero partiendo de su problemática y necesidades, y mejorar así la escritura académica de ensayos argumentativos.

La secuencia se desarrolla en tres fases, con actividades de apertura, desarrollo y cierre; a su vez, la secuencia permite que el estudiante desarrolle las prácticas lectoras y escriturales en *L2* de una forma secuenciada con la orientación y el acompañamiento docente. Durante el desarrollo progresivo de las actividades de la secuencia, este estudio tiene por objetivos: primero, mejorar la escritura de ensayos argumentativos mediante el desarrollo de competencias en escritura del español como *L2*; segundo, evaluar las producciones escritas; y tercero, interpretar los resultados obtenidos para conocer la efectividad de la secuencia didáctica en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Las competencias son los contenidos que serán analizados, desarrollados y evaluados conjuntamente con los procesos de escritura de ensayos argumentativos realizados por los estudiantes extranjeros. Estas actividades se llevarán a cabo en la secuencia didáctica durante el trabajo en clase, puestas en común y tutorías individualizadas. Las competencias a desarrollar son: lingüística, pragmática y discursiva como lo indica el Marco Común de Referencia Europeo para la enseñanza de las lenguas (MCREL, 2002).

Por lo tanto, los resultados de este estudio buscan contribuir a la enseñanza del español con fines académicos para que los estudiantes extranjeros puedan desenvolverse con éxito en el ámbito universitario de una comunidad hispanohablante como Cuenca – Ecuador. De ahí que, esta investigación incluye en su contenido los siguientes capítulos:



CAPÍTULO 1. Estado del arte:

En este capítulo se expone la revisión de los antecedentes teóricos y metodológicos de varios estudios sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en el ámbito universitario en España. Estos estudios se enfocan en guiar a los estudiantes extranjeros en el uso del discurso académico de este idioma (e.g., clases, conferencias, exámenes, trabajos escritos) y en la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito universitario (Bruck y Obligado, 2005; Halabis, 2015; Pastor, 2006, 2013; Vázquez, 2005).

Así también, se incluyen los estudios de Carlino (2013), Navarro (2017), Ávila, Gonzáles y Peñaloza (2013), Chois y Jaramillo (2016) y Chois y Guerrero (2020) en Latinoamérica, los cuales hacen referencia a la enseñanza del español como lengua materna dado que son un referente de las investigaciones efectuadas con nativo hablantes. Las experiencias recogidas por los diferentes profesionales en el área de la enseñanza del español en lengua materna son valiosas para esta investigación, debido a que las investigaciones sobre español como lengua extranjera son escasas en la región, y en Ecuador, por ejemplo, no hay investigaciones con respecto a la enseñanza de la escritura académica mediante el uso de competencias en la enseñanza del español como lengua extranjera.

CAPÍTULO 2. Marco conceptual

En este capítulo se exponen la conceptualización del español con fines académicos (Pastor, 2006, 2013), la definición y análisis de las competencias en la enseñanza del español como lengua extranjera según el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCREL, 2002) para el desarrollo de la expresión oral y escrita con estudiantes extranjeros. Así también, el estudio se basa en dos enfoques didácticos, el enfoque de la lingüística moderna (Nikleva, 2011) y el enfoque ecléctico en el proceso de enseñanza - aprendizaje de L2 (Cassany, 2009; Kumaravadivelu, 1994; Pericot-Schenk, 2010; Salazar y Batista, 2005), debido a que es necesario incluir varios recursos y estrategias didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera para obtener un aprendizaje participativo y de calidad con los estudiantes extranjeros.



Para lograr un aprendizaje significativo, este estudio utiliza como referencia la conceptualización y diseño de una secuencia didáctica (*SD*) por Díaz – Barriga (2013). La implementación de una secuencia de actividades ajustada a las necesidades de los estudiantes extranjeros en su quehacer académico, a su vez permite incorporar el uso y desarrollo de competencias para la producción escrita de ensayos argumentativos. De ahí que, es fundamental que los estudiantes extranjeros conozcan el género discursivo ensayo argumentativo, su estructura y características. Por esto, este estudio incluye las perspectivas teóricas de Bleichmar y Cañón (2012), Padilla, Douglas y Lopez (2011) y Villavicencio (2018). Por otra parte, es necesario que los estudiantes extranjeros puedan comunicar sus experiencias de aprendizaje mientras utilizan las competencias de escritura académica. En este sentido, el estudiante desarrolla el pensamiento crítico, reflexiona sobre su accionar y comunica el conocimiento adquirido en sus prácticas escriturales. Por esto este estudio incorpora la *Teoría de la Comunicabilidad* por Parodi (2010, 2011).

Durante la *SD* se lleva a cabo la revisión continua de las prácticas escritas de los ensayos argumentativos mediante el trabajo colaborativo entre pares en el ámbito universitario (Carlino, 2008; Cassany, 1999; Corcelles y Oliva 2016). Así también, se realiza la retroalimentación directa e indirecta de los procesos escriturales con la perspectiva teórica de Ferris (2001), ante la presencia de errores recurrentes en los textos de los estudiantes. La retroalimentación se efectúa mediante las puestas en común y las tutorías individualizadas en la *SD*.

Por otra parte, la valoración de los textos se realiza mediante la autoevaluación y la coevaluación; y los resultados se registran en rúbricas escritas y orales que incluyen elementos de la evaluación formativa y sumativa desde la guía didáctica de Marinkovich, Velázquez, Salazar y Córdova (2009), González - Cámara (2018) y Díaz - Barriga (2014).

CAPÍTULO 3. Metodología

El estudio utiliza la metodología cualitativa de tipo investigación – acción, la cual permite una reflexión y práctica continua de los procesos escriturales mediante el diseño y la implementación de una *SD* (Díaz – Barriga, 2013), adaptada a las necesidades de los estudiantes extranjeros para desarrollar las competencias lingüística, pragmática y



discursiva del español como lengua extranjera en la escritura de ensayos argumentativos. Los resultados de las actividades realizadas en la *SD* permiten la triangulación de datos (Okuda y Gómez, 2005) para dar mayor objetividad y soporte a esta investigación.

CAPÍTULO 4. Análisis de datos y resultados

El análisis de datos parte de las transcripciones de las entrevistas, preliminar y final, así como del análisis de los ensayos, preliminar y final con un enfoque en el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y discursiva en la escritura de ensayos argumentativos durante la *SD*. Así mismo, la interpretación de los resultados permite observar los cambios en los diferentes eventos situados durante la *SD* en el proceso de enseñanza – aprendizaje en escritura *L2*.

CAPÍTULO 5. Conclusiones

En este apartado se exponen las reflexiones y contribuciones de esta investigación, con respecto a los cambios registrados en las producciones escritas de los ensayos argumentativos en español y el desarrollo de las competencias durante la *SD*. Además, se dan a conocer resultados adicionales que surgieron en el análisis de datos y la interpretación de los resultados de este estudio, y que no estuvieron previstos al establecer los objetivos de la *SD* en un inicio.

Por otra parte, también constan los alcances y limitaciones encontrados en la intervención de la *SD* en relación a sus participantes y a los resultados encontrados en las producciones escritas. Del mismo modo, se toman en cuenta aspectos relevantes que deben modificarse para una nueva aplicación de la secuencia a futuro en la enseñanza del español como lengua extranjera.





CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE

Como se estableció anteriormente, la demanda de estudiantes extranjeros para realizar estudios internacionales en países de habla hispana motiva mayor atención de los docentes en la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente por las dificultades que los estudiantes presentan en la escritura de textos en el medio académico. En este sentido, los estudiantes extranjeros requieren mayor orientación y desarrollo de sus competencias para realizar sus prácticas escritas. Desde esta perspectiva, es necesario conocer los antecedentes relacionados con el tema de este estudio: competencias de escritura académica en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Por lo tanto, se da a conocer una reseña de estudios vinculados a la enseñanza del español como lengua extranjera (*ELE*) para indicar su importancia y las investigaciones que se han efectuado en el ámbito universitario.

1.1. Estudios académicos del español como lengua extranjera

En relación al español con fines académicos, el estudio actual proviene de las siguientes perspectivas, por un lado se analizan los estudios realizados en España, en segundo plano los estudios del español académico como lengua extranjera en Sudamérica y en tercer plano los estudios del español académico como lengua materna, ya que estos inciden en el presente estudio.

1.1.1. Estudios del español académico como lengua extranjera en España.

Los estudios de *ELE* se enfocan principalmente en España por su larga trayectoria en la enseñanza de este idioma. Así, los estudios de *ELE* en el ámbito universitario en España se han incrementado debido a la demanda de los estudiantes extranjeros que migran para integrar la comunidad académica de este país y a las dificultades que presentan en el discurso académico del español.

Por ejemplo, Vázquez (2005) coordinadora del proyecto pionero *ADIEU* (*Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*) en español, Discurso Académico en la Unión Europea, en colaboración con otros docentes de varias especialidades y nacionalidades publicó un compendio de estudios en un libro sobre varias líneas de



investigación acerca del discurso académico en español en su aspecto teórico y práctico. El objetivo de estos estudios fue dar a conocer estilos de enseñanza y los géneros académicos en el ámbito universitario para dar orientación a los docentes que imparten cursos de español con fines académicos. El contenido de este material está organizado en tres bloques, el primero aborda las características del discurso académico en monografía, artículo científico, reseña, resumen o *abstract* y clase magistral; el segundo comprende relaciones de vocabulario, léxico especializado, discurso académico y argumentación; el tercero está orientado a la práctica, incluye talleres que pueden realizarse en el aula de español con fines académicos. Este material de estudio combina la dimensión oral y escrita y es útil también para el ámbito del español como lengua materna.

Por otra parte, Pastor (2006) indica que la enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos ha sido planteada como una prioridad en los ámbitos académicos de la Unión Europea. La relevancia de esta especialidad de estudios está vinculada no solo con los movimientos migratorios que suponen la escolarización del alumnado extranjero, sino también con la internacionalización de estudios y el incremento de intercambios universitarios. En cuanto a la enseñanza universitaria, se evidencia una estrecha relación entre Estados Unidos y Europa desde hace décadas, y con el proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior se han incrementado los intercambios de docentes y alumnos dentro de la Unión Europea desde 1987, con los programas Lingua, Erasmus o Sócrates (Pastor, 2006). Sin embargo, según este estudio, la investigación sobre el español académico comienza a finales de los años noventa. Así mismo, este estudio se basa en el análisis de las competencias comunicativas, cognitivas y lingüísticas, en las cuales los estudiantes extranjeros presentan mayor dificultad.

Así también, Pastor (2013) describe las características del español como lengua extranjera en la universidad, siendo su finalidad guiar al estudiante en el uso del discurso académico de este idioma (e. g., clases, conferencias, exámenes, trabajos escritos) y en la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito educativo universitario. En otro estudio en España, Halabis (2015) destaca la especialidad de las lenguas, el español con fines académicos, la escritura académica y la revisión de textos académicos, la cual a su vez incluyen el proceso de escritura, el concepto de alfabetización académica, los géneros discursivos, la escritura académica en línea y su importancia en la actualidad.



Con respecto a la alfabetización académica en *ELE*, otro estudio avalado en España por la Universidad Autónoma de Madrid, aborda las concepciones sobre escritura de los estudiantes de tres universidades cameruneses (Mbensa - Ndzana, 2019). Este estudio se enfoca en explorar las creencias y las opiniones de estos estudiantes sobre la escritura académica en *ELE* en educación superior. Algunos de los resultados de esta investigación indican que los estudiantes universitarios no consideran la escritura como un proceso y ponen mayor atención en la corrección de la gramática y la ortografía. También consideran la escritura como un ejercicio de reproducción de información y no como un proceso reflexivo y de construcción del pensamiento. Por lo tanto, los estudiantes en Camerún reciben únicamente formación teórica sobre la escritura académica pero no retroalimentación ni guía de sus profesores en clase durante los procesos escriturales para que puedan escribir bien. Esta situación se da porque los servicios universitarios en Camerún son poco funcionales, y como consecuencia el nivel de escritura académica de los estudiantes es muy bajo. A partir de esa investigación la autora hace un diagnóstico de la situación, da varias recomendaciones y hace una propuesta formativa mediante planes concretos en el ámbito de la escritura académica.

Del mismo modo, Bruck y Obligado (2005) participan en un taller de escritura en *ELE* que se basa en elementos de la psicología cognitiva, de la lingüística textual, de la pragmática, de la retórica y de la construcción de estilo, e intentan acompañar el proceso de producción de textos académicos. Este taller forma parte del estudio colaborativo de Vázquez (2005).

Los estudios antes mencionados están pensados en los estudiantes extranjeros que asisten a las universidades para el aprendizaje de *ELE*, y que, a pesar de haber cursado estudios de lengua, no dominan el registro, la tipología textual o el contexto socio cultural de aprendizaje en el ámbito universitario en el que necesitan desenvolverse para obtener los créditos académicos deseados. Las acciones tomadas en estas investigaciones están dirigidas a orientar tanto a los estudiantes como también a los docentes de español en el procedimiento de escritura, entre otras tareas académicas. En este sentido, de acuerdo a los resultados obtenidos, los estudiantes extranjeros precisan de la asistencia docente en la revisión y en la producción de textos académicos, y a su vez incentivan la autonomía en su desempeño académico.



1.1.2. Estudios del español académico como lengua extranjera en Sudamérica.

En la actualidad, ante el incremento de estudiantes extranjeros no hispanohablantes que llegan a Sudamérica, se genera un interés por indagar su desempeño académico en una lengua extranjera. Uno de los estudios al respecto realizado por Lanzoni (2011) en Argentina, destaca que muchos de los estudiantes universitarios estadounidenses presentan dificultades para la comprensión de textos complejos en español y, esto se refleja al observar en sus producciones escritas inadecuaciones con respecto a las expectativas de un hispanohablante experto. De este modo, muchos estudiantes extranjeros con niveles intermedio y avanzado tienen dificultades para cumplir con los requisitos del medio académico. Por ello, la autora de este estudio propone un conjunto de contenidos y actividades a desarrollarse en un taller de escritura académica para mejorar las habilidades en esta área.

1.1.3. Estudios del español académico como lengua materna en Latinoamérica.

En Latinoamérica en general, se ha dado una creciente atención a la enseñanza del español como lengua materna para mejorar la escritura académica de nativos hablantes, por la necesidad de fortalecer la escritura de textos académicos. A pesar de que estos estudios están dirigidos a la enseñanza del español como lengua materna, sin embargo, tienen importancia para el presente estudio por el énfasis que se da a las estrategias utilizadas por el docente para llevar a cabo y monitorear los procesos escritos realizados por los estudiantes.

Un estudio sobre las investigaciones realizadas acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura académica en Latinoamérica, Navarro (2017) indica que estas se basan en las características, dinámicas y desafíos propios de la región, y por esto están vinculados a la inclusión y la equidad social en los procesos de aprendizaje, esto debido a las desigualdades sociales y educativas, con políticas públicas en disputa sobre el acceso, retención y egreso en la universidad de estudiantes nativos hablantes. A su vez, este autor manifiesta que los estudios realizados en escritura académica están orientados a mejorar la inclusión, equidad y calidad educativas, y destaca la necesidad de que los estudiantes universitarios aprendan nuevas formas de comunicación, con el análisis de géneros discursivos nuevos para que puedan responder a un entorno especializado.



Además, a medida que la lectura, la escritura y la oralidad académica empiezan a integrarse como objeto y método de enseñanza mediante el currículo de todas las disciplinas, también constituyen un conjunto de competencias esenciales para que el estudiante tenga formación académica y desempeño profesional de calidad. Es por esto que en las últimas décadas se ha incrementado el interés por indagar los usos y los procesos de enseñanza de la escritura en el ámbito académico en la región (Navarro, 2017).

En este sentido, en Argentina, Carlino (2005) hace referencia al término *alfabetización académica*, que significa que cada docente desde su disciplina debería trabajar el discurso académico, y no asumir que el estudiante universitario lo sabe. De este modo se haría efectiva la inclusión de los estudiantes a la comunidad universitaria. Así también, plantea la investigación como una herramienta fundamental para indagar el quehacer cotidiano en clases, el diálogo con otros docentes, la creación e innovación de situaciones didácticas con principios teóricos, la experimentación en el aula y la reconstrucción por escrito de los sucesos en clase para revisarlo y analizarlo.

Además, la enseñanza de la escritura constituye el centro de este estudio, debido a que los docentes por lo general están más preocupados porque *los estudiantes deben leer* y se quejan constantemente de que “los alumnos no saben escribir, no entienden lo que leen. No leen” (Carlino, 2013, p. 21). Por esta razón, esta autora indica que la enseñanza de los procesos y las prácticas discursivas es fundamental, y pone énfasis en involucrar al estudiante en las prácticas de lectura y escritura mediante el desarrollo de estrategias para que tenga la posibilidad de reconstruir el sistema de nociones y métodos en el ámbito académico. Esto se debe a que los docentes generalmente se dedican a transmitir el conocimiento mediante clases magistrales sin dar atención ni seguimiento a la evolución del estudiante en su proceso de aprendizaje.

En otro estudio, Ávila, Gonzáles y Peñaloza (2013) crean un programa de escritura en la Pontificia Universidad Católica de Chile, centrado en el cambio del currículo institucional, basado en las necesidades de las áreas especializadas y en las competencias de escritura académica. Además, plantean una nueva conceptualización de la escritura académica, promoción de estrategias, las tutorías personalizadas con los estudiantes y la retroalimentación en la revisión y corrección de textos escritos que a su vez conducen a la



corrección idiomática y a la enseñanza de la gramática. En este sentido, la retroalimentación es una herramienta clave para explicitar el conocimiento sobre la escritura y el metalenguaje mínimo para optimizar los aprendizajes. Las tutorías fomentan la autonomía y la atención personalizada para enfrentar las dificultades en escritura académica.

Otro estudio realizado en Colombia, por Chois y Jaramillo (2016), investigó la escritura a nivel de posgrado y mostró la tendencia a investigar el nivel de maestría, la fase final de formación posgradual, la población estudiantil, los programas de ciencias sociales y humanas, así como también los factores que facilitan o dificultan la escritura de los estudiantes en posgrado. Esta investigación partió de un análisis exhaustivo de un corpus de 52 documentos en español como lengua materna, y remarca que “reconocer el potencial epistémico de la escritura, permite comprender que escribir no es algo que deba llevarse a cabo cuando ya se han aclarado las ideas, sino justamente algo que ayuda a hacerlo, un apoyo para la actividad intelectual” (Chois y Jaramillo, 2016, p. 228). Estos autores indican que los estudiantes, además de sus saberes previos, necesitan conocer prácticas discursivas para poder integrar la comunidad académica, y así acceder al discurso académico que les permita tener un mejor desempeño en la universidad. Así, la escritura constituye un medio y una herramienta que se va construyendo mediante un proceso constante de análisis y reflexión para elaborar un texto, y que se desarrolla a medida que el estudiante efectúa sus prácticas lectoras.

En otro trabajo, Chois y Guerrero (2020) se centran en el análisis de las tendencias en la enseñanza de la escritura de posgrado en Latinoamérica, desde los nuevos estudios de la literacidad que promulgan la comprensión de la escritura como una práctica social. Esta investigación podría orientar a docentes de lengua y de otras disciplinas a favorecer la formación escritural a través de la revisión de prácticas de otros docentes.

En este contexto, este estudio con la perspectiva de los nuevos estudios de la literacidad, encuentra que la enseñanza de la escritura en posgrado podría promover oportunidades para que los estudiantes participen de prácticas de literacidad propias del ámbito académico en el que se inscriben. Por otra parte, el análisis de estas diversas formas de enseñanza de la escritura en posgrado indicó que se realizaron con la modalidad de



seminario – taller, a su vez fueron orientadas por un docente especializado en lengua y utilizaron como estrategia didáctica la revisión entre pares. Este estudio además pone de manifiesto las tensiones entre el modelo de enseñanza de escritura en posgrado y quién sería el responsable de implementarlo.

En este contexto, estos estudios realizados tanto en España como en Latinoamérica mantienen su atención en la escritura académica, mediante el análisis de la didáctica para la enseñanza de la escritura, en el desarrollo de competencias; y con la revisión y selección de estrategias y actividades tienden a mejorar los procesos de escritura tanto en estudiantes extranjeros como en los nativos hablantes. Lo interesante de estos estudios es que coinciden con el objetivo de esta investigación, que es mejorar la escritura académica de los estudiantes extranjeros mediante el uso específico de estrategias didácticas y el desarrollo de competencias orientadas por el docente.

Por lo analizado en Sudamérica, y después de hacer la revisión bibliográfica respectiva, en general los estudios en la enseñanza de la escritura académica del español como lengua extranjera son escasos, y en Ecuador, específicamente, no hay estudios que aborden esta temática. Por esto, el propósito de esta investigación es contribuir con el análisis y el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y discursiva en la producción de ensayos argumentativos, y mediante la implementación de una *SD* los estudiantes extranjeros puedan mejorar sus prácticas escritas en español en el ámbito universitario. En este sentido, la escritura tiene un rol fundamental, ya que constituye una herramienta que permite a los estudiantes comunicar los saberes y los conocimientos adquiridos a través de la lectura y el análisis de textos en español en contextos académicos.

La escritura, además, constituye una práctica indispensable que facilita el éxito en la experiencia académica, y “es una destreza clave en la expresión de ideas de construcción del pensamiento crítico, desarrollo del razonamiento e intelecto, y en la comunicación inteligente con otros” (Bazerman, 2017, p. 36). En este contexto, los estudiantes pueden interactuar con sus pares y el docente para reflexionar y comunicar acerca de lo aprendido, así también expresar las dudas o dificultades que tengan durante el desarrollo de las producciones escritas en las tutorías individualizadas.



Así pues, con la orientación docente, la interacción entre pares y haciendo uso de estrategias y actividades desarrolladas en una *SD*, los estudiantes tendrían la oportunidad de conocer y familiarizarse con las convenciones de la escritura académica en un medio hispanohablante, el análisis del género discursivo ensayo argumentativo, con el que van a desarrollar sus prácticas escriturales, lo que les permitirá desenvolverse con mayor seguridad en sus tareas académicas.



CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

La escritura académica en estudiantes nativos hablantes conlleva un proceso de enseñanza - aprendizaje complejo, sobre todo porque se refiere a nuevas formas discursivas que representan desafíos para los estudiantes novatos, quienes además en muchas ocasiones no cuentan con docentes que orienten y ayuden a resolver estas dificultades (Carlino, 2013). Así también, el aprendizaje de la escritura académica en estudiantes de lengua extranjera (*LE*) o segunda lengua (*SL*) se convierte en un desafío aún mayor, al necesitar de habilidades que les permitan comprender y realizar sus tareas académicas en un idioma diferente al suyo. El término *segunda lengua*, según Hyland (2019), indica que este término no se refiere a una segunda, tercera o cuarta lengua, sino a la lengua extranjera (*L2*) que no es la lengua materna (*L1*).

En este contexto, el aprendizaje de la escritura académica en *L2* implica la revisión de varios procedimientos por parte del docente para orientar a los estudiantes en el ejercicio de prácticas lectoras y escriturales en donde se presentan dificultades para producir sus propios textos. De acuerdo a estudios previos en escritura en la enseñanza del español como lengua extranjera (*ELE*), tales como Hael, (2015) y Cáceres y Santana (2014), se determinó errores gramaticales, dificultades en la adecuación de género académico y la poca efectividad de las modalidades de enseñanza comunicativa europea. Por esto, para mejorar la escritura en *ELE*, se ofertaron cursos y talleres de escritura mediante un sistema de rúbricas con un enfoque comunicativo.

Por lo tanto, las dificultades que presentan los estudiantes extranjeros en la producción de textos académicos y el desarrollo de géneros discursivos, como es el caso de ensayos argumentativos en el ámbito universitario, constituyen también un desafío para el docente en *ELE*. El docente se enfrenta con frecuencia a la dificultad de orientar a los estudiantes extranjeros en las prácticas de lectura y escritura en un contexto académico de habla hispana, ya que algunos estudiantes no disponen de las competencias necesarias para comprender los lineamientos de la cultura académica. Por esto, este estudio parte de la conceptualización de la enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos (Pastor, 2006, 2013). Esta perspectiva teórica contextualiza la realidad del estudiante extranjero en el ámbito universitario, para comprender su problemática; y a su



vez, el docente consciente de esta realidad tendría la posibilidad de intervenir en el proceso didáctico con mayor precisión y empatía.

En este contexto, el quehacer académico incluye prácticas de lectura y escritura; y especialmente en la escritura académica es indispensable el análisis y el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y discursiva incluidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002). Así también, para articular el proceso de enseñanza - aprendizaje, y el uso de la didáctica en ELE, en este estudio se utilizarán dos enfoques: el enfoque metodológico de la lingüística moderna (Nikleva, 2009), en el que se enfatiza el uso de la competencia y la actuación, y el enfoque ecléctico (Cassany, 2009; Kumaravadivelu, 1994; Pericot-Schenk, 2010; Salazar y Batista, 2005). De este modo, no se utiliza un solo enfoque: gramatical, comunicativo, procesual o de contenido, sino que debido a las dificultades que presentan los estudiantes en sus producciones escritas en *L2*, el docente necesita utilizar una variedad de recursos y estrategias para orientar con mayor precisión los procesos de enseñanza aprendizaje. Así mismo, el empleo del método ecléctico en la enseñanza de *L2* favorece el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y discursiva con mayor flexibilidad en la pedagogía y didáctica aplicadas.

Este estudio incorpora el análisis del ensayo argumentativo (Bleichmar y Cañón, 2012; Padilla, Douglas y Lopez, 2011; Villavicencio, 2018) para identificar la estructura y las características del género discursivo, elegido para que los estudiantes extranjeros desarrollen sus producciones escritas con contenido de argumentación. Para este género discursivo es necesario incluir el uso de recursos lingüísticos que corresponden a niveles intermedios y avanzados de español. La escritura en estos niveles es producto del análisis, reflexión y discusión crítica que los estudiantes extranjeros pueden realizar. Por esto, el estudiante extranjero necesita conocer el género discursivo con el cual realizará sus producciones escritas, ya que al leer y escribir se define un propósito. Al mismo tiempo, la enseñanza de una nueva lengua debe permitir la comprensión y la comunicación tanto de lo leído, como de lo escrito. En este sentido, la aplicación del principio de la *Teoría de la Comunicabilidad* por Parodi (2010, 2011), permite compartir entre los estudiantes y docente el análisis de textos, la construcción del conocimiento, las experiencias del aprendizaje de escritura académica y la presentación de los productos finales escritos. Con estos objetivos, es necesario el diseño e implementación de una secuencia didáctica (*SD*),



como lo indica Díaz – Barriga (2013), para favorecer la orientación de los estudiantes extranjeros en el desarrollo de sus competencias mediante actividades realizadas paso a paso en las producciones escritas, y, además, establecer un registro de comunicación para mejorar el uso de la lengua escrita.

Por otro lado, es necesario definir al trabajo colaborativo entre pares en contextos universitarios al que se refieren Carlino (2008), Cassany (1999) y Corcelles y Oliva (2016) y para mejorar las producciones escritas de los estudiantes mediante revisiones periódicas de los textos. Así también, es necesario analizar el proceso de evaluación de las producciones escritas mediante la retroalimentación directa e indirecta realizada por el docente ante la presencia de errores recurrentes en el proceso escritural. Las bases teóricas de la retroalimentación directa e indirecta se fundamentan en los estudios de Ferris (2001, 2003, 2014) y en la experiencia docente.

Finalmente, la valoración de los procesos escriturales se basa en la conceptualización de la autoevaluación, coevaluación y el empleo de rúbricas escritas y orales en los estudios de Marinkovich, Velázquez, Salazar y Córdova (2009) y Bores y Camacho (2016) y se monitorean los resultados de las producciones escritas mediante la evaluación formativa y sumativa de González - Cámara (2018) y Díaz Barriga (2014). Las rúbricas utilizadas en este estudio se adaptaron con el desarrollo de competencias de escritura: lingüística, pragmática y discursiva para los estudiantes extranjeros.

2.1. Enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos

La enseñanza del español como lengua extranjera ha sido analizada desde diferentes perspectivas, general y comunicativa, y como lengua de instrucción para el aprendizaje de contenidos que los estudiantes extranjeros requieren para la aprobación de su malla curricular. Debido a la presencia de estudiantes extranjeros que necesitan estudiar en un contexto de inmersión universitario hispano hablante, ha sido necesario profundizar el estudio de la enseñanza del español como lengua extranjera con fines académicos, que empieza a partir de los años 90 (Pastor, 2006).

La enseñanza del español con fines académicos se refiere al estudio de una nueva lengua en un contexto universitario, en este caso el español, con una orientación a estudios



especializados (e. g., en gramática, composición, conversación, literatura, cultura) por períodos comprendidos generalmente entre tres y seis meses, y por períodos más extendidos cuando los estudiantes extranjeros quieren realizar estudios profesionales que conllevan una estadía más prolongada y que son requeridos por las universidades extranjeras (Pastor, 2006). Así, los estudiantes no nativo hablantes del español buscan estudios universitarios en contextos hispanos para fortalecer sus experiencias en el dominio de la lengua y para adquirir conocimientos específicos que les permitan la aprobación de créditos requeridos en la malla curricular de su universidad de origen. Además, los estudiantes extranjeros tienen la oportunidad de tener una experiencia académica en un proceso de inmersión que favorece el dominio del idioma español, mediante la interacción entre compañeros y con profesores nativo hablantes.

Los estudiantes extranjeros, a su vez, se involucran en una dinámica y un sistema de estudios universitarios que generalmente difiere al de su país de origen. Esto puede causar dificultades en la interacción y desarrollo de las actividades en sus clases, así como en comprender, tomar apuntes, expresarse en la lengua meta e interactuar con los docentes que van a dictar el curso de especialización. En este sentido Pastor (2006) al referirse al aprendizaje del español con fines académicos señala que es necesario considerar un área interdisciplinaria, que comprenda varias disciplinas como: la lingüística aplicada, el aprendizaje de idiomas a través de contenidos, el análisis del discurso para abordar textos académicos, la pragmática para valorar las diferencias culturales en entornos de aprendizaje, y la didáctica de las lenguas para analizar la metodología y actividades curriculares.

Por otro lado, el aprendizaje del español con objetivos específicos constituye un espacio diferenciado, en el que “esta modalidad de enseñanza pretende adiestrar al aprendiz en el manejo del discurso académico de la lengua meta y en el uso de la lengua en situaciones comunicativas del ámbito educativo” (Pastor, 2006, p. 3). En este sentido, es necesario tomar en cuenta dos aspectos: la competencia comunicativa en la lengua meta y el uso de la lengua en el nivel educativo en el que el estudiante se encuentre. Los estudiantes que requieren estudios en un ámbito universitario generalmente deberían tener un nivel entre intermedio y avanzado, para poder comunicarse y comprender el discurso académico.



Sin embargo, en muchos casos los estudiantes no demuestran tener el nivel de aprendizaje indicado por la universidad de origen. Esto se pone de relieve especialmente cuando el estudiante extranjero tiene que cumplir con las actividades que exige un medio académico, como, por ejemplo: el desarrollo de ensayos, informes y reportes escritos, o para solicitar explicación y orientación respecto de los temas de estudio, lo que refleja dificultades en las competencias de comunicación oral y escrita. De este modo, se empiezan a observar las primeras dificultades que tiene un estudiante extranjero en un medio de inmersión académico.

Por las dificultades que los estudiantes extranjeros presentan en su interacción en el medio académico, es preciso definir la enseñanza de la lengua con fines académicos como una disciplina que investiga los géneros en este ámbito, con la finalidad de ayudar a personas no nativas de una lengua en la adquisición de destrezas, para que puedan desenvolverse con éxito en la realización de tareas que demanda la educación superior (Vázquez, 2004).

2.2. La escritura académica en estudiantes extranjeros a nivel universitario.

El desarrollo de las prácticas escriturales en educación superior constituye un desafío para el estudiante nativo hablante, debido a que tiene que enfrentarse al aprendizaje del discurso académico. Esto a su vez conlleva al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que están inmersas en aprendizajes nuevos, ya que el ámbito universitario así lo determina. En este contexto académico, Carlino (2013) señala que el aprendizaje de nuevas formas discursivas desafía a todos los principiantes, lo que se convierte muchas veces en obstáculos si no tienen la orientación y el acompañamiento docente durante este proceso de escritura.

Los estudiantes extranjeros que tienen una experiencia académica en un medio hispanohablante suelen presentar dificultades en la escritura de géneros discursivos, por esto necesitan habilidades y destrezas que son requeridas para un mejor dominio del discurso académico en el aprendizaje de una nueva lengua. Ante este desafío, los estudiantes extranjeros necesitan desarrollar capacidades de aprendizaje en la lengua meta, como “saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos



cuando sea necesario” (MCERL, 2002, p. 104). Estas capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan durante la experiencia de estudios del estudiante extranjero, y para que este proceso sea favorable necesita de la asistencia docente. La capacidad de aprender a su vez comprende: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis MCERL (2002). En este contexto es necesario introducir actividades propias de la lengua, como la comprensión y la expresión oral y escrita, las mismas que se desarrollan mediante las prácticas lectoras y escriturales.

La escritura en lengua extranjera (*LE*) considera dos aspectos: uno se enfoca en el aprendizaje, y otro vincula a quien escribe con su discurso (Porrás, 2012). En este sentido, el autor hace referencia primero al aprendizaje con énfasis en el sistema lingüístico y segundo al proceso para integrar la lengua en el desarrollo de la escritura. Por esto, es fundamental conocer los elementos que intervienen en el proceso de escritura en *LE* a través del desarrollo de habilidades o competencias comunicativas de la lengua, lingüísticas, pragmáticas y discursivas que se definen en MCERL (2002).

2. 3. Competencias comunicativas

2.3.1. Competencia lingüística

La competencia lingüística incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. La competencia lingüística comunicativa que posee un individuo se relaciona con el alcance y la calidad de los conocimientos (distinciones fonéticas y extensión y precisión del vocabulario). Así también, se articula con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (e. g., las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad) (MCERL, 2002).

La competencia lingüística a su vez está conformada por la *competencia léxica*, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; la *competencia gramatical* se define como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos (morfología y sintaxis); la *competencia semántica*,



que comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno mediante la semántica léxica, gramatical y pragmática; la *competencia fonológica*, que supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de sonidos (entonación y pronunciación); la *competencia ortográfica*, que comprende el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos y la *competencia ortoépica*, que supone la pronunciación correcta partiendo de la forma escrita, como lo define el MCREL (2002).

2.3.2. Competencia pragmática

La competencia pragmática se refiere al uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) en situaciones que generen intercambios comunicativos, como lo indica el MCREL (2002). Así, la competencia pragmática comprende el conocimiento que posee el alumno de las convenciones que regulan el uso del código lingüístico en la estructuración de mensajes en forma efectiva en situaciones comunicativas diferentes. De este modo, el estudiante puede comunicar mediante la expresión escrita y oral un tema en un contexto determinado haciendo uso del registro formal que corresponde al ámbito universitario.

Con el desarrollo de la competencia pragmática el estudiante hace uso de los recursos lingüísticos en diferentes contextos del habla, y en los que a través del uso de la lengua se producen mensajes en interacción, ya sea en la expresión oral o escrita. La competencia pragmática a su vez contiene otros componentes, como la competencia discursiva, funcional y organizativa (MCREL, 2002).

2.3.3. Competencia discursiva

La competencia discursiva tiene un rol fundamental tanto en la expresión oral como en la escrita. Con respecto a la producción de textos en la enseñanza del español como lengua extranjera, es necesario que los estudiantes realicen la lectura y análisis de textos para que puedan reflexionar sobre la estructura y características del género discursivo en estudio. En este contexto, es indispensable que el estudiante extranjero conozca a su vez el significado de la competencia discursiva y su composición, para verificar el buen desarrollo de sus prácticas escritas.



Así, el estudiante extranjero necesita considerar la normativa del sistema lingüístico: reglas gramaticales, ortográficas y léxicas; construcción de oraciones y párrafos, puntuación correcta, uso de nexos y conectores adecuados al texto en producción, revisar la información nueva y considerar al destinatario, el contexto, su rol social y el propósito de escritura, etc. (Khumais, 2010). Todos estos aspectos que deben tomarse en cuenta al momento de producir un texto forman parte de la competencia discursiva necesaria para mantener el propósito, el sentido y la organización adecuada del género discursivo.

De este modo, “la competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” (MCERL, 2002, p. 120). Además, es la habilidad de estructurar y controlar el discurso en función de la organización temática, la coherencia y cohesión, ordenación lógica, estilo y registro, eficiencia retórica, etc. Es importante también conocer la organización del texto en cuanto al conocimiento de la normativa y características en la redacción de cada género discursivo: descriptivo, expositivo, argumentativo, etc. como lo expresa el MCERL (2002). Así, el estudiante extranjero, al conocer el desarrollo de la competencia discursiva y al identificarla en textos originales, tiene la oportunidad de reflexionar sobre su contenido y contar con una guía que le permita la construcción de su texto en forma clara y específica.

2.4. Enfoques didácticos

La enseñanza - aprendizaje implica seguir un proceso pedagógico y didáctico para guiar a los estudiantes en el cumplimiento de los objetivos de estudio. Este proceso está orientado por uno o varios enfoques que le permiten al docente fundamentar su accionar con bases teóricas de soporte para el desarrollo de procedimientos y actividades dentro de un plan didáctico.

Por lo tanto, este estudio se fundamenta en un enfoque comunicativo general para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el que se consideran a su vez dos enfoques: la lingüística moderna (Nikleva, 2009) y el enfoque ecléctico (Cassany, 2009; Kumaravadivelu, 1994; Pericot-Schenk, 2010; Salazar y Batista, 2005).



2.4.1. Enfoque de la lingüística moderna

En concordancia con la necesidad de desarrollar las competencias de escritura académica en los estudiantes extranjeros, Nikleva (2009) señala que los enfoques metodológicos de la lingüística moderna utilizan como objetivos fundamentales el uso de la competencia y de la actuación. Así, los conceptos de competencia lingüística y actuación lingüística son planteados por Chomsky (Niño, 2007): “Competencia lingüística es el conocimiento intuitivo que cada hablante oyente nativo adulto y normal tiene de su lengua, y el cual lo habilita para emitir o comprender oraciones aun aquellas que nunca ha dicho o escuchado antes”, mientras que “actuación lingüística comprende el uso individual de la lengua, en ejercicio de la competencia lingüística” (Niño, 2007, p. 107). Por lo tanto, competencia y actuación se articulan para el proceso de enseñanza – aprendizaje integral en L2. En este contexto, el desarrollo de competencia y actuación lingüística son los ejes para el dominio de las cuatro destrezas en el aprendizaje de L2 (hablar, escuchar, leer y escribir) tanto en sus componentes lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis y léxico) como extralingüísticos (cultura, lenguaje, corporal, etc.) como lo indica Nikleva (2009).

A su vez, mediante la comprensión de las competencias: lingüística, discursiva y pragmática, el estudiante extranjero al estudiar en un medio de habla hispana aporta desde su experiencia cultural con sus saberes previos, lo que le permite transferir las estrategias adquiridas al aprendizaje de una segunda lengua, pero identificando las características propias de la expresión escrita. Por ello, este enfoque es significativo para este trabajo de investigación, porque aborda los tipos de competencias necesarias para mejorar la producción de textos académicos en la enseñanza de una nueva lengua. Así, este estudio se basa en el desarrollo de competencias para alcanzar la interacción de los estudiantes en el medio de inmersión académico durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de escritura del español como lengua extranjera.

2.4.2. Enfoque ecléctico

El rol del docente es ser un mediador en el proceso de enseñanza - aprendizaje para orientar al estudiante en el logro de sus objetivos académicos. El docente es un guía que incentiva la autonomía en el quehacer educativo y el aprendizaje significativo. Por esto, el docente necesita recurrir al uso de varias herramientas y mecanismos que le permitan



llegar a una *flexibilidad metodológica* y esto es posible mediante un enfoque ecléctico (Pericot – Shenk, 2010).

El uso de un solo método en la enseñanza limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en general. Así también, en la enseñanza de lenguas extranjeras es indispensable utilizar una variedad de recursos y estrategias que nos permitan garantizar en lo posible un aprendizaje dinámico y significativo para los estudiantes extranjeros.

La adopción de un enfoque ecléctico para la enseñanza de lenguas extranjeras por parte del docente, según Santana y Batista (2005), implica considerar ciertos principios que le dan rigor científico en la toma de decisiones en el sistema educativo. Estas autoras señalan los principios a considerar en la aplicación de un enfoque ecléctico: selección, secuencia, pertinencia y coherencia, que están direccionados a cubrir las necesidades individuales de los estudiantes extranjeros para cumplir con los objetivos propuestos en un plan o secuencia didáctica.

Por otro lado, aunque el enfoque comunicativo es el pilar en la enseñanza de lenguas como lo refiere el MCERL (2002), existe la flexibilidad para adicionar procedimientos utilizados en otros métodos. Así, permite utilizar estrategias, técnicas y actividades que contribuyan a desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes extranjeros (Santana y Batista, 2005). En este sentido, el uso del enfoque ecléctico mediante la aplicación de varios recursos y estrategias permite el desarrollo de las competencias comunicativas necesarias en el aprendizaje de lenguas extranjeras para que el estudiante extranjero encuentre motivación y pueda superar sus dificultades tanto en la expresión oral como en la escrita.

Otros aspectos a considerar al usar el método ecléctico son: el rol del aprendiz, los objetivos del curso, el rol del docente, la variedad de las estrategias a utilizar, las características de la información lingüística, la contextualización, la pertinencia y secuencia metodológica (Santana y Batista, 2005). Del mismo modo, es importante señalar que el empleo de un enfoque ecléctico contribuye a resolver las exigencias y expectativas que cada vez son más complejas y diversas en el ámbito de estudios académicos internacionales; y además amplía las posibilidades en el aprendizaje de lenguas extranjeras,



dándoles al docente y a los estudiantes mayores oportunidades para llevar a cabo un proceso didáctico autónomo y dinámico.

El enfoque ecléctico atiende a las necesidades comunicativas y cognitivas de los estudiantes y además, de acuerdo a Cassany (2009), plantea tareas comunicativas para la construcción del significado del texto, desarrolla los procesos de composición y utiliza las reglas de la gramática para revisar el producto final. Aunque la gramática no es el único objetivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es importante para el desarrollo de la competencia lingüística, en la que muchos estudiantes presentan dificultades. Por esto, es fundamental atender una pedagogía y didáctica flexible e integral que permitan asistir al estudiante en sus necesidades específicas; y para ello es indispensable la orientación y acompañamiento del docente a través del proceso escritural.

2.5. Secuencia didáctica

Para alcanzar los objetivos planteados, el docente necesita elaborar un plan didáctico con actividades secuenciadas acorde a las necesidades inmediatas de los estudiantes extranjeros. En este sentido, en esta investigación se diseñó e implementó una secuencia didáctica (*SD*) que constituye “una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz Barriga, 2013, p. 1). Las actividades se articulan entre sí, mediante una lógica de sentido y necesidad (Navarro, 2017). De este modo, la *SD* constituye un instrumento que demanda el dominio de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia pedagógica del docente, así como también la habilidad para crear actividades que concuerden con los objetivos educativos propuestos, como lo refiere Díaz Barriga (2013). Así también, una *SD* es “un instrumento orientador de la práctica, es decir, en tanto itinerario didáctico que permite anticipar y evaluar la enseñanza” (Navarro, 2017, p. 88).

En la estructura de una *SD* convergen dos elementos en forma simultánea: la secuencia de actividades para el aprendizaje y la evaluación que está inscrita en estas actividades y que incluye tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa (Díaz Barriga, 2013). Así, con este modelo de secuencia didáctica, su estructura consta de tres fases: 1) actividades de apertura, 2) actividades de desarrollo y 3) actividades de cierre.



En la primera fase, con las *actividades de apertura*, hay un proceso de evocación y reflexión de los saberes previos, que pueden desarrollarse a partir de preguntas, revisión de material de investigación y observación de recursos en multimedia. Estas actividades permiten un diagnóstico de los conocimientos de los estudiantes para el desarrollo de las actividades posteriores de la secuencia.

En la segunda fase, las *actividades de desarrollo* constituyen el punto medular del aprendizaje, ya que aquí el docente orienta a los estudiantes para que interactúen además de la información previa con información nueva (Díaz Barriga, 2013). En esta fase el docente puede utilizar varios recursos didácticos, como exposiciones, material bibliográfico y uso de las *TIC* para dar sentido y significado al proceso de enseñanza - aprendizaje, al mismo tiempo que motiva e involucra al estudiante en el proceso didáctico como participante y no como simple espectador. Durante las actividades de desarrollo se señalan dos momentos importantes, “el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema” (Díaz Barriga, 2013, p. 9). El uso de la información en una situación – problema, propuesta por el docente puede ser simulada o real, y representa un desafío para el estudiante. Por esto, en la intervención de la *SD* de esta investigación se realiza un ensayo argumentativo como aplicación de la investigación y la producción escrita que constituye la evidencia de aprendizaje del estudiante; y, además, es considerada en su evaluación.

En la tercera fase, las *actividades de cierre* tienen la finalidad de integrar las tareas realizadas para lograr una síntesis del proceso de aprendizaje. Estas actividades de cierre, como su nombre lo indica, culminan el proceso de enseñanza - aprendizaje, y en este sentido forman parte de una reconstrucción conceptual que integra los saberes previos y adquiridos por el estudiante mediante la reflexión de su accionar y la revisión de tareas y proyectos. A su vez, las actividades de cierre posibilitan la evaluación del aprendizaje tanto para el docente como para el estudiante en el aspecto formativo y sumativo (Díaz - Barriga, 2013).

Las tareas desarrolladas durante la *SD* proveen de información relevante para que el docente valore la pertinencia de las actividades seleccionadas en el proceso didáctico y la efectividad con el logro de los objetivos propuestos. El docente y los estudiantes pueden



constatar la evolución del aprendizaje mediante las evidencias registradas en las actividades de la secuencia didáctica. Por otro lado, el orden de las situaciones didácticas guarda relación con la lógica interna de la secuencia y se traduce en el tiempo requerido para alcanzar los propósitos mediante el desarrollo de actividades (Navarro, 2017).

2.6. Ensayo argumentativo: características y estructura

Tal como ya se ha mencionado antes, tanto los estudiantes de *L1* como de *L2* que están en el medio universitario tienen que enfrentar desafíos permanentes en la lectura y el análisis de textos, y a partir de estas prácticas lectoras necesitan identificar las características y estructura de los géneros discursivos en estudio para poder desarrollar las prácticas escritas correspondientes. En este sentido es una prioridad conocer los géneros discursivos específicos a una disciplina, a través de los cuales se genera el conocimiento especializado y se difunde dentro de una comunidad específica y hacia sus miembros (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010).

El conocimiento de los géneros discursivos en estudio, el nivel de comprensión del texto y el uso del vocabulario especializado permite al estudiante un mejor desenvolvimiento en sus tareas académicas. Así, “en este contexto de construcción y reconstrucción de prácticas discursivas, la lectura de los materiales escritos se complementa gradualmente con la práctica de la escritura de géneros especializados” (Parodi et al., 2010, p. 184). Por esto es necesario referirse a las características y a la estructura del ensayo argumentativo elegido para desarrollar las prácticas lectoras y escriturales que aborda este estudio en la enseñanza del español como lengua extranjera.

La producción escrita de textos argumentativos implica conocer el significado de argumentación, ya que no es lo mismo leer un texto expositivo en el que el lector busca informarse, a diferencia de un texto argumentativo en el cual el enunciador busca convencer al destinatario (lector) y a su vez promover la reflexión y el pensamiento crítico con respecto a un tema que genera discusión (Padilla, Douglas y Lopez, 2011). En este sentido, “escribir un texto argumentativo requiere, por tanto, una gran habilidad, pues es necesario saber rechazar la postura contraria y poseer dominio lingüístico para influir sobre el otro” (Álvarez y Álvarez – Martínez, 2012, p. 29). De este modo, el estudiante extranjero debe desarrollar sus competencias lingüística, discursiva y pragmática para



Llevar a cabo la escritura de ensayos argumentativos. A su vez, Villavicencio (2018) señala algunos aspectos que caracterizan a la argumentación: a) la actitud del emisor, b) la intención comunicativa, c) la estructura y d) el lenguaje.

Al referirse a la *actitud del emisor*, la argumentación constituye una modalidad expresiva en la que el emisor no solo expone información, sino también participa y sostiene una postura frente al tema en cuestión; la *intención comunicativa* tiene como objetivo convencer al destinatario (lector) para que acepte las ideas propuestas, y lo induce a la acción; la *estructura* está compuesta por una tesis que expresa la postura del autor, unos argumentos que respaldan la tesis y un contraargumento que refuta la tesis para ejercitar la libertad de expresión. El *lenguaje* usa recursos lingüísticos y retóricos para influir sobre el destinatario (lector) y persuadirlo (Villavicencio, 2018).

En este contexto, un discurso argumentativo va a intentar convencer al lector y para esto necesita el peso de las pruebas, como lo indican Bleichmar y Cañón (2012), a través de una secuencia de párrafos que exponen las ideas que van a ser adoptadas por el lector, y que contienen varios argumentos que justifican la postura del escritor; así son indispensables la investigación y la reflexión previas al tema, no solo para respaldar la postura del escritor, sino también para considerar la opuesta y refutarla en el ensayo. Por ello, es importante utilizar una estructura que sirva de guía para que el estudiante extranjero pueda desarrollar la escritura del ensayo argumentativo paso a paso, y para este estudio se eligió una estructura común propuesta por Bleichmar y Cañón (2012) como se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Estructura del ensayo argumentativo

Párrafo 1	Presentación de la tesis.
Introducción	
Párrafo 2	Refutación del punto de vista opuesto al ensayo (contraargumentos).
Argumentos	
Párrafo 3	Inclusión de la evidencia que apoya directamente la tesis.
Argumentos	
Párrafo 4	Últimos datos: ampliación de la información presentada, inclusión de la opinión general del tema, analogías y datos que refuerzan la tesis.
Argumentos	
Párrafo 5	Conclusión: resumen de lo expuesto, reafirmación de la tesis. Se puede cerrar con una,

**Conclusión**

cita o con una anécdota y dejar un final abierto (interrogante planteado, anuncio de posibles consecuencias, etc.)

Tabla. 1. Estructura – Ensayo argumentativo. Adaptado de “Taller de escritura. Lección 5: La argumentación”, de G. Bleichmar y P. Cañón, 2012, *Taller de escritores. Grammar and Composition for Advanced Spanish*, p. 162. Boston, MA: Vista Higher Learning, Inc. Copyright ©2012 por Vista Higher Learning, Inc.

Esta estructura permite organizar el texto argumentativo en una secuencia de cinco párrafos, mediante un plan de escritura que incluye la información recopilada en la investigación del tema propuesto por los estudiantes y la exposición de la tesis.

2.6.1. Principio de la Teoría de la Comunicabilidad

La *Teoría de la Comunicabilidad* contempla el principio de la acreditabilidad de lo comprendido y tres supuestos centrales: a) el supuesto de la cognición situada que implica la comprensión de procesos discursivos influidos por contextos sociohistóricos, como historias de vida y conocimientos previos; b) el supuesto de la interactividad que promueve la vinculación entre diversos procesos internos del lector, el texto y el contexto y c) el supuesto de la socio - constructividad que es el proceso progresivo del lector desde sus bases biológicas en entornos sociales particulares (Parodi, 2011).

El *principio de la acreditabilidad* señala, según Parodi (2011), que el lector comunica o acredita lo aprendido, esto significa que solo así podrá saber si comprendió o no el contenido de un texto para sí mismo o para su audiencia. En este contexto, indica el autor, que la *comunicabilidad de lo leído* no debe confundirse como una forma de evaluar el texto, sino como una actividad intrínseca del proceso de comprensión. Este principio también es importante para el estudiante de L2 porque mediante la lectura y el análisis de textos en español podrá comunicar lo aprendido mediante la expresión oral o escrita, para sí mismo y para los demás. Pues “no basta con construir una representación interna de lo leído, sino que esa representación debe ser compartida y expresada” (Parodi, 2011, p. 149).

La lectura de textos especializados influye directamente en la adecuada producción de textos escritos especializados, y mediante la *Teoría de la Comunicabilidad* de lo leído se accede a procesos cognitivos a nivel superior que dan lugar al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes (Parodi et al., 2010). De ahí la importancia de la lectura como herramienta indispensable para potenciar el uso de



competencias y habilidades para acceder al conocimiento y efectuar las prácticas escritas. Esta teoría se refleja en esta investigación durante el desarrollo de la SD.

2.7. Trabajo colaborativo entre pares en contextos universitarios

La revisión entre pares consiste en una tarea colaborativa mediante el intercambio de los textos escritos en forma individual o en grupo, para ofrecer sugerencias, comentarios y observaciones en forma recíproca y así ayudar con la mejora y calidad del producto final escrito (Corcelles y Oliva, 2016).

La escritura llevada a cabo en el contexto de *L2* no es solo un proceso didáctico en el que se involucran habilidades intra e interpersonales o específicamente se desarrolla la competencia lingüística, sino constituye un medio para el ejercicio de la lectura y el diálogo vinculado a tareas de producción escrita (Cassany, 1999). La interacción realizada por los estudiantes durante el proceso de escritura puede ser una oportunidad para la revisión de los textos escritos en forma recíproca. Estas situaciones de revisión pueden estar promovidas por el docente o surgir de la iniciativa de los estudiantes para mejorar sus producciones escritas con la ayuda de uno de sus pares como observador y lector externo. Al respecto, Carlino afirma que “es más fácil ver problemas en un texto ajeno que en uno propio, por la distancia que existe entre autor y lector” (2008, p. 23). Desde esta perspectiva más objetiva del par lector permite que su compañero, autor del texto, pueda reflexionar y darse cuenta de los cambios y ajustes que debe trabajar en su texto. Esta tarea de revisión entre pares, según su autora, debería ser promovida en los medios educativos como un objeto de enseñanza sistémica, dado su valor didáctico en el proceso de escritura.

La revisión colaborativa entre pares tiene una doble función en el proceso de aprendizaje, porque no solo guía al estudiante en sus prácticas lectoras y escriturales, sino que él puede observar y registrar los cambios que se generan durante la escritura. Estos cambios son indicadores de la evolución de los productos escritos, así el docente también puede intervenir para reforzar o dar mayor soporte a los estudiantes en el desarrollo de las competencias y habilidades para mejorar la calidad de sus textos. La revisión entre pares en esta investigación se realiza mediante la coevaluación del ensayo preliminar.



2.8. Evaluación

La evaluación de los aprendizajes está vinculada directamente a los objetivos propuestos por el docente en el diseño de la *SD* y cumple con el propósito de monitorear el desarrollo de las prácticas escritas como de valorar los productos finales tanto en la expresión escrita como en la oral. En esta investigación, primero se realiza la evaluación formativa por rúbricas mediante la autoevaluación y coevaluación, luego se lleva a cabo la retroalimentación directa e indirecta mediante las tutorías individualizadas, y al final, los cambios generados en los procesos escriturales desde la Fase 2 con el desarrollo del ensayo preliminar hasta la entrega del ensayo final en la Fase 3 se registran con rúbricas mediante la evaluación sumativa.

2.8.1. Evaluación formativa

La evaluación de la producción de ensayos argumentativos según la guía de Marinkovich, Velázquez, Salazar, y Córdova (2009) sugiere que los estudiantes lean con atención el primer borrador de sus ensayos, y que se enfoquen en determinar la claridad de la tesis, los argumentos y la conclusión; luego deberán revisar la coherencia entre la tesis y los argumentos; y para terminar, la adecuación a los aspectos formales (léxico, sintaxis, puntuación, ortografía acentual y literal y referencias a las fuentes consultadas). Esta evaluación se puede llevar a cabo en forma individual (autoevaluación) o con la ayuda de un compañero, entre pares, con el intercambio de textos (coevaluación). En este sentido, según Cassany, el compañero “si actúa como lector intermedio, sólo participa durante la revisión y sus opiniones tienen un estatus muy diferente: son sólo aportaciones externas que el autor puede aprovechar, si así lo desea, sin ningún compromiso” y así también, “en conjunto, el profesor guía el trabajo global del alumno, sólo interviene cuando es necesario y fomenta en el autor conductas autónomas de autorregulación metacognitiva” (2009, p. 62).

La evaluación formativa tiene el propósito de analizar los borradores de los ensayos argumentativos no solo para identificar las dificultades que presentan los estudiantes al redactar los textos en relación a las normas de textualidad, sino para que el estudiante reflexione acerca de sus prácticas lectoras y escriturales durante el proceso didáctico; de ahí la importancia de poner énfasis en el análisis de los borradores intermedios y el texto



definitivo (Marinkovich, Velázquez, Salazar, y Córdova, 2009). Mediante las rúbricas de las pautas de evaluación formativa, los estudiantes además de identificar las dificultades en los borradores intermedios de sus textos pueden resolver las dificultades paso a paso en los procesos escriturales. Por lo tanto, “su lectura y análisis muestra el trabajo que está realizando el aprendiente: sus procesos de planificación y revisión, sus dudas, etc” (Cassany, 2009, p. 61). Al valorar la revisión de borradores, los estudiantes controlan el uso de recursos lingüísticos, la pertinencia del tema con el discurso y la intención comunicativa. Así, la revisión de borradores en el proceso escritural fomenta una actitud positiva en los estudiantes con la reedición de los textos escritos, antes que una sola revisión al producto final.

Por lo tanto, “la valoración del proceso mide el desarrollo de las operaciones cognitivas y el crecimiento de las actitudes que muestra el aprendiente respecto a la escritura” (Cassany, 2009, p. 62). Así, la evaluación formativa se basa en una revisión cualitativa de los criterios utilizados en el proceso de elaboración de la producción escrita y no solo en la evaluación del producto final. De este modo, el estudiante puede incorporar sus aportes y hacer los cambios necesarios en su composición, la cual será avalada por la retroalimentación y acompañamiento docente durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

2.8.2. Evaluación sumativa

La evaluación sumativa se aplica al finalizar el proceso de aprendizaje, los resultados guardan relación con los objetivos de la evaluación inicial y su finalidad es valorar la trayectoria de aprendizaje y el rendimiento individual (González - Cámara, 2018). La evaluación sumativa en esta investigación se registra mediante la rúbrica escrita final y la rúbrica oral final.

La evaluación, sin embargo, no se limita a la reproducción de conocimientos ni se concentra en instrumentos de evidencia del proceso de aprendizaje (portafolios y rúbricas), sino que tiene un propósito didáctico (Díaz – Barriga, 2014). Así, la evaluación en una *SD* que incluya sus tres fases: apertura, desarrollo y cierre debe contemplar también elementos de la evaluación formativa/sumativa que se influyan entre sí (Díaz – Barriga, 2014). En



este sentido, la evaluación es integral, ya que no solo atiende aspectos cualitativos sino también cuantitativos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En este contexto de evaluación en general, la rúbrica es un instrumento de evaluación que sirve para valorar conceptos, habilidades, fases de un proceso y actitudes; así también permite el seguimiento y la retroalimentación con los participantes para evidenciar sus aprendizajes (González - Cámara, 2018). Por otra parte, en la evaluación sumativa se asigna un puntaje a los criterios utilizados para evaluar los aprendizajes, que en esta investigación se hace con el desarrollo de competencias para la producción de textos escritos y la expresión oral. En este sentido, el aprendizaje del español como lengua extranjera integra habilidades para la competencia comunicativa tanto en la expresión escrita como en la oral. Así, “la composición escrita es una finalidad comunicativa y una técnica instrumental para desarrollar la adquisición del español como lengua extranjera” (Cassany, 2009, p. 63).

2.8.3. Retroalimentación en la corrección de textos escritos de L2

La retroalimentación impartida por los profesores en *L2* ofrece la oportunidad de adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes mediante un diálogo personal y a través de un ciclo de redacción, respuesta y revisión (Ferris y Hedgcock, 2014). A su vez, durante esta secuencia, el docente orienta en las prácticas escriturales a los estudiantes a través de comentarios escritos. Sin embargo, la corrección que realiza el docente debería realizarse en varias etapas de la composición de los estudiantes y no esperar hasta el final, además incluir varios contenidos, y no solo gramática (Ferris y Hedgcock, 2014). Por lo tanto, la retroalimentación y corrección de textos debería realizarse continuamente para evaluar en forma integral las producciones escritas.

Por otro lado, el significado de los comentarios elaborados por los docentes en la retroalimentación es de suma importancia. Así, Ferris y Hedcock (2014) indican una gran probabilidad de que los estudiantes escritores en *L2* incorporen en sus textos los comentarios de los docentes en las revisiones posteriores, aunque en algunas ocasiones estos comentarios también son ignorados por los estudiantes debido a que no comprenden las observaciones y sugerencias dadas. En este sentido, los autores ponen énfasis en



estructurar adecuadamente estos comentarios para hacer que la retroalimentación sea una herramienta útil para los estudiantes en la edición de sus textos.

Al respecto, Ferris (2003) indica que los estudiantes pueden tener dificultades al interpretar los símbolos y códigos utilizados en la retroalimentación, no comprenden el uso de diferentes tipos de retroalimentación usados por el profesor para evaluar contenidos y gramática tanto en borradores iniciales como finales, o por qué se utiliza la corrección de errores selectiva en vez de exhaustiva. De este modo, los docentes, conscientes de las dificultades que tienen los estudiantes para interpretar la retroalimentación de sus composiciones, podrían evaluar el quehacer académico de sus estudiantes con acciones didácticas que no solo marquen los errores para obtener una calificación en la producción escrita final, sino que construyan con sus estudiantes un proceso de enseñanza – aprendizaje significativo en la escritura.

2.8.4. Retroalimentación Directa e Indirecta

Según Ferris, la retroalimentación directa “es cuando el profesor da la correcta forma de escritura al estudiante; si el estudiante revisa el texto, necesita solamente transcribir la corrección hacia la versión final” (2001, p. 163). En la retroalimentación directa el docente marca los errores en el texto asociándolos o no a un código de identificación para que el estudiante realice la corrección, mientras que en la retroalimentación indirecta “se produce cuando el profesor indica que existe un error pero no da la solución, así le deja saber al estudiante que hay un problema para que lo resuelva por sí mismo” (Ferris, 2001, pp. 163 – 164). Así, en la retroalimentación indirecta el docente puede asociar el error con un código para facilitar la corrección que el estudiante necesita hacer por sí mismo y de forma más específica.

Las investigaciones realizadas por Ferris y Roberts (2001) señalan que los escritores en *L2* perciben sus errores gramaticales como graves, y esto afecta su escritura; además los estudiantes prefieren la corrección indirecta con códigos de errores vinculados a otros tipos de comentarios. Estos estudios a su vez señalan dos observaciones, en primer lugar, aunque los estudiantes prefieren la retroalimentación indirecta por errores con códigos adjuntos, también hicieron la autocorrección cuando los errores fueron simplemente subrayados pero no etiquetados (retroalimentación directa); en segundo lugar,



las opiniones de los estudiantes respecto a sus principales dificultades gramaticales (verbos, estructura de oraciones y selección de palabras) coincidieron con los patrones de error identificados en sus textos.

Por otro lado, un análisis de varios estudios acerca de la retroalimentación de errores Ferris (2003) coincide con los resultados de Ferris y Roberts (2001) en que la precisión lingüística de la escritura influye en la eficacia general en los escritores de segunda lengua. Así, la retroalimentación basada en errores, impartida por los docentes, es indispensable para que los estudiantes mejoren la precisión en la escritura. De este modo, la corrección indirecta mediante la etiqueta y marca de errores por tipos de error tiene más valor que la corrección directa. Por lo tanto, “los estudiantes escritores de *L2* perciben que la retroalimentación del profesor en sus errores es extremadamente importante para su progreso” (Ferris, 2003, p. 106). A su vez, esta autora considera que es fundamental atender las necesidades específicas de los estudiantes en sus procesos escriturales, al igual que interesarse por sus expectativas de aprendizaje y no pasar por alto estos aspectos. El docente por su parte tiene la posibilidad de guiar a los estudiantes con mayor precisión y obtener mejores resultados en la calidad de la escritura académica en *L2*.

De hecho, el estudio de Ferris (2003) sobre la retroalimentación gramatical concluye que si se descuida la retroalimentación basada en errores y la precisión en las clases de escritura *L2*, se corre el riesgo de confundir y frustrar a los estudiantes en su intento de corregir y mejorar la calidad de la escritura.



CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA:

3.1. Características de la investigación

3.1.1. Investigación cualitativa

La metodología utilizada para este estudio fue cualitativa, orientada a comprender las competencias de escritura académica del español como lengua extranjera con fines académicos. Hernández - Sampieri, Fernández - Collado, y Baptista - Lucio (2014) afirman: “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Por lo tanto, esta investigación parte de las dificultades observadas por el docente que el estudiante extranjero frecuentemente presenta en la producción de ensayos argumentativos. Con la implementación de una *SD* el docente busca mejorar la práctica de competencias de escritura académica a través de su guía y orientación. Así también, busca registrar los cambios y la evolución en los procesos escriturales que los estudiantes extranjeros presentan en los ensayos argumentativos al finalizar esta investigación.

Este estudio utilizó la metodología cualitativa tipo diseño de investigación acción que Hernández Sampieri et al. (2014) señalan: “Su precepto básico es conducir o cambiar, y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene” (p. 496). Esta metodología permite realizar un seguimiento al desarrollo de las prácticas escriturales realizadas por los estudiantes extranjeros y simultáneamente interviene en el desarrollo de la *SD* para observar y evaluar los cambios significativos que se manifiestan en estos procesos, y que a su vez mejoran la calidad de la escritura académica de los estudiantes extranjeros. Por otro lado, “La investigación - acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que este actúa” (Bausela, 2004, p. 3). De este modo, se genera un cambio en el contexto educativo y en sus participantes, por medio de información concreta, el resultado de un proceso profundo y sistemático (Burns, 2010).

Siendo la investigación acción un proceso sistemático, está compuesto de cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. A su vez, dentro del plan de acción se consideran tres aspectos: a) El problema o foco de investigación, b) El diagnóstico del



problema o estado de la situación y c) La hipótesis acción o acción estratégica. (Bisquerra, 2009).

En este estudio el problema son las dificultades observadas por el docente que generalmente presentan los estudiantes extranjeros para escribir ensayos argumentativos. Una vez determinado el problema, se considera la implementación de una *SD* para mejorar la calidad de la escritura académica, lo que constituye la acción estratégica para desarrollar las competencias lingüística, discursiva y pragmática del español como lengua extranjera.

La tercera fase de la investigación acción es la observación, que a su vez recae sobre la acción. Aquí, se recolectan evidencias durante la implementación de la *SD* que nos permiten registrar y comprobar si la mejora propuesta en la escritura académica de los estudiantes extranjeros ha dado o no resultado.

El material recopilado a través de la observación directa de las prácticas escriturales en ensayos, entrevistas, puestas en común y tutorías personalizadas proveerá información valiosa para la reflexión, la evaluación y el análisis de datos que permitirán dar a conocer el resultado final de este proyecto de investigación.

3.1.2 Intervención: Secuencia didáctica

Con la finalidad de mejorar la escritura académica de los estudiantes extranjeros en la enseñanza del español como lengua extranjera, se implementó una *SD* tomando en consideración los preceptos teóricos de Díaz Barriga (2013), quién define: “La elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes” (p. 1). Por lo expuesto, la implementación de la *SD* le permite al docente realizar un acompañamiento personalizado al estudiante en su aprendizaje, y también lo orienta, en este caso, en el proceso de escritura académica, que es fundamental para el desarrollo de ensayos argumentativos en español.

Al desarrollar actividades colaborativas e interactivas en la *SD* que involucran a los participantes en este estudio, se hace referencia a una de las fases cíclicas que se llevan a cabo en el diseño de la investigación acción, a la fase de la *Acción*; y en este sentido, en la



investigación acción la reflexión se enfoca principalmente en la acción más que en la investigación (Bisquerra, 2009). De este modo se desarrolla también el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes para que sus intervenciones sean más significativas, dinámicas, y generen cambios.

La *SD* fue elaborada partiendo de un análisis realizado por la docente, basado en su experiencia, al observar las dificultades que presentaban con frecuencia los estudiantes extranjeros en los procesos escriturales de los ensayos argumentativos en cursos impartidos anteriormente. Considerando estas dificultades y el período de clase asignado para el curso de gramática avanzada, en este estudio la *SD* se implementó y desarrolló en tres semanas, con una duración de 14 horas clase en total. De este modo, se diseñó un esquema basado en lo propuesto por Díaz Barriga (2013), como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2: Secuencia didáctica

Fase 1. Actividades de Apertura

- Inicio y desarrollo de las guías de trabajo de los estudiantes.
- Observación de un video de Reservas Naturales protegidas del Ecuador: *Reserva del Cuyabeno español.mov*
- Discusión y definición del significado del vocabulario y expresiones en contexto.

Fase 2. Actividades de Desarrollo

- Lectura e investigación de material bibliográfico para el desarrollo del ensayo preliminar.
- Escritura de un ensayo preliminar con un tema a elección del estudiante sobre la protección del medio ambiente. (trabajo individual)
- Entrevista preliminar al estudiante extranjero sobre su experiencia en escritura académica en español como lengua extranjera.
- Identificación de la estructura de un ensayo argumentativo.
- Trabajo entre pares: Coevaluación del ensayo preliminar. Pauta de evaluación N° 1
- Identificación de competencias de escritura académica: Pauta de evaluación N°2
- Puestas en común: Compartir y reforzar conocimientos.
- Tutorías individualizadas: Orientación personalizada de parte del docente a cada estudiante en sus procesos escriturales.

Fase 3. Actividades de Cierre

- Presentación del ensayo final por parte de los estudiantes.
- Aplicación de las rúbricas de evaluación escrita y oral en el ensayo argumentativo final, incluyendo las competencias de escritura académica lingüística, discursiva y pragmática.
- Entrevista Final: Experiencia de los estudiantes extranjeros sobre la escritura de los ensayos



argumentativos después de la implementación de la secuencia didáctica.

En este contexto, la implementación de una *SD* tuvo como objetivo permitir a los estudiantes extranjeros participar de cada sesión de la clase a través del desarrollo de guías de trabajo, mediante las cuales pudieron identificar las tareas académicas que necesitaban elaborar y también posibilitó el recurrir a sus saberes previos, para comprender el vocabulario en contexto durante las *actividades de apertura*. A su vez, la docente tuvo la oportunidad de orientar los procesos en los que los estudiantes requirieron asesoría mediante la información que recibió de las entrevistas, la coevaluación (trabajo en pares), las puestas en común y las tutorías individualizadas para que, al mismo tiempo, los estudiantes determinen la estructura del ensayo argumentativo e identifiquen las competencias de escritura académica en las *actividades de desarrollo*.

Al finalizar las guías de trabajo, se desarrollaron actividades de coevaluación en la Pauta de evaluación N°1 (Anexo 2a), en la que los estudiantes trabajaron intercambiando sus ensayos argumentativos preliminares para realizar sugerencias entre sí, con la intención de contribuir a mejorar la calidad de sus escritos, basadas en sus conocimientos previos. En esta actividad de pares no intervino el docente; de este modo, no interfirió en el proceso constructivo y libre del conocimiento que realizaban los estudiantes. Ferrini (1986) al respecto remarca que el docente “no debe hacer nada por el otro (el alumno), que él pueda hacer por sí mismo” (p. 50). Esto significa que toda ayuda innecesaria por parte del docente limitaría el accionar del estudiante y alteraría los aportes que podrían obtenerse en los resultados, quitándole al estudiante la oportunidad de aprender en forma autónoma y responsable.

En las *actividades de cierre* se realizó la evaluación a través de dos rúbricas, una escrita (Anexo 6) y otra oral (Anexo 7), por listado de tareas en cuadros de doble entrada. La rúbrica oral evaluó la exposición oral de los ensayos argumentativos para fortalecer la comprensión, expresión e interacción oral, y se realizó al final de la *SD*, una vez concluido el desarrollo de las competencias de escritura académica. Esta rúbrica tuvo la intención de permitir, a su vez, registrar el cumplimiento del desarrollo de las competencias de escritura académica lingüística, discursiva y pragmática de *ELE*. Además, el desarrollo de estas actividades en forma secuenciada y activa implicó *el aprender haciendo*, método elaborado



por Dewey (1997), según el cual el individuo parte de la curiosidad por investigar y también por pensar creativamente; es así como a través de este método se facilita la enseñanza de la gramática española, como lo demuestran los estudios realizados por Gabrielsson (2011). Así también, un objetivo adicional fue que los estudiantes extranjeros adquirieran aprendizajes significativos en un proceso reflexivo y crítico de las prácticas lectoras y escriturales en la producción escrita de ensayos argumentativos.

En este estudio también se tomó en cuenta la metodología de la lingüística moderna para la enseñanza de lenguas, debido a que el aprendizaje del español con fines académicos requiere el dominio de competencias lingüísticas específicas a esta área, y en este sentido debe estar articulado con el diseño de investigación acción y la implementación de secuencias didácticas. Al respecto Nikleva (2009) expresa:

Los enfoques metodológicos de la lingüística moderna señalan, como objetivos fundamentales el dominio tanto de la competencia como de la actuación, es decir las cuatro destrezas (comprensión, expresión oral y escrita) y los componentes de la competencia tanto lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis y léxico) como extralingüísticos (cultura, lenguaje, corporal, etc.) (p. 35).

Por lo expuesto, las competencias de escritura académica se incluyeron en el diseño e implementación de la *SD*, puesto que la competencia lingüística influye directamente en la producción de textos escritos en la enseñanza de una segunda lengua. Del mismo modo, las otras competencias, discursiva y pragmática, se integraron y articularon en forma conjunta para que el estudiante extranjero pueda desenvolverse en el ámbito académico con mayor seguridad. A su vez, es fundamental que el estudiante extranjero sea consciente y reflexione sobre las dificultades que presenta en la producción escrita a nivel lingüístico, porque de esta forma podrá rectificar sus errores. En este sentido, Schmidt (2001) expresa: “Atención y darse cuenta (subjeto y relativo a la atención) es crucial para entender y aprender una segunda lengua” (p. 44). Se considera que el estudiante extranjero necesita poner atención y enfocarse para emplear no solo la competencia lingüística en el desarrollo de las prácticas escriturales, sino también las competencias discursiva y pragmática que requiere el español como lengua extranjera para comunicar el análisis y comprensión de textos escritos a través de la expresión oral. De ahí la importancia de la *comunicabilidad de lo leído*. Este principio expresado por Parodi (2010) indica que: “Un lector que alcanza la capacidad de leer y construir aprendizajes profundos y perdurables podrá ciertamente



contar a otros lo que ha comprendido de modo literal” (p. 142). Así, es indispensable que mientras los estudiantes escriben sus ensayos y hacen el análisis y comprensión de textos, puedan expresar de forma reflexiva y crítica sus propias producciones. Además, siendo el lenguaje una herramienta indispensable en una actividad colaborativa y mediadora, debe reformular tanto la expresión oral como la escrita, para la comprensión e interacción mutua entre interlocutores y fortalecer así la comunicación (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, 2017).

Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo favorecer la comprensión y el desarrollo de competencias de escritura académica para mejorar la calidad de la producción escrita de ensayos argumentativos en *ELE*. Las competencias se desarrollaron a través de actividades secuenciadas en interacción con el docente, quien guio los procesos escriturales y realizó el acompañamiento personalizado a los estudiantes durante la implementación de la *SD*.

3.1.3 Participantes

En este estudio participaron dos estudiantes de género femenino, de nacionalidad estadounidense cuya lengua materna es el inglés, con una edad promedio entre 20 y 21 años. Las estudiantes ingresaron al Programa de Español del Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca para realizar un curso de Gramática y Composición Avanzada como parte de un programa de estudios en el extranjero en coordinación con sus universidades de origen. Al ser un estudio cualitativo, se utilizó la muestra no probabilística por conveniencia formada por los casos disponibles a los cuales podemos acceder o tomar ventaja de una situación (Hernández Sampieri et al., 2014). Así, al estar inscritas dentro del curso de Gramática Avanzada dictado por la docente autora de este estudio, el muestreo por conveniencia es apropiado para este análisis, ya que el propósito de un estudio cualitativo no es generalizar la información que se obtiene sino el análisis de una situación en particular (Creswell, 2007). Las estudiantes recibieron información sobre el propósito de la intervención y firmaron un consentimiento informado para participar en este proyecto de investigación.



Las estudiantes provenían de universidades públicas de los Estados Unidos; en su malla curricular constaban asignaturas principales en español como lengua extranjera y tenían un nivel intermedio, determinado por sus universidades de origen. Las estudiantes necesitaban tomar un curso de Gramática y Composición Avanzada para perfeccionar su nivel de español, y para cubrir su malla curricular a través de la aprobación de créditos en la enseñanza superior. Por elección personal decidieron estudiar en un medio académico hispano.

Al ubicarse en un nivel intermedio en español, en base a la experiencia docente, se esperaba que los estudiantes extranjeros no tuvieran un dominio del idioma; en consecuencia, se esperaba que presentaran dificultades tanto en la expresión oral como en la escrita.

3.2. Recolección de datos

El registro de datos se realizó por medio de dos entrevistas semi-estructuradas, observación directa de los procesos de aprendizaje con la implementación de una *SD*, y material didáctico (guías de trabajo, producciones escritas y rúbricas). A su vez, la valoración del desempeño académico de las estudiantes se realizó mediante rúbricas, puestas en común y tutorías individualizadas, aplicando la evaluación formativa.

3.2.1. Entrevistas

En el proceso de esta investigación se realizaron dos entrevistas, una inicial y otra final. En efecto, para el propósito de esta investigación se tomaron en cuenta las entrevistas según *el momento de su realización*, que son de tres tipos: iniciales o exploratorias, de seguimiento y finales (Bisquerra, 2009). Las entrevistas iniciales o preliminares fueron aplicadas para conocer el estado real del conocimiento del género especializado que las estudiantes poseían para realizar la producción escrita de los ensayos argumentativos antes de la implementación de la *SD*. “En las entrevistas iniciales, exploratorias o de diagnóstico el objetivo es la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión y visualización” (Bisquerra, 2009, p. 338). Así también, se aplicó una entrevista final, la cual “se realiza cuando el objetivo es contrastar información, concluir aspectos de la investigación, o bien informar sobre determinados



asuntos con la finalidad de continuar el proceso de investigación” (Bisquerra, 2009, p. 338). Estas dos entrevistas, preliminar y final, tuvieron como objetivo común recolectar información antes y después de aplicar la *SD* para conocer la perspectiva de las estudiantes. El segundo objetivo fue comparar los resultados obtenidos en cuanto a: la experiencia de las estudiantes en la escritura académica en español en la composición escrita de ensayos argumentativos, el dominio de la estructura de un ensayo argumentativo, la reflexión sobre las dificultades al escribir un ensayo argumentativo e identificación y desarrollo de las competencias de escritura académica en los procesos escriturales.

En la entrevista preliminar se tomaron en cuenta las expectativas de las estudiantes con respecto a la escritura académica en un medio académico hispano (Anexo 1). Y en la entrevista final se buscó información acerca del desarrollo de las fases de la *SD* en el proceso de la escritura de ensayos argumentativos a través de las cuales las estudiantes construyeron paso a paso los ensayos argumentativos (Anexo 8).

Ambas entrevistas fueron audiograbadas con la autorización de las participantes y transcritas verbatim¹ para su análisis posterior.

3.2.2. Ensayos Argumentativos

El proceso escritural fue valorado a través del desarrollo de dos ensayos argumentativos, uno preliminar y otro final; este último se realizó basado en el primero, con lo cual se pudo contrastar la escritura de las participantes al inicio y al final de la implementación de la *SD*.

Al inicio de la *SD*, las participantes redactaron un ensayo argumentativo preliminar, esto para conocer las competencias de escritura académica que disponían y los saberes previos adquiridos bajo su propia experiencia en la escritura académica del español como lengua extranjera en su país de origen. Es indispensable señalar que al desarrollar el ensayo preliminar, aparte del tema general de los ensayos, las estudiantes no tuvieron ninguna instrucción, ni orientación por parte de la docente. Al contrario, las estudiantes realizaron

¹ Durante las transcripciones, se mantuvo los errores expresados en el habla por parte de las estudiantes.



el ensayo argumentativo con libertad en el uso de sus conocimientos y eligieron un tema específico relativo al tema general presentado en clase.

En base al ensayo preliminar y mediante varias revisiones durante la implementación de la *SD*, las participantes entregaron el ensayo argumentativo final. Dentro de la estructura del ensayo fueron integrando las competencias de escritura académica para mejorar los procesos escriturales en los ensayos argumentativos que fueron monitoreados por la docente a través de las tutorías personalizadas y las puestas en común. En este contexto, la docente realizó un acompañamiento continuo a las estudiantes para dar orientación y seguimiento, tanto en las prácticas lectoras como escriturales de *ELE*.

La evaluación de los ensayos argumentativos se realizó mediante las rúbricas de la evaluación formativa. En el ensayo preliminar, se aplicó coevaluación y autoevaluación mediante la Pauta de evaluación N° 1 (Anexo 2a), mientras que en el ensayo final se empleó la Pauta de evaluación N° 2 (Anexo 3), la rúbrica escrita y oral; el propósito de estos instrumentos fue registrar con mayor precisión los cambios y los aprendizajes de las estudiantes extranjeras en las fases de la *SD*.

3.2.3. Observación docente

Durante la implementación de la secuencia didáctica se realizó la observación directa a las estudiantes mientras la clase estaba en desarrollo, por medio de las puestas en común y las tutorías personalizadas. En este contexto, la observación se realizó para determinar si la *Acción* que se tomó al realizar la *SD* dio los resultados que se esperaba. A su vez, durante la observación se hicieron anotaciones para describir los procesos y los cambios que se observaban en las producciones escritas, como también a las interacciones realizadas entre las estudiantes y la docente. Esta observación documentada, como lo indica Burns (2010), es un acto deliberado de tomar notas o registrar la información relevante a la implementación de la acción.

3.2.3.1. Puestas en Común

Al finalizar cada sesión de trabajo personalizado, mediante el desarrollo de actividades de la *SD*, que incluyeron las prácticas de escritura y lectura en español, las



estudiantes se reunieron con la docente en una puesta en común. Durante la puesta en común se evaluaron las Guías de trabajo N° 1 (Anexo 2a) y N° 4 (Anexo 3), y las participantes compartieron sus experiencias en la construcción de aprendizajes en las prácticas escriturales. La puesta en común de evaluación es una lección colectiva y dialogada, que se realiza después del desarrollo de guías de trabajo, en la cual hay interacción permanente entre los estudiantes y el docente, generalmente de 15 a 30 minutos. Los estudiantes comparten lo que han aprendido y el docente orienta y resuelve las dudas que tengan (Ferrini, 1986). En la puesta en común, las estudiantes tuvieron la posibilidad de intercambiar sugerencias y estrategias de trabajo para mejorar así la producción escrita de ensayos argumentativos mediante la Pauta de evaluación N° 1 (Anexo 2a); este intercambio les permitió tomar el rol de revisores en una tarea de escritura colaborativa entre pares. Estas actividades tienden a mejorar los niveles de motivación de los estudiantes: “Si la actividad de escritura colaborativa es funcional y realmente comunicativa (cuando no sólo se escribe para el profesor) resulta más significativa para los estudiantes, y genera por tanto más motivación” (Corcelles y Oliva, 2016, p. 139). En este sentido, las estudiantes tuvieron un espacio para trabajar con mayor libertad al estar a un mismo nivel de comunicación, bajo un ambiente de mayor confianza que les permitió interactuar y mostrar abiertamente sus fortalezas y limitaciones, como también realizar los quehaceres de escritores y lectores (Lerner, 2001).

Por otro lado, en las puestas en común la docente tuvo la posibilidad de intervenir para orientar y reforzar los procedimientos que las estudiantes fueron construyendo en el desarrollo de las competencias de escritura académica de *ELE*. De este modo, el acompañamiento y la orientación de la docente hacia las estudiantes tuvo como propósito fortalecer el proceso didáctico, y permitir que expongan sus dificultades mientras desarrollaban sus actividades. Además, este acompañamiento continuo por parte de la docente tuvo como objetivo ayudar a las estudiantes a resolver las dificultades en sus prácticas escritas y lectoras en español, proporcionándoles mayor seguridad en su quehacer académico.

En este contexto, la puesta en común cumple un rol fundamental al confrontar los saberes previos y los conocimientos adquiridos con el aporte de las estudiantes durante el proceso de escritura, al desarrollar los ensayos argumentativos. De ahí que, a través de una



enriquecedora puesta en común en interacción con otros, el estudiante en su rol de lector sabrá si alcanza a comprender el texto, y si su análisis en cuanto a opiniones, valoraciones y tareas están en un camino congruente con el texto, sus saberes previos y sus aprendizajes (Parodi, 2010).

3.2.3.2. Tutorías Individualizadas

Las tutorías individualizadas son estrategias indispensables en el desarrollo y evolución de los procesos escriturales que garantizan un apoyo y acompañamiento permanente con cada estudiante. Así, Molina (2015) afirma que: “Las tutorías tienen el objetivo de mejorar las competencias puntuales de cada estudiante en oralidad y escritura” (p. 27). En este sentido, los estudiantes tienen la oportunidad de exponer sus dudas, dificultades y propuestas de forma personal e individual, y de pedir la asesoría y la orientación necesaria para evaluar y revisar los avances en sus prácticas escriturales. Al ser dos estudiantes las que participaron en este estudio, la docente pudo dar opciones y sugerir cambios en forma más precisa en los procesos escriturales, como también fortalecer y motivar los progresos en el desarrollo de los textos realizados e impulsarlas a continuar trabajando. Por ello, esta tutoría individualizada se realizó sin mayor problema, a diferencia de trabajar con una muestra más grande que involucraría a mayor número de participantes.

Al introducir las competencias de escritura académica en el desarrollo del ensayo argumentativo, se realizó una tutoría inicial con el objetivo de apoyar a las estudiantes en sus primeras dificultades para identificar las competencias lingüística, discursiva y pragmática de *ELE* en el proceso de escritura, conjuntamente con el desarrollo del esquema del ensayo argumentativo. De esta forma, las estudiantes tuvieron desde el inicio una guía para ir construyendo sus ensayos argumentativos. En esta tutoría inicial, las estudiantes por separado manifestaron diferentes inquietudes en relación al uso de las tres competencias: lingüística, discursiva y pragmática, puesto que estas competencias no estaban desarrolladas de la misma forma en su proceso de escritura, debido a que parece no haber sido aprendidas correctamente en su país de origen. Además, desconocían la transferencia del vocabulario técnico en español, entendiéndose que las transferencias de un idioma a otro están sujetas a los conocimientos previos y a las competencias que poseen los estudiantes



para el aprendizaje de una nueva lengua. A su vez, los estudiantes extranjeros hacen uso de lo que saben en su lengua materna (*L1*) para comprender o producir en otra lengua (*L2*) como está expresado en el proyecto denominado Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP) (Candelier et al., 2013).

Antes de presentar el ensayo argumentativo, las participantes tuvieron una segunda tutoría individualizada, en la que recibieron orientación sobre las necesidades individuales más específicas en la fase final del ensayo argumentativo, y en la que se hicieron los ajustes necesarios para la culminación de tareas. En esta tutoría final, las estudiantes dieron a conocer con mayor claridad y precisión las dificultades que debían resolver en sus procesos escriturales, esto después de que ya desarrollaron sus guías de trabajo, leyeron el material para investigar su tema y revisaron sus textos en varias ocasiones. En este sentido, esta segunda tutoría hace referencia también a una relectura en forma conjunta de las correcciones y observaciones entre la docente y las estudiantes, para aclarar sus dudas en cuanto a sus interpretaciones en el cuerpo del texto. Es aquí donde se establecen acuerdos con las estudiantes, en relación al uso y al desarrollo de las tres competencias de escritura académica. La docente citó ejemplos para dar un apoyo más claro en la elaboración de sus textos y realizó sugerencias para mejorar la calidad de la escritura.

Por otro lado, además de dar retroalimentación a los procesos escriturales de las participantes, se hizo una escucha atenta de los cambios que las estudiantes propusieron en sus textos y la docente les motivó a seguir trabajando en su producción escrita. Así, el objetivo de esta segunda tutoría no solo fue fortalecer el conocimiento, sino incentivar a las estudiantes extranjeras a realizar los cambios necesarios en sus producciones escritas para finalizar sus ensayos argumentativos con mayor satisfacción, valorando sus esfuerzos en una interacción constante a través del aprendizaje significativo y autónomo.

3.3. Análisis de Datos

En el análisis e interpretación de datos se empleó las estrategias de categorización y contextualización (Bisquerra, 2015), que nos permiten relacionar afirmaciones y acontecimientos en un contexto particular para establecer conexiones entre los aportes de la investigación encontrados en los datos recolectados y los conceptos teóricos que fueron



priorizados para dar coherencia y soporte a esta investigación. Para la triangulación de datos (Okuda y Gómez, 2005), con la intención de dar mayor objetividad a la investigación, se analizaron y contrastaron los resultados obtenidos de la observación directa en clases, puestas en común, tutorías individualizadas, transcripciones de los audios de las entrevistas y la valoración de los procesos escriturales de los ensayos argumentativos. Este análisis dio mayor rigor, profundidad y veracidad en la comprensión de los resultados obtenidos en la implementación de la *SD* para el desarrollo de las competencias de escritura académica de *ELE*.

3.3.1. Categorización y contextualización

Al tener los datos de las diferentes fuentes de información, fue necesario seleccionar los datos representativos que aportaron significativamente a la investigación, para lo cual se los agrupó por categorías de contenidos, de acuerdo a criterios temáticos determinados por Bisquerra (2015), quien señala: “En esta fase se segmenta el conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que permiten una reagrupación de los datos para identificar patrones, regularidades, principios, pero también, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades” (p. 358). En este contexto, la temática seleccionada está vinculada con las bases teóricas del ensayo argumentativo en su estructura y las competencias de escritura académica: lingüística, discursiva y pragmática, así el análisis e interpretación de datos es más específico y minucioso. Además, cuando se redujo la información, se destacaron los datos ricos o relevantes mediante este proceso de selección; se revisaron nuevamente los objetivos de la investigación y se encontraron nuevos resultados después de aplicar la *SD* en el desarrollo de las prácticas escriturales del español y en las entrevistas preliminar y final realizadas a las estudiantes extranjeras.

Los temas más significativos en las entrevistas preliminar y final se determinaron por categorías. “En codificación, los segmentos de los datos son etiquetados y agrupados por categorías; estos son examinados y comparados, ambos en un radio y entre categorías” (Maxwell, 2014, p. 24). Es aquí donde se selecciona el material relevante que está relacionado directamente con los aportes dados por las estudiantes en la escritura de ensayos argumentativos y su experiencia durante la *SD*. En este contexto, al referirse a



códigos, Hernández Sampieri et al. (2014) afirman que “identifican las categorías que emergen de la comparación constante de segmentos o unidades de análisis” (p. 426).

Una vez que se identificaron con objetividad los datos que debían ser incluidos en el proceso de análisis e interpretación, se contrastaron los resultados obtenidos de las entrevistas, ensayos, trabajo en clase, puestas en común y tutorías personalizadas antes, durante y al finalizar la implementación de la *SD*.

Los datos seleccionados minuciosamente y categorizados para el análisis permitieron establecer coincidencias y similitudes en las experiencias entre sus participantes, y encontrar diferencias durante este proceso didáctico, dando paso así a la triangulación de datos, para dar mayor solidez a la información obtenida en esta investigación.

Así también, se recolectó información relevante de los procesos escriturales en la elaboración de los ensayos argumentativos mediante la aplicación de la Pauta de evaluación N°1 en el ensayo preliminar y la Pauta de evaluación N°2 en el ensayo final. Se utilizaron las rúbricas escrita y oral a través de las cuales se aplicó la evaluación formativa que permitió registrar con mayor detalle la evolución de los aprendizajes de las estudiantes, antes, durante y al final de la implementación de la secuencia didáctica. De este modo, se analizaron y verificaron los resultados que aportaron otro recurso a través de las diferentes fases de las *SD*, para determinar así las conclusiones finales, producto del trabajo teórico y práctico en el diseño investigación acción de la metodología cualitativa aplicada para este estudio.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.

El análisis de datos de las entrevistas preliminares y finales, así como el ensayo preliminar y el ensayo final permitieron determinar si la implementación de la *SD* obtuvo los resultados esperados de acuerdo a su objetivo: mejorar la escritura de los ensayos argumentativos mediante el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y discursiva de *ELE*. El análisis de los datos determinó los cambios que se produjeron en el



desarrollo de las competencias de escritura académica (*EA*) realizada por las estudiantes. A su vez, se pudo encontrar similitudes y diferencias en las producciones escritas que resultaron de contrastar los datos analizados.

Para la comprensión de los resultados del análisis, estos se han organizado de acuerdo al desarrollo de cada competencia de escritura académica por separado. Sin embargo, las tres competencias están articuladas entre sí debido a que en la *SD* hay actividades que las integran simultáneamente para el aprendizaje de la *EA*. Al concluir el análisis del desarrollo de las competencias de *EA*, se presentan también los resultados adicionales que surgieron durante la intervención de la *SD*.

Es relevante indicar también que la *SD* consta de tres fases, en la Fase 1 las actividades de apertura son una introducción al trabajo en clase mediante la evocación de saberes previos y el contexto en el cual van a trabajar las estudiantes. En la Fase 2, que es el área medular de la secuencia didáctica, se realizan las actividades de desarrollo de los procesos escriturales; y en la Fase 3, la evaluación final de estos procesos mediante rúbricas.

4.1. Desarrollo de la competencia lingüística

El análisis de la entrevista preliminar determinó que las estudiantes extranjeras percibían dificultades en el desarrollo de la competencia lingüística. Esta información se obtuvo por medio de la pregunta: ¿Se presentan dificultades al escribir un ensayo argumentativo? ¿Cuáles y cómo lidia con ellas? En sus palabras, *E1* manifestó lo siguiente:

Mmm, para mí, eh depende en qué tipo de argumento. No creo que estoy [soy]².buena de [para] presentar argumento y fuerte [La estudiante se refiere a argumentar sus puntos de vista]. Normalmente tengo hechos, tengo descripciones buenas, pero es difícil para mí dar algo muy fuerte para evocar emoción y esas cosas.

Por su parte *E2* respondió:

Cuando escribe, escribo un ensayo armentivo [argumentativo] es difícil para encontrar un tesis específico y difícil para organizar las ideas, la secuencia que tiene sentido también En

² Los datos extraídos de las transcripciones se incluyen en párrafos indentados y en cursiva para distinguirlos de citas textuales de autor. Se utiliza [...] para indicar cuando parte de la transcripción se ha omitido y [] para clarificar o incorporar información necesaria para entender los comentarios de los participantes.



español para expresar mis ideas va un poco una estructura de oraciones un poco diferente, y el [no se entiende] de un idioma diferente también.

De este modo, las dos estudiantes *E1* y *E2* comentaron las dificultades que tenían al desarrollar este género académico tanto al argumentar como al identificar la tesis; en estos aspectos se requiere un mayor dominio de las estructuras en el idioma español. Posteriormente, el análisis de los resultados de los ensayos preliminares corroboró lo que las estudiantes indicaron en la entrevista.

La pregunta *¿Cuáles son sus expectativas en la escritura académica en este curso?* ayudó a determinar las expectativas de las estudiantes para el curso de gramática y composición; en sus respuestas tanto *E1* como *E2* hicieron referencia al uso de los recursos lingüísticos (concordancia de género y número - conjugación de verbos - conectores) como un aspecto que necesitaban profundizar. Las estudiantes en efecto señalaron:

E1: Para mí, solo quiero hablar, aprender un poco de cómo es la escritura en español, porque a veces como es oraciones largas están bien en español, pero no están bien en inglés, esto es una regla, no tiene oraciones largas. Quiero aprender a escribir en buena manera, y también mejorar mi escrito en inglés. Sí solo practicar, ¿y qué más? Si desarrollar mi concepto de cómo se escribe ensayos en español, cuáles son las diferencias de [entre] español – inglés.

E2: Yo creo que voy a aprender cómo organizar y cómo crear un ensayo y cómo [se ríe y se disculpa] usar los tiempos, y las estructuras gramáticas [gramaticales] para expresar ideas más claras y consejos, no consejos, sino consistentes como en una manera que por español, que una estructura de inglés porque no estoy acostumbrada.

Las respuestas de ambas estudiantes también indicaron que estaban conscientes del contraste entre la escritura en inglés y la escritura en español. Como lo señalaron, desde su percepción la estructura de oraciones en español es extensa. Esto se debe a que la competencia lingüística en español requiere que sus recursos, como el uso de artículos, sustantivos, adjetivos y verbos guarden concordancia entre sí, y para ello se aplican reglas específicas de la gramática para utilizarlos correctamente en la sintaxis de este idioma, debido a la influencia que ejerce una palabra sobre otra con referencia a persona, género y número. Así, la oración debe concordar en todas sus partes (Guerrero, 2008). Por lo tanto, al construir estructuras gramaticales en español se debe poner especial atención en el uso y



función de estos recursos lingüísticos, para lograr una comunicación clara y efectiva, tanto en la expresión oral como en la expresión escrita que no dé lugar a confusiones.

Mediante la entrevista preliminar, las estudiantes expresaron sus dificultades y expectativas en el aprendizaje de la escritura académica; sus aportes sirvieron de guía para diseñar la *SD* acorde a sus necesidades en el desarrollo de las competencias de escritura académica.

Adicionalmente, la necesidad de desarrollar la competencia lingüística expresada por las participantes en la entrevista preliminar se vio reflejada en el ensayo preliminar. Por ejemplo, en el ensayo de *E1* (Figura 1) se observó que el uso incorrecto y la omisión de los recursos lingüísticos en español interferían en la comprensión del texto (Figura1).

La ecosistema no es algo simple. No es posible entender cómo todo está conectada, pero los ecologistas han estudiado cómo afecta una especie a los otros. Millones de años de evolución han producido una equilibria entre depredadores y presas en una cadena compleja de alimentación. Si una enlace está perdida, se puede dañar todo. Otra razón de cuidar lugares específicos y numerosos es que muchos especies son endémicos a una sola área sola. Por eso, es importante pensar en estos que no tienen otro lugar segura a vivir y tienen que ser protegidos. Con este tema, tenemos que darnos cuenta también al sobre el tema de migración. Si no pensemos en rutas de migración de aves, mamíferos y mariposas, su ciclo de vida se interrumpa y se daña.

Fig. 1. Fragmento del ensayo preliminar de la estudiante E1. Las marcas en el texto se refieren a los errores en el uso de recursos lingüísticos.

Mientras que el inglés por lo general es una lengua cuya estructura en la expresión escrita es mucho más precisa, en español es indispensable el uso de varios recursos lingüísticos para mantener concordancia entre todos los elementos de la oración, especialmente en las variantes de género del sustantivo, uso de nexos (preposiciones) conectores y en la conjugación de verbos. Por otro lado, la transferencia a otro idioma requiere repensar las estructuras y utilizar vocabulario en un contexto determinado para expresarse correctamente a través de la producción escrita.



Para entender esta necesidad de las participantes, dentro de la *SD* se establecieron dos momentos en los cuales las estudiantes pudieron reflexionar sobre sus ensayos preliminares y los vacíos en la competencia lingüística, mediante la coevaluación entre pares y la guía de la docente.

En primer lugar, en la revisión colaborativa, según Corcelles y Oliva (2016) “los participantes cooperan exclusivamente en la fase de revisión del texto escrito, es decir, se basa en intercambio de textos escritos individualmente o en grupo para ofrecerse, de manera recíproca, comentarios de ayuda y de mejora de la calidad final del texto” (p.133). En este sentido, tanto *E1* como *E2*, al realizar la coevaluación entre ellas destacaron fortalezas en la producción escrita, pero también hicieron sugerencias para mejorar sus textos desde su punto de vista. Las observaciones de la docente también indican que la lectura y el análisis del texto *Los alimentos transgénicos* permitieron a las estudiantes identificar la estructura del ensayo argumentativo como paso previo a la elaboración de sus propios ensayos. En este sentido, la lectura constituye un puente de acceso al conocimiento y la estructura discursiva del material escrito, pero únicamente la producción efectiva de los textos escritos indica el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto (Parodi, et.al, 2010).

Mediante la observación directa y las anotaciones de la docente, se registraron las sugerencias de ambas participantes como revisores de sus producciones escritas en los siguientes aspectos: *E1* consideró que el tema de su compañera era interesante, la tesis estaba expresada en forma clara, pero hacía falta presentar más argumentos y dar más soporte a la información acerca del tema en estudio, mientras que *E2* valoró de su compañera que la estructura del ensayo argumentativo estaba bien realizada, pero sugirió incluir la refutación de la tesis, apoyar el texto con citas y revisar la ortografía. En este sentido, Carlino (2008, 2013) pone énfasis en que la revisión entre pares debe ser incluida en la enseñanza superior como una tarea que permite no solo desarrollar los procesos cognitivos, sino que constituye una práctica social en la producción de textos; a su vez, se experimenta la distancia entre autor y lector que conduce a realizar categorías de análisis, puesto que es más fácil identificar problemas en un texto ajeno que en el propio.



En segundo lugar, la guía de la docente se dio en cuatro instancias: la retroalimentación directa, la retroalimentación indirecta, las tutorías individualizadas y las puestas en común. Las revisiones y correcciones del ensayo preliminar por parte de la docente se realizaron primero a través de una retroalimentación directa en digital y luego por medio de una tutoría inicial individualizada. De acuerdo a Ferris y Roberts (2001), la retroalimentación directa “es cuando el profesor da al estudiante la correcta forma de escritura; si el estudiante revisa el texto, necesita solamente transcribir la corrección hacia la versión final en su texto” (p. 163). Estas correcciones fueron enviadas a las estudiantes en digital vía correo electrónico, y estuvieron vinculadas también a un listado de códigos que identifican las dificultades más comunes que presentaron los estudiantes extranjeros en el uso de la competencia lingüística, como, por ejemplo, en el uso de verbos (V), preposiciones (Prep.), concordancia de género y número (Conc), artículos (A), conectores argumentativos, aditivos y consecutivos (Conect) (Anexo 2b). Además de las observaciones por parte de la docente (Figuras 2a y 2b), se reiteraron las sugerencias dadas por las estudiantes en forma recíproca en la coevaluación.

la ecosistema no es algo simple. No es posible entender cómo todo está conectada, pero los ecologistas han estudiado cómo afecta una especie a los otros. Millones de años de evolución han producido una equilibria entre depredadores y presas en una cadena compleja de alimentación. Si una enlace está perdida, se puede dañar todo. Otra razón de cuidar lugares específicos y numerosos es que muchos especies son endémicos a una sola área sola. Por eso, es importante pensar en estos que no tienen otro lugar segura a vivir y tienen que ser protegidos. Con este tema, tenemos que darnos cuenta también al sobre el tema de migración. Si no

Comentario [A37]: Excepción. El ecosistema

Comentario [A38]: Conector de causa: Pues, no es posible entender...

Comentario [A39]: Concordancia de género.

Comentario [A40]: Concordancia de género. Las especies.

Comentario [A41]: Concordancia de género.

Comentario [A42]: Exep. Para cuidar. para + infinitivo.

Comentario [A43]: Para vivir

Fig. 2a. Retroalimentación directa del texto de E1. Las marcas en el texto indican los cambios que debe realizar la estudiante mediante los comentarios al margen.

Problemas con turismo en los Galápagos

El parque nacional y la reserva marina de los Galápagos son famosos a través del mundo por especies de animales aislados y su biodiversidad en fauna y flora (Parque y Reserva). También fueron visitados por Charles Darwin y contribuyeron a su publicación sobre la evolución de las especies. En los tiempos modernos, muchas personas de todo el mundo quieren visitarlos, pero este entusiasmo crea problemas por las islas (Challenges). para proteger la naturaleza y los animales de los Galápagos, el gobierno del Ecuador y las organizaciones que administran el parque y la reserva deben restringir como la gente viaja en los Galápagos y que puede traer con ellos.

Comentario [A1]: Tal vez, se podría reformular el título, es sólo una sugerencia, porque queremos hablar de la protección del medio ambiente. Los nuevos desafíos (challenges) de las islas Galápagos.

Comentario [A2]: Concordancia de género/ las islas.

Comentario [A3]: Estas palabras no son necesarias porque al inicio ya se mencionan.

Comentario [A4]: Falta el referente: Las Islas Galápagos fueron...

Comentario [A5]: Concordancia de género

Comentario [A6]: investigación y publicación sobre...

Comentario [A7]: Se podría cambiar esta expresión por: en la actualidad/ Actualmente, muchas personas

Comentario [A8]: Concordancia de género.

Comentario [A9]: Exep. para las islas, por los constantes desafíos que debe enfrentar para proteger su ecosistema, y a su vez a las especies...



Fig. 2b. Retroalimentación directa del texto de *E2*. Las marcas en el texto indican los cambios que debe realizar la estudiante mediante los comentarios al margen.

Adicionalmente a la coevaluación entre pares y la tutoría personalizada de la docente, el análisis de los ensayos preliminares con el uso de la Pauta de evaluación N°1 (Anexo2a), determinó dificultades en la competencia lingüística en el uso de verbos y conectores. Así mismo, se pudo observar que las estudiantes *E1* y *E2* utilizaron la estructura del ensayo argumentativo de acuerdo a como lo habían aprendido en su país de origen. Con estos resultados, durante las revisiones de los textos en las tutorías individualizadas, la docente les sugirió realizar las correcciones de la retroalimentación directa (mantener coherencia y cohesión en la organización de ideas) e incorporó la reiteración de las sugerencias dadas por sus pares en la coevaluación (incluir puntos de reflexión para el lector en la conclusión de *E1*, y argumentos de refutación en la tesis de *E2*).

Así, la retroalimentación directa por digital permitió orientar a las estudiantes para que resolvieran sus dificultades mediante la autocorrección en sus producciones escritas. El objetivo fue propiciar un proceso reflexivo durante las revisiones para que se dieran cuenta de la necesidad de usar adecuadamente los recursos lingüísticos para mejorar sus producciones escritas, así como profundizar el conocimiento sobre el género del ensayo argumentativo en español, sus características y estructura.

En la Fase 2, actividades de desarrollo en la *SD*, las estudiantes enviaron a la docente sus borradores del ensayo argumentativo para revisión. En esta ocasión la retroalimentación fue indirecta, como lo señala Ferris y Roberts (2001): “ocurre cuando el profesor indica de alguna forma que el error existe, pero no le da la corrección, así le deja saber al escritor que hay un problema y le deja al estudiante resolverlo por sí mismo” (pp.163-164) (Figuras 3a y 3b).

El ecosistema no es algo simple, pues es imposible que entendamos cómo ^{Conc. género} conecta cada parte, sin embargo, ^{Conc. género} las ecologistas han estudiado las interrelaciones entre especies, y han encontrado que millones de años de evolución han producido un equilibrio entre depredadores y presas en una cadena compleja de alimentación. Si un enlace está perdida, ^{Conc. género} se puede ⁿ dañar todos. ^{Conc. género} Muchos especies son endémicos a una sola área y dependen ^{Prep.} en un hábitat específico. Por eso, áreas protegidas en lugares que incluyen estos hábitats son crucial. ^{Conc. número} Por añadidura, tenemos que darnos cuenta también sobre el tema de migración. Si no pensamos en rutas de viaje de aves, mamíferos ^{Prep.} y insectos, su ciclo de vida se interrumpe y se daña. En cambio ^{por otra parte} ¿cómo sabemos cuáles son los lugares mejores? ^{revisar} Obviamente todavía hay gente, así es imposible que todo el mundo sea reserva natural. Aunque es difícil hacer las investigaciones que nos permiten adivinar donde están los sitios ideales para reservas, la conservación es algo tan importante que debemos valorarla. El trabajo grande, pero vale la pena.

Fig. 3a. Retroalimentación Indirecta E1. Las marcas en el texto están vinculadas a la lista de códigos lingüísticos para su respectiva corrección.

Los nuevos desafíos de Las Islas Galápagos
El parque nacional y la reserva marina de ^{Concord. género} los Galápagos son famosos a través del mundo por su biodiversidad en fauna y flora (Sistema Nacional de Áreas Protegidas de Ecuador, 2015). También Las Islas Galápagos fueron visitadas por Charles Darwin y contribuyeron a su investigación y publicación sobre la evolución de las especies. En la actualidad, muchas personas de todo el mundo quieren visitarlos, pero este entusiasmo crea problemas para las islas (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Por lo tanto, para proteger la naturaleza y los animales de ^{Concord. género} los Galápagos, el gobierno del Ecuador y las organizaciones que administran el parque y la reserva deben restringir como la gente viaja a las Islas Galápagos y controla además qué pueden llevar con ellos. ^{Concordancia género}

Fig. 3b. Retroalimentación Indirecta E2. Las marcas en el texto están vinculadas a la lista de códigos lingüísticos para su respectiva corrección.

En estos ejemplos de retroalimentación indirecta de E1 y E2, se observa que hay diferencias con la retroalimentación directa, ya que las estudiantes van incorporando sus aprendizajes en el dominio de las tres competencias del idioma español. Por ejemplo, en la retroalimentación directa la docente marca el error y sugiere la solución, mientras que en la retroalimentación indirecta, la docente además de señalar el error lo identifica con el código lingüístico que deberá analizar y corregir la estudiante por sí mismo como se observa en las Figuras 4a y 4b.

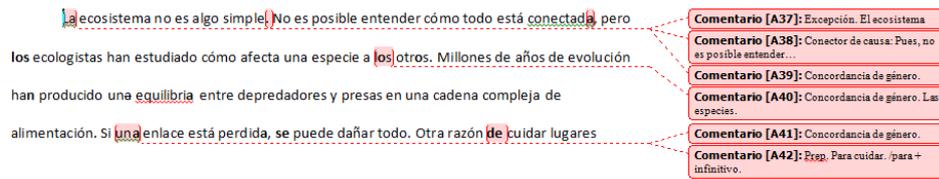


Fig. 4a. Retroalimentación directa en el texto de E1. Las marcas en el texto indican los cambios que debe realizar la estudiante.

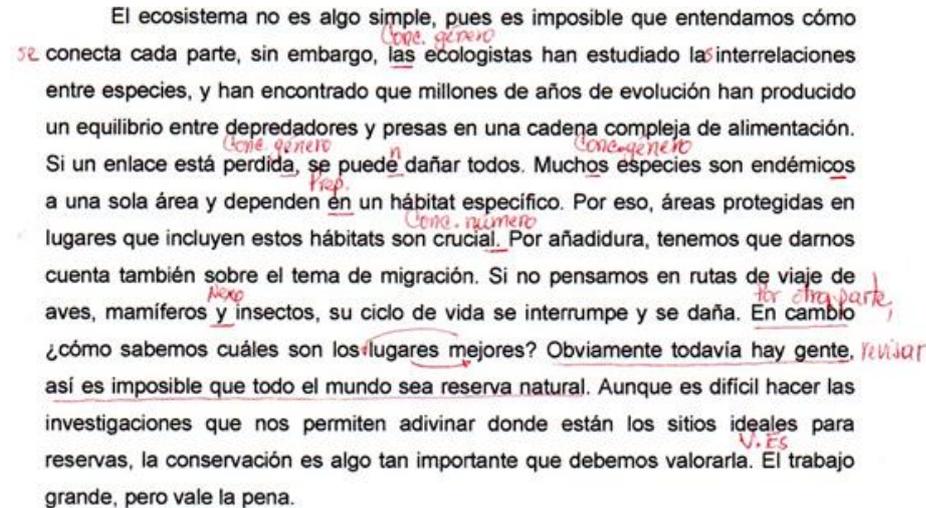


Fig. 4b. Retroalimentación indirecta en el texto de E1. Las marcas en el texto están vinculadas a la lista de códigos lingüísticos para su respectiva autocorrección.

Sin embargo, es notorio que en la competencia lingüística es donde mayor dificultad tuvo tanto *E1* como *E2*, especialmente en la concordancia de género y número y el uso correcto de verbos como se puede observar en las Figuras 4a y 4b. También fue necesario revisar el uso de conectores, para lo cual la lista de referencia que incluyó códigos y categorías en el uso de recursos lingüísticos fue de mucha utilidad para que la corrección fuera más precisa y la expresión escrita aún más clara.

Este tipo de dificultades, que podrían atribuirse a errores de fosilización, son aquellos que pasan de un nivel a otro de la *interlengua* (Selinker, 1972; Blanco, 2002). Así, “el sistema que el alumno interioriza es, por lo tanto, personal, reajutable, transitorio; esto es lo que se denomina *interlengua*” (Martínez y Nieto, 2006, p. 5). De acuerdo a esto, los

errores son necesarios dentro del proceso de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua y se encuentran presentes con frecuencia en estudiantes extranjeros por un inadecuado uso de las reglas de la lengua meta (Blanco, 2002). En el caso del español, se suelen confundir el uso de los verbos ser y estar, modo subjuntivo y preposiciones; sin embargo, los estudiantes en niveles avanzados son capaces de autocorregirse, como lo señala Blanco (2002). En la presente investigación también se pudo corroborar la presencia de errores de fosilización en las producciones escritas de ambas estudiantes que a su vez tenían un nivel intermedio en español.

Mediante la retroalimentación indirecta, las estudiantes hicieron los cambios pertinentes para trabajar la competencia lingüística en la producción escrita de ensayos argumentativos. La Figura 5a muestra el texto con retroalimentación indirecta, mientras que la Figura 5b indica los cambios hechos por la estudiante.

Romper la cadena de alimentación y dañar biodiversidad afecta no solamente a la flora y fauna, sino a los humanos. Porque somos animales, necesitamos la tierra y el equilibrio para sobrevivir. La agricultura depende de la calidad de la tierra y los minerales que contiene. Polinizadores que podemos dañar si no tomamos precauciones nos dan la habilidad de cultivar. Además, hay especies de plantas medicinales todavía no se han descubierto o no se han investigado que pueden dar las soluciones de un mundo cada vez en más peligro de mala salud. Así mismo, un blog de los bibliotecas de Singapur (2014) relata que biodiversidad saludable es necesario para establecer el clima, para permitir al ciclo de nitrógeno para suelo fértil y para felicitar el ciclo del agua lo que nos dependa. Proteger naturaleza no

Fig. 5a. Retroalimentación Indirecta E1 Las marcas en el texto están vinculadas a la lista de códigos lingüísticos para su respectiva corrección.

Romper la cadena de alimentación y dañar la biodiversidad afecta no solamente a la flora y fauna, sino a los humanos, porque somos animales, necesitamos la tierra y el equilibrio natural para sobrevivir. La agricultura depende de la calidad de la tierra y los minerales que contiene. Los polinizadores que podemos dañar si no tomamos precauciones nos dan la habilidad de cultivar. Además, hay especies de plantas medicinales que todavía no se han descubierto o no se han investigado que pueden dar las soluciones de un mundo cada vez más en peligro de mala salud. Así mismo, un blog de las bibliotecas de Singapur (2014) relata que la biodiversidad saludable es necesaria para estabilizar el clima, para permitir al ciclo de nitrógeno para suelo fértil y para facilitar el ciclo del agua.

Comentario [A73]: Rep. a

Fig. 5b. Ensayo Final E1



De esta forma, *E1* y *E2* estuvieron involucradas en un proceso reflexivo y consciente para identificar las dificultades en la escritura y resolverlas por sí mismas; además, ambos tipos de retroalimentación escrita de la docente (directa e indirecta) permitieron a las estudiantes consultar oportunamente sobre el uso de los recursos lingüísticos y las estrategias de redacción en la producción escrita de ensayos argumentativos, mediante la retroalimentación directa realizada en la etapa preliminar de los ensayos y luego la retroalimentación indirecta, previa a la entrega final de los mismos al final de ambas retroalimentaciones.

Así también, durante la Fase 2 en la Guía de trabajo N° 4 (Anexo 3), las estudiantes analizaron las competencias de escritura académica: lingüística, pragmática y discursiva y las identificaron en sus borradores de ensayos argumentativos a través de la Pauta de evaluación N°2. Los resultados obtenidos en esta evaluación los compartieron en la puesta en común donde interactuaron con la docente y verificaron sus aprendizajes. Así, tanto *E1* como *E2* señalaron que sí cumplieron con los parámetros de evaluación de la competencia lingüística en cuanto a: cohesión, coherencia, uso adecuado de los recursos lingüísticos, normas de puntuación, ortografía y normas de citación.

Luego de contrastar los resultados obtenidos en las Pautas de la evaluación N° 1 y N° 2, se observaron cambios significativos en el aprendizaje de las estudiantes desde el desarrollo del ensayo preliminar. En realidad, ambas estudiantes conocían la estructura del ensayo argumentativo; sin embargo, necesitaban situarse en el contexto académico del español como lengua extranjera y conocer los lineamientos en cuanto a la producción escrita de este género académico, las competencias de escritura académica y la forma de citación de fuentes bibliográficas según la normativa *APA*.

Así pues, en la Fase 2 de la secuencia por medio de la tutoría final individualizada, la docente trabajó la competencia lingüística directamente con las estudiantes, como se ejemplifica a continuación:

D: *¿A qué te refieres con esto?*

E1: *Quiero decir que cuáles son los mejores lugares para poner reservas porque hay gente, hay reservas, hay lugares, etc.*



D: Eso hay que aclarar, porque tú sabes del tema y estás dándome información que está implícita. Tienes que explicar esta parte, porque ustedes en inglés son muy objetivos y está bien. Pero, en español el recurso lingüístico te pide que seas más específica.

Mientras se efectuaban las revisiones en la tutoría final se dieron dos aspectos importantes. Primero, las estudiantes pudieron aclarar sus dudas acerca de las observaciones y correcciones realizadas anteriormente por la docente mediante una orientación más personalizada. Segundo, se dio lugar a que las estudiantes pudieran realizar nuevas preguntas, como fue el caso de *E1*, quien pidió que se amplíe la explicación respecto a la ortografía.

En este contexto, el análisis de los resultados obtenidos en el desarrollo de los borradores de los ensayos argumentativos durante la *SD* en la Fase 2, confirma que la retroalimentación inicial directa no fue tan efectiva como la retroalimentación indirecta, en la cual las estudiantes analizaron en forma reflexiva y crítica las correcciones y sugerencias de la docente para mejorar sus producciones escritas, y pudieron consultarle directamente para una mejor orientación a través de las tutorías individualizadas. A su vez, el acercamiento uno a uno permitió una guía más personalizada en las dificultades individuales que tenían en el desarrollo de la competencia lingüística. De este modo, este tipo de tutorías son útiles para desarrollar las capacidades y la autonomía de los alumnos mediante el diálogo sobre los procesos indirectos y complejos que abordan las dificultades en la escritura académica (Caldwell, Stapleford y Tinker, 2018). Así, las estudiantes hicieron efectivos los cambios en las prácticas escriturales e insertaron sus propuestas como aporte de su trabajo autónomo.

En la Fase 3, al finalizar la *SD*, las estudiantes entregaron el ensayo argumentativo final incorporando las recomendaciones y sugerencias después de los dos tipos de retroalimentación, como se indicó anteriormente. A su vez, en la entrevista final las estudiantes señalaron que la retroalimentación directa en digital no les ayudó significativamente, incluso pasaron por alto varias observaciones dadas en las correcciones. Por otro lado, en la retroalimentación indirecta realizada en la tutoría final las estudiantes tuvieron una asistencia más personalizada con la orientación de la docente para aclarar sus dudas e interpretaciones acerca de las observaciones y sugerencias realizadas. Esto les permitió un proceso más reflexivo, minucioso y consciente en la corrección y



mejora de sus textos, siendo esta forma mucho más útil y productiva, como se puede observar en los enunciados marcados en las producciones escritas de las Figuras 6 y 7 en la presentación final del ensayo argumentativo.

El ecosistema no es algo simple, pues es imposible que entendamos cómo se conecta cada parte, sin embargo, los ecologistas han estudiado las interrelaciones entre especies, y han encontrado que millones de años de evolución han producido un equilibrio entre depredadores y presas en una cadena compleja de alimentación. Si un enlace está perdido, se pueden destruir todos. Muchas especies son endémicas en una sola área y dependen de un hábitat específico en el que son irremplazables. Por eso, áreas protegidas en lugares que incluyen estos hábitats son cruciales. Por añadidura, tenemos que darnos cuenta también sobre el tema de migración. Si no pensamos en las rutas de viaje de aves, mamíferos e insectos, su ciclo de vida se interrumpe y se daña. Por otra parte, ¿cómo sabemos cuáles son los mejores lugares para ubicar las reservas? Porque todavía hay gente viviendo en estas áreas, así es imposible que todo sea reserva natural. Aunque es difícil

Comentario [A70]: Conc. Género

Comentario [A71]: Nexo e por t

Fig. 6. Ensayo argumentativo final E1. Las marcas en el texto indican las correcciones efectuadas por las estudiantes.

Los nuevos desafíos de Las Islas Galápagos

El parque nacional y la reserva marina de las Galápagos son famosas a través del mundo por su biodiversidad en fauna y flora. También, las Islas Galápagos fueron visitadas por Charles Darwin y contribuyeron a su investigación y publicación sobre la evolución de las especies. En la actualidad, muchas personas de todo el mundo quieren visitarlas, pero este entusiasmo crea problemas para las islas. Por lo tanto, para proteger la naturaleza y los animales de las Galápagos, el gobierno del Ecuador y las organizaciones que administran el parque y la reserva deben restringir como la gente viaja a las Islas Galápagos y controla además qué pueden llevar con ellos.

Fig. 7. Ensayo argumentativo final E2. Las marcas en el texto indican las correcciones efectuadas por las estudiantes.

A su vez, los ensayos finales demostraron de forma práctica el empleo de los recursos que se habían empleado durante las clases, como evidencia de que las estudiantes resolvieron las dificultades que tenían al inicio y durante la implementación de la SD mediante la autocorrección. Al terminar la SD presentaron un margen mínimo de errores en el producto escrito final.

Los testimonios expresados por las estudiantes en las entrevistas finales también confirman su progreso en la escritura académica, y esto se refleja en sus respuestas con



relación a la siguiente pregunta: ¿Qué parte del proceso de la escritura de ensayos argumentativos usted considera útiles o no tan útiles y por qué? A lo que las estudiantes respondieron:

E1: Todo útil, me gusta tener comportación [actitud] para revisar y ver el otro ensayo, y también la tutoría también muy útil, para mí esta revisión de las competencias útil.

D: ¿Y el trabajo con la compañera qué te pareció? El trabajo del intercambio así de los ensayos? En la coevaluación se llama.

E1: Sí, eso es bueno creo para mí fue lo mejor para hacer una vez más, para compartirlas. Normalmente quiero que alguien que no sabe nada del tópico, no sabe de qué estoy escribiendo que es del medio ambiente, no sabe nada de eso puede leer y decir si tiene sentido, si hay este argumento claro y todo por eso.

De este modo, *E1* confirmó que la tarea de los revisores en escritura fue positiva, porque le permitió clarificar, dar sugerencias y corroborar si el texto tenía coherencia y cohesión. Además, controló si el ensayo argumentativo cumplía con la estructura y las características de su género; en este sentido, la retroalimentación proporcionada por su compañera le permitió un espacio de reflexión, para repensar y tomar decisiones en forma más objetiva como lo indica Lerner (2001) en los quehaceres del lector y el escritor mediante el aprendizaje significativo.

Acerca de la pregunta: ¿De qué forma se han cumplido o no sus expectativas en la escritura académica en español? *E1* comentó: “Creo revisión unas cosas en gramática, como artículos que yo siempre olvido o cosas así, preposiciones: para, por, de, a, esas siempre yo cambio por algo más, así gramática”. En este sentido, la estudiante mejoró la competencia lingüística y el uso adecuado de los recursos lingüísticos con los que tuvo mayor dificultad en sus textos. Además, ella se refirió al uso del léxico:

Ajustar un poco de cómo es escribir un tópico científico, un poco político con vocabulario español, porque es algo que no normalmente no uso esas palabras, no hay razón para usar unas palabras específicos así en conversación, así es buena [bueno] ver algo sí específico para aprender un poco de vocabulario.

La estudiante *E1* dio énfasis también al uso del vocabulario especializado utilizado en escritura académica, a través del ensayo argumentativo. De esta forma, en este aspecto



también se registraron cambios en la competencia lingüística en cuanto a su uso semántico.

Por otra parte, con respecto a la misma pregunta E2 señaló:

Creo que mi escritura es más formal que antes, más preciso con tu ayuda y toda nuestra colaboración. Creo que es un nivel un poco más preciso, un poco más claro de que yo escribí antes.

D: *Entonces, ahí podríamos decir que: ¿tus expectativas se han cumplido o no? ¿Estás satisfecha o estás contenta con tu trabajo?*

E2: *Sí, me siento bien, porque he revisado, he leído muchas veces, y he aprendido cómo hacerlo y cómo incorporar todos los aspectos, y por eso sí creo que he aprendido mucho sobre esto.*

La SD parece haber tenido los resultados esperados, de acuerdo a las evidencias presentadas en las producciones escritas efectuadas con el uso de las actividades y recursos empleados en clase. A su vez, estos resultados se reafirman con los testimonios de las estudiantes expresados en las entrevistas finales y en la interacción oral en las puestas en común. Sin embargo, es evidente también que las estudiantes todavía tienen dificultades en el desarrollo de la competencia lingüística y que necesitan continuar practicando.

4.2. Desarrollo de las competencias pragmática y discursiva

La competencia pragmática es analizada tomando en consideración otros componentes que a su vez la integran, como las competencias discursiva, funcional y organizativa (MCREL, 2002). Para este estudio, el análisis de las competencias pragmática y discursiva se ha realizado conjuntamente, ya que la competencia pragmática es un componente esencial en la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, y la competencia discursiva constituye una subcompetencia de esta (MCREL, 2002).

Dentro de este análisis se encontró que las dificultades en las competencias pragmática y discursiva estuvieron relacionadas con su identificación y uso en las prácticas escritas y también con un nivel bajo de vocabulario para expresarse en el contexto académico. Esto dio lugar a la falta de fluidez del español en la comunicación de las



estudiantes. A su vez, estas dificultades se pudieron determinar en la Fase 2 de la *SD* a través de la entrevista preliminar, la primera puesta en común y la tutoría inicial.

El análisis de las entrevistas preliminares permitió determinar que tanto *E1* como *E2* no tenían clara la definición de escritura académica. Esta similitud se evidenció cuando las dos estudiantes expresaron haber realizado anteriormente varias producciones escritas en general, pero no supieron señalar un género específico en escritura académica al responder a la pregunta: ¿Qué tipo de escritura académica has hecho en español? Al respecto *E1* indicó: “Ahh, he hecho escritos de narración, de cuentos cortos, de exposición. Acá más de descripción y narración, y que más, si poesía un poco también”. Mientras que *E2* indicó lo siguiente:

En los Estados Unidos en el colegio he hecho, empecé con párrafos cortos. Luego en la universidad ensayos más largos, descripciones de cuentos, y fotografía, literatura. Y luego más tarde en tarea [de] clase yo hice un poema, una biografía corto, un cuento, y el semestre pasado yo hice dos ensayos cortos más o menos de dos páginas y los dos largos de siete páginas sobre teoría adulta [adult] y filosofía de Latinoamérica.

De acuerdo a lo expresado tanto por *E1* como por *E2*, las participantes tuvieron dificultad para determinar el significado de escritura académica porque lo contextualizaron de forma general.

Al referirse a la estructura del ensayo argumentativo ambas estudiantes demostraron tener conocimiento de cómo desarrollar este género; sin embargo, *E1* pareció tener mayor dominio en la competencia pragmática y discursiva, según su respuesta en la entrevista preliminar a la pregunta: Desde su experiencia, ¿cómo estructura un ensayo argumentativo? *E1* respondió:

Ahh, he aprendido que normalmente [se] pone primero una introducción de información de fondo, depende de qué largo es el ensayo, eso es que cambia el ¿cómo se dice? como el/la introducción, y entonces tiene dos, tres puntos para apoyar su tesis y apoyar su argumento. Y entonces eso tiene, ¿cómo se dice? Como información para probar su argumento, y entonces después de eso, una conclusión solo que decir otra vez sus argumentos y por qué se hace ese argumento.

A la misma pregunta *E2* respondió:



Ah, usualmente empieza con párrafo para introducir sus ideas que es muy ancho [que tiene una extensión más larga que los otros párrafos], sí y luego más extensivo hasta el tesis, luego párrafos con detalles que apoyan a su tesis y para concluir una [no se entiende, y le cuesta expresarse porque le falta vocabulario] una tesis otra vez en otras palabras y luego una descripción porque los temas de la tesis son importantes.

En estos fragmentos de la entrevista preliminar se pudo evidenciar que a la estudiante *E2* le costaba más expresar cómo elaborar un ensayo argumentativo, pero no porque desconocía su estructura en sí, sino por la falta de vocabulario adecuado y especializado en este contexto para comunicarse en una nueva lengua. En este sentido, *E2* presenta mayores dificultades para comunicar sus conocimientos previos, y requiere mayor desarrollo en la competencia pragmática.

A su vez, mediante las dos puestas en común realizadas en la Fase 2 de la *SD*, después de desarrollar las Guías de trabajo N° 1 (Anexo 2a) y N° 4 (Anexo 3), las estudiantes expresaron sus inquietudes, sobre todo con respecto a la función de las tres competencias tanto en la escritura como en la expresión oral; así también, realizaron comparaciones entre la escritura en español y en inglés, e hicieron la relectura de textos para seleccionar el vocabulario en contexto y su coherencia en las producciones escritas. Esta revisión permanente, a través del diálogo y discusiones sostenidas especialmente de los recursos de la competencia lingüística, les permitió reflexionar sobre el uso y la función de los elementos que debían utilizar en las estructuras para una mejor calidad en la escritura de los ensayos argumentativos. Así también, *E2* indicó tener dificultad para distinguir la competencia discursiva de las competencias lingüística y pragmática.

Con respecto a las interacciones entre pares, Alzate y Peña (2010) señalan: “Los intercambios orales les ayudan a discutir y poner a prueba sus ideas, antes de escribirlas; a verbalizar y tomar conciencia de los problemas que encuentran en la composición y resolverlos cooperativamente” (p. 126). En este sentido, las estudiantes al realizar la lectura compartida y el análisis de los textos, pudieron comunicar sus dificultades mediante la interacción oral. Esto les permitió reflexionar acerca de su contenido, revisar sus textos escritos, incorporar sus aportes y rediseñarlos a partir de sus borradores para el uso adecuado de las competencias pragmática y discursiva.



Para tratar estas dificultades detectadas en las competencias pragmática y discursiva, se realizaron algunas actividades durante la *SD*. Primero, en la Fase 2 se dio lugar a las puestas en común, la relectura de los borradores de los ensayos, aclarar y reafirmar los aprendizajes adquiridos a través de su interacción en el desarrollo de las prácticas escritas, la orientación específica por parte de la docente en las tutorías individualizadas y después en la Fase 3, la socialización de las rúbricas escrita y oral para su evaluación final. Así, después de que *E2* realizó la relectura de su ensayo y escuchó los ejemplos dados por *E1* en la puesta en común, pudo comprender las diferencias con las otras competencias; la docente a su vez propuso otros ejemplos para reforzar y retroalimentar este conocimiento. De este modo, ambas estudiantes tuvieron la oportunidad de reafirmar su aprendizaje.

El análisis indicó también que la participación de las dos estudiantes en la puesta en común tuvo una acción recíproca y enriquecedora en la adquisición del conocimiento, y al comunicar su aprendizaje estaban desarrollando el principio de la *comunicabilidad de lo leído* que “se constituye en la piedra angular del procesamiento cognitivo del discurso, la cual es un eje fundamental del pensamiento crítico, reflexivo y libre” (Parodi et al., 2010, p.142). Así, mediante la interacción del discurso de las estudiantes y la docente en la puesta en común se manifiesta la competencia pragmática en su intención comunicativa.

En la tutoría inicial, *E1* no tuvo dificultades para identificar las tres competencias porque afirmó que en inglés sí las identificaba, y aunque no sabía sus nombres técnicos podía hacer sus ensayos directamente. Sin embargo, no estaba segura acerca de la redacción de los párrafos que servirían de argumento para respaldar su tesis y por eso consultó a la docente sobre la pertinencia de las palabras en el contexto. La docente por su parte le orientó y le animó a continuar leyendo sobre su tema y trabajando en las revisiones de su producción escrita para hacer los cambios necesarios en su texto por sí mismo. Por otro lado, *E2* consultó acerca de la noción de sinónimos y antónimos, en referencia al nivel léxico que corresponde a la competencia lingüística en su aspecto semántico y a la competencia pragmática en el uso del vocabulario en contexto; aquí la docente relacionó este contenido con la necesidad de aprendizaje y los ejemplos que citó la estudiante *E1*. De esta forma se reforzó el conocimiento y el desarrollo de las competencias de escritura académica. Así lo demuestra el siguiente fragmento:



E2: Si quiero buscar otra palabra ¿Cuál competencia es?

D: ¿Quieres buscar un sinónimo? ¿Para qué palabra?

E2: Quiero otra palabra para gente.

D: visitante

E2: ¿Pero no sé qué competencia usar?

D: La competencia lingüística. Allí sería léxico, vocabulario. ¿Por qué sería competencia lingüística?

E1: Es cómo saber cuáles palabras son en la gramática, tienen sentido con la oración.

D: Exacto, cuáles palabras pertenecen a este contexto.

E2: Entonces, visitantes.

D: Sí, visitantes, turistas. Es diferente también el propósito de esta palabra en el párrafo, porque hablas de los desafíos que enfrentan las Islas Galápagos, y pueden ser visitantes, turistas, habitantes.

En este sentido, la tutoría inicial permitió a las estudiantes consultar directamente a la docente sobre sus inquietudes, y aprendieron en forma simultánea e interactiva para tratar las dificultades que tenían en el desarrollo de las competencias y a diferenciarlas en el desarrollo de los procesos escriturales.

E1 en la tutoría final manifestó sus inquietudes con respecto a la pertinencia de las expresiones en el contexto y de las estructuras gramaticales usadas en su texto, así la docente le pidió que leyera el texto que quería cambiar en voz alta:

E1: *El ecosistema no es algo simple, pues es imposible que entendamos cómo se conecta cada parte, sin embargo los ecologistas han estudiado las interrelaciones entre especies y han encontrado que millones de años de evolución hayan producido*

D: *Aquí, que millones de años de evolución han producido un equilibrio entre depredadores y presas...*

E1: *¿No es mejor poner subjuntivo?*

D: *La idea está desarrollándose, entonces no necesitamos allí subjuntivo. Es importante comprender que no debemos usar siempre estructuras complejas para expresarnos, ya que las estructuras sencillas nos ayudan para expresar con mayor claridad nuestras ideas.*

La docente a su vez intervino con sugerencias y otras opciones para disminuir el grado de dificultad en las estructuras. De este modo, la expresión escrita fluye y cumple con el objetivo de comunicar con claridad el contenido del texto, desarrollando también la competencia pragmática y facilitando el nivel de comprensión lectora.



Así este trabajo colaborativo en escritura contribuyó a mejorar la producción escrita, ya que “escribir con otros obliga a debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que plantea la escritura y de este modo se contribuyen en objeto de reflexión cuestiones que pueden permanecer implícitas cuando se escribe en soledad” (Lerner, 2001, p. 98). Por esto, es necesario que las producciones escritas sean leídas por otros, de esta forma la revisión y el punto de vista en las modificaciones del texto es más objetiva e imparcial, con un sentido más reflexivo y crítico.

En la Fase 2 de la *SD* mediante la Guía de trabajo N° 4 (Anexo 3), las estudiantes analizaron las competencias de escritura académica: lingüística, pragmática y discursiva y las identificaron en sus borradores de ensayos argumentativos a través de la Pauta de evaluación N°2. Los resultados obtenidos en esta evaluación los compartieron en la puesta en común donde interactuaron con la docente y verificaron sus aprendizajes. Así, ambas estudiantes desarrollaron también los criterios de la rúbrica con respecto a la investigación, revisión de párrafos y discurso correspondientes a la evaluación de la competencia discursiva.

Es relevante indicar que ambas participantes registraron en esta rúbrica no haber incluido comentarios ni sugerencias dadas en las puestas en común y en la primera tutoría personalizada, sin embargo, en el análisis de resultados de los ensayos finales y en las entrevistas finales se demuestra lo contrario al observar los cambios y aportes incluidos en el desarrollo de sus producciones escritas.

En cuanto a la competencia pragmática, *E1* afirmó en la Pauta de evaluación N°2 que el vocabulario utilizado estaba relacionado con el tema de su ensayo argumentativo, y consideró que en ese momento todavía no tenía un dominio del tema investigado porque no podía explicarlo con fluidez, y que tampoco incluyó ninguna anécdota o experiencia que fortaleciera su conclusión.

En la competencia pragmática *E2*, al igual que *E1*, también utilizó el vocabulario en contexto relacionado con el ensayo argumentativo; admitió que sí tenía dominio sobre el tema investigado y que lo podía explicar con fluidez a diferencia de su compañera. Sin embargo, esto no se evidenció en la rúbrica oral final (Anexo 7), ya que los resultados



indicaron que *E1* obtuvo un mayor dominio del tema investigado a través de la fluidez de su discurso en comparación a *E2*. Por otro lado, el ensayo borrador de ambas participantes no fue leído ni comentado por otras personas aparte de su compañera y docente para el desarrollo y preparación de su tema.

La evaluación final de los ensayos argumentativos se realizó en la Fase 3 de la *SD* mediante las actividades de cierre. Al concluir la tutoría final, primero se socializó la rúbrica de evaluación final escrita con las dos estudiantes para que conocieran los criterios sobre los cuales serían evaluadas y así revisaran con atención la producción final de su ensayo argumentativo antes de su entrega. El objetivo de socializar la rúbrica fue fundamental, porque así las estudiantes tuvieron la oportunidad de enfocarse en los criterios y parámetros de la evaluación.

En la rúbrica de la evaluación final escrita (Anexo 6) se indican los criterios específicos sobre los que se evaluaron las tres competencias de escritura académica del español como lengua extranjera: *lingüística* (estructura del ensayo argumentativo, coherencia, cohesión, concordancia entre los elementos lingüísticos, ortografía y puntuación), *discursiva* (propósito, discurso y contenido) y *pragmática* (léxico, argumentos, postura del escritor, aporte personal y conclusión).

La aplicación de la rúbrica de evaluación oral a las estudiantes es un complemento en la evaluación formativa del español como lengua extranjera, debido a que al ser un curso de gramática avanzada requirió el desarrollo de las cuatro destrezas del idioma: hablar, escuchar, leer y escribir (MCREL, 2017), con el propósito de activar la intención comunicativa de la competencia pragmática. En este contexto, las estudiantes hicieron una presentación oral de sus ensayos argumentativos finales para demostrar el dominio del tema investigado y el nivel de fluidez en la expresión oral del español como lengua extranjera. Mediante la rúbrica oral se evaluaron las competencias: lingüística (cohesión, coherencia en el discurso y control de estructuras complejas a medida que profundiza la exposición oral), discursiva (pronunciación y fluidez, audiencia) y pragmática (léxico y dominio del tema investigado). De este modo, las estudiantes conocieron con precisión la forma de evaluar de sus producciones escritas y orales, al mismo tiempo que fue una autoevaluación a su trabajo académico.



Con la aplicación de la rúbrica de la evaluación oral, se pudo determinar que las estudiantes desarrollaron la competencia discursiva pero en forma diversa. Por ejemplo, E2 tuvo dificultad con la competencia discursiva, puesto que la estudiante todavía presentaba dificultades para utilizar el vocabulario en contexto, similares a lo que se registró en la entrevista preliminar. En su presentación, no recordaba partes del texto en español y tuvo que leerlas, lo que no sucedió con E1 que expuso su tema de investigación con fluidez.

El análisis de la rúbrica oral demostró que la dificultad presentada por E2 en cuanto a la fluidez en su discurso se debió a mantener un nivel léxico bajo en el contexto especializado. Por esto hubo partes del texto que ella memorizó por la dificultad que aún tenía para expresarse en una segunda lengua. Esta dificultad parece relacionarse con su inseguridad en el uso del vocabulario especializado mientras hacía algunas pausas para continuar con su discurso.

Es importante indicar que al finalizar la SD, con el apoyo de las tutorías personalizadas y las puestas en común, las estudiantes registraron cambios y avances en el desarrollo de las tres competencias, especialmente E1. Sin embargo, E2 todavía presentó dificultades en la competencia discursiva en la evaluación final.

4.3. Resultados adicionales

La SD tuvo como objetivo principal el desarrollo de las competencias para mejorar la escritura de ensayos argumentativos. Sin embargo, como resultado adicional se detectó en la Fase 2 de la secuencia mediante la Pauta de evaluación N°1 (Anexo 2a) que las estudiantes tenían dificultades para citar fuentes. Esto fue confirmado por las estudiantes en la tutoría inicial, donde reconocieron desconocer la citación en el formato APA (*American Psychological Association*). Además, las estudiantes a pesar de haber indicado que en su universidad de origen utilizaban el estilo MLA (*Modern Language Association of America*), demostraron por medio de las actividades realizadas durante la SD que tampoco estaban seguras de citar fuentes en sus textos con este formato.

Originalmente, este aspecto de citación con la normativa APA, no fue considerado para trabajarlo desde el inicio en el curso, ya que en las expectativas de escritura académica en español se esperaba que las estudiantes conocieran y aplicaran este formato.



En este contexto, *E1* consultó cómo hacer la citación con la normativa *APA*, y cómo integrar las citas al cuerpo del texto. En la tutoría final, *E2* también expresó sus dudas de cómo citar las fuentes bibliográficas con esta normativa diferente a *MLA*, citación que habían utilizado mientras desarrollaban los ensayos preliminares. Por lo que fue necesario que la docente intervenga, y para ello utilizó ejemplos en material digital para que las estudiantes aprendieran cómo debían citar y parafrasear en citas indirectas del inglés al español y así las puedan incorporar en su texto.

Adicionalmente, *E2* tuvo orientación de la docente en la redacción del cuerpo del texto del ensayo argumentativo, para que mantenga coherencia y cohesión en la producción escrita. A su vez, la estudiante recibió material bibliográfico adicional para que analice sus argumentos en el proceso escritural e incorpore un párrafo más, respaldando la información con citación, esto se confirma en el siguiente fragmento:

E2: Sin estos esfuerzos del gobierno pasaría.

D: Exactamente como lo estás diciendo, debes expresarte de forma más sencilla, no necesariamente con estructuras complejas, eso le quita claridad a tu expresión escrita.

E2: Pero viene de una cita textual en inglés.

D: Entonces, allí tenemos que parafrasear al español como lo indica la normativa APA.

El uso adecuado de la normativa *APA* fue útil para las estudiantes, como se comprueba en la entrevista final en respuesta a la pregunta ¿Qué parte del proceso de la escritura de ensayos argumentativos usted considera útiles o no tan útiles y por qué? Al respecto, *E2* manifiesta:

Es útil aprender cómo es con APA, porque es muy diferente para mí, pero cómo incorporar las citas más integradas en su escritura. En la escritura es necesario incorporarlas en su argumento.

Aunque este tema en particular no fue parte de la planificación de la *SD*, fue relevante al momento de aplicarla. Por medio de las puestas en común y las tutorías personalizadas, ambas estudiantes se familiarizaron con el formato y lo utilizaron en sus ensayos argumentativos.



CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

El siguiente capítulo aborda la síntesis y la evaluación de los resultados obtenidos con la intervención de la *SD*. Esta acción didáctica fue tomada para mejorar la escritura de los ensayos argumentativos en la enseñanza del español como lengua extranjera, mediante el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y discursiva.

La atención y seguimiento al desarrollo de las producciones escritas de los estudiantes en la enseñanza del español como lengua extranjera no ha sido por lo general una prioridad en el ámbito universitario hispano hablante en el contexto latinoamericano, y en Ecuador tampoco. Esto puede deberse a que el interés en los estudios de la enseñanza de un segundo idioma se enfoca generalmente en la expresión oral como medio de comunicación para la interacción de los estudiantes extranjeros. Sin embargo, por los resultados obtenidos en este estudio se puede corroborar, mediante las expectativas de las participantes, la necesidad de una orientación más precisa y el acompañamiento docente en el desarrollo de sus prácticas escritas para fortalecer su proceso de enseñanza - aprendizaje. De este modo, “tal como se hace con la oralidad, el profesorado debe mostrar al aprendiente-autor el uso de la lengua escrita, lo cual significa no sólo ofrecer excelentes modelos de prosa, sino también enseñar los caminos de la construcción del texto” (Cassany, 2009, p. 63).

Así también, los recursos y estrategias didácticas empleados en este estudio adquieren mayor valor en la efectividad de los procesos escriturales, ya que constituyeron los medios para alcanzar los objetivos propuestos en esta *SD*. Por lo tanto, la implementación de la secuencia parece haber sido una acción didáctica efectiva, ante las dificultades que presentaban las estudiantes extranjeras en sus textos, por la falta de competencias en las prácticas escriturales especializadas. De ahí que el objetivo de mejorar la escritura de ensayos argumentativos en español, mediante el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y discursiva, dio resultados favorables en la composición de textos. Sin embargo, el análisis de los datos demostró que el desarrollo de estas competencias en las estudiantes fue diverso y en el transcurso de la *SD* se encontraron resultados adicionales que no estuvieron previstos al inicio.



Después de la aplicación de la *SD* en la escritura de ensayos argumentativos finales, se observó que *E1* y *E2* cumplieron mayormente sus expectativas en escritura académica del español como lengua extranjera. Especialmente, las estudiantes adquirieron mayor destreza en el desarrollo de las tres competencias, y en el uso del pensamiento crítico y reflexivo mediante su participación e interacción en la *SD*, lo que les permitió desarrollar con mayor seguridad el ensayo argumentativo. En este sentido, de acuerdo al MCRL (2002), la participación en acontecimientos comunicativos, incluyendo actividades diseñadas para el aprendizaje de lenguas, favorece un mayor desarrollo de las habilidades del alumno a corto y a largo plazo.

En primer lugar, en la competencia lingüística las estudiantes demostraron tener mayor dificultad; sin embargo, esta competencia se ejerció mediante las prácticas lectoras y escriturales que las estudiantes realizaron durante la *SD*. Así también, se hicieron los cambios respectivos en la producción escrita de los ensayos argumentativos con la orientación de la docente mediante las puestas en común y las tutorías personalizadas. Los avances en la competencia lingüística fueron notorios, y al mismo tiempo las estudiantes se mostraron más seguras al realizar su trabajo académico. Esto también fue posible por la revisión colaborativa entre pares, mediante la coevaluación que permitió una observación más objetiva con el intercambio de ensayos entre las estudiantes para realizar los cambios necesarios en la escritura. Con estos resultados se reafirma lo que Carlino (2013) y Corcelles y Oliva (2016) sostienen: es fundamental el trabajo colaborativo entre pares en el desarrollo de las prácticas escriturales, porque permite las revisiones continuas en la escritura por parte de otro que no es el escritor, con una perspectiva más objetiva y de forma externa.

En cuanto a las competencias pragmática y discursiva, aunque hubo actividades diseñadas en la *SD* mediante las puestas en común y las tutorías personalizadas para alcanzar el mismo grado de efectividad en su desarrollo, sin embargo, los resultados analizados demuestran que *E1* tuvo una mejor respuesta en el desarrollo de estas competencias. Por el contrario, *E2* requiere mayor ejercitación, sobre todo en la competencia discursiva.



A su vez, utilizar la intención comunicativa mediante las competencias pragmática y discursiva para compartir sus aprendizajes en forma escrita y oral, a través del análisis conjunto de los textos, permitió a las estudiantes desarrollar su pensamiento reflexivo y crítico sobre su quehacer académico durante las puestas en común y las tutorías personalizadas. Esto de acuerdo con la definición de la *Teoría de la Comunicabilidad de Parodi* (2010, 2011) que señala la importancia de comunicar y verbalizar lo leído mediante el análisis de textos y las producciones escritas.

Así también, mediante las tutorías personalizadas se dio la retroalimentación directa e indirecta, para mejorar la calidad de la escritura de ensayos argumentativos mediante la interpretación de códigos vinculados a errores frecuentes de las producciones escritas. La retroalimentación indirecta resultó ser más útil, ya que las estudiantes y la docente pudieron hacer una interacción mucho más efectiva para lograr los cambios que las estudiantes querían hacer en sus escritos y, sobre todo, despejar sus dudas con respecto a las correcciones que debían incorporar en sus textos.

En este contexto, los docentes pueden recurrir a un sistema de marcación y codificación que sea coherente con los errores encontrados en las composiciones (Ferris (2001), y fortalecerlo con lecciones que contengan los conocimientos que les permitan a los estudiantes la reflexión y la corrección por sí mismos de los errores marcados en sus textos. Así, ellos podrían adquirir cada vez mayor precisión en sus correcciones y los docentes no solamente marcar y señalar errores.

Por otro lado, trabajar con dos estudiantes permitió una atención e intervención personalizada en el proceso de enseñanza - aprendizaje, y enfocado a las necesidades que las estudiantes tenían para resolver sus dificultades en la escritura de ensayos argumentativos. Por lo tanto, este acompañamiento personalizado por parte de la docente da lugar a mayor efectividad en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes extranjeros, y permite incentivar la autonomía y la reflexión en el desarrollo de sus tareas académicas. En este sentido, Carlino (2013) afirma que el acompañamiento docente es fundamental en las prácticas lectoras y escriturales de los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos en el ámbito académico y fortalece además la socialización de la escritura.



Adicionalmente, en el análisis de los resultados surgió un aspecto a considerar, la enseñanza de la citación *APA*, que las estudiantes no tenían conocimiento de cómo incorporarlo en sus textos. Esto determina que al aplicar la *SD* a futuro sería necesario incluir la enseñanza de este formato y realizar los cambios necesarios en las actividades programadas, ya que no todos los estudiantes necesariamente están familiarizados con este estilo de citación de referencias.

Aunque la aplicación de la *SD* dio como resultados varios aspectos positivos, es necesario también indicar algunas limitaciones que surgieron en su implementación: el tiempo, el nivel de español de las estudiantes, el número de alumnos en el curso y la edición de rúbricas.

El tiempo fue un factor que no favoreció el desarrollo de más actividades en el desarrollo de la *SD*, ya que el curso de Gramática avanzada fue intensivo, con una duración de 48 horas, de las cuales 14 fueron destinadas a la *SD*. Por otra parte, fue necesario cumplir con la programación enfocada al dominio de recursos lingüísticos, especialmente por el uso del modo subjuntivo, partículas y conectores utilizados en las prácticas lectoras y escriturales propias de un nivel avanzado. Así, las estudiantes con este conocimiento pudieron desarrollar los ensayos argumentativos en español.

Otra limitación fue que el nivel de español de las estudiantes no correspondía al indicado (*BI*) en el informe enviado por la universidad de origen. Las estudiantes también presentaron diferencias de nivel entre ellas, que se detectaron en la escritura de los ensayos preliminares. Estas diferencias se fueron compensando mediante el entrenamiento y las prácticas lectoras y escriturales realizadas en la *SD* para alcanzar un nivel avanzado. Sin embargo, al final de la *SD* todavía existían diferencias entre las dos estudiantes, especialmente en cuanto al desarrollo de las competencias pragmática y discursiva. Por consiguiente, se recomienda que a futuro en una nueva implementación de la *SD* se asigne mayor tiempo al refuerzo de estas competencias, especialmente con las estudiantes que requieren más práctica enfocada a sus necesidades individuales y dificultades persistentes.

El número de estudiantes en el curso constituyó otro factor limitante ya que no se puede determinar si es que la *SD* daría los mismos resultados con un número mayor de



participantes. Aunque trabajar con dos estudiantes en una tutoría representa una ventaja para el docente en la enseñanza personalizada, sería necesario aplicar la *SD* a futuro con un grupo más grande para comparar y establecer otros resultados. En este sentido, habría que considerar si al incrementar el número de estudiantes, la precisión y la efectividad en los procesos de retroalimentación y asistencia docente se verían afectadas.

Otro inconveniente fue la interpretación de las rúbricas por parte de las estudiantes en la evaluación de las competencias pragmática y discursiva al no contar con la numeración de los parámetros en esta evaluación. De ahí que, sería indispensable asignar la numeración correspondiente en una nueva edición de la rúbrica para evitar confusiones y contradicciones en los estudiantes con respecto al cumplimiento de sus actividades.

Finalmente, los resultados de esta investigación indican que la implementación de la *SD* contribuyó a mejorar la escritura de ensayos argumentativos de las estudiantes mediante el desarrollo de las competencias lingüística, pragmática y discursiva de *ELE*. Esto permitió a su vez la socialización e interacción de las estudiantes mediante el ejercicio de las prácticas lectoras y escriturales. Sin embargo, es necesario considerar tanto los aspectos positivos evaluados en el análisis de resultados como los limitantes de este estudio para una nueva intervención de la *SD*. De este modo, se podría continuar fortaleciendo el desempeño académico de los estudiantes extranjeros y dar mayor significado a su experiencia en un ámbito académico hispanohablante.



REFERENCIAS

- Álvarez, M., y Álvarez – Martínez, M. (2012). *Fórmulas y formas de expresión escrita. Avanzado B2*. Madrid, España: ANAYA. ELE.
- Alzate, G., y Peña, L. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123 – 138. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64712156010.pdf>
- Ávila, N., González, P., y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 537-560. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext ypid=S1405-66662013000200010 ylng=es yting=es
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Philadelphia, PA: John Benjamin Publishing Company.
- Bausela - Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación – acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- Bazerman, C. (2017). Equity means having full voice in the conversation. *Revista Lenguas Modernas*, 50, 33– 46. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Charles-Bazerman/publication/325115678_Equity_means_having_full_voice_in_the_conversation/links/5af89069aca2720af9e331c0/Equity-means-having-full-voice-in-the-conversation.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bores, M., y Camacho, L. (2016). Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase de E/LE. En Celma – Valero, M., Heikel, S., y Morán, C. (Eds.), L1 Congreso Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas.



- Congreso llevado a cabo en Palencia, España. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_51/congreso_51_13.pdf
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York, NY: Routledge. Recuperado de
- Blanco, A. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. En Cuadernos Cervantes de la lengua española. *Revista Dialnet*, 8 (38), 12 – 22. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233274>
- Bleichmar, G., y Cañón, P. (2012). *Taller de escritura. Grammar and Composition for Advanced Spanish*. Boston, MA: Vista Higher Learning, Inc.
- Bruck, C., y Obligado, M. (2005). El taller de escritura académica. El discurso académico en acción: entornos de aprendizaje. En Vázquez, G. (Ed.), *Español con fines académicos de la comprensión a la producción de textos*. (pp. 135 – 153). Madrid, España: Editorial Edinumen.
- Caldwell, E., Stapleford, K., y Tinker, A. (2018). Talking Academic Writing: A Conversation Analysis of One-to-One Learning Development Tutorials. *Journal of Academic Writing*, 8(2), 124 – 136. Recuperado de
<https://eprints.whiterose.ac.uk/143382/1/464-Article%20Text-3119-1-10-20181203.pdf>
- Candelier, M., Camilleri – Grima, A., Castelloti, V., Francois de Prieto, J., Lörinz, I., Maissner, F., Noguero, A., y Schröder – Sura, A. (2013). *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas/MAREP. Competencias y recursos*. Salamanca, España: Council of Europe. Carap. Recuperado de
<https://bloccs.xtec.cat/licvallesoccidental/files/2016/11/MAREP.pdf>
- Carlino, P. (junio de 2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29(2), 20 -31. Recuperado de
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf



- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6), 63 – 80. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany_CLE_6.pdf?sequence
- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula E/LE. *Carabela*, 46, 5-22. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_005.pdf
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *Revista Didáctica Marco Ele. Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (9), 47-66. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22837/cassanycomposicion.pdf?sequence>
- Cáceres, M., y Santana, Y. (2014). La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (21), 227 – 244. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582318>
- Corcelles, M., y Oliva, A. (2016). La escritura colaborativa de textos académicos: un proyecto en el aula de Psicología de la Educación. En G. Bañales, M. Castelló y N. (Eds.), Vega López, *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basada en la investigación*. (pp.129-158). México DF: SM México y Univ. Autónoma de Tamaulipas.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., y Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264. Recuperado de



<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0011000006287390>

CIPS Centre for International Policy Studies, University of Ottawa, and Munk School of Global Affairs, University of Toronto. (2017). Report of the Study *Group on Global Education. Global Education for Canadians. Equipping Young Canadians to Succeed at Home y Abroad*. (November, 8). Recuperado de

https://844ff178-14d6-4587-9f3e-f856abf651b8.filesusr.com/ugd/dd9c01_ca275361406744feb38ec91a5dd6e30d.pdf

Charteris, J. (2016). Dialogic feedback as divergent assessment for learning: an ecological approach to teacher professional development, *Critical Studies in Education*, 57(3), 277 – 295. Recuperado de

<http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2015.1057605>

Chois, P., y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227 – 259. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>

Chois, P., y Guerrero, H. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535 – 556. Recuperado de

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/ense%C3%B1anza-escritura-posgrado-Latinoamerica>

Díaz – Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf



Díaz - Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142 – 162. Recuperado de

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814706142>

Dysthe, O., Bernhardt, N., y Esbjorn, L. (2013). *Enseñanza basada en el diálogo*. Copenhague, Dinamarca: Skoletjenesten y Fagbokforlaget.

Fernández – López, S. (1995). Errores e interlingua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203 – 216. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148679>

Ferrini, R. (1986). *Hacia una educación personalizada*. México: Editores Mexicanos Unidos, S.A.

Ferris, D., y Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184. Recuperado de

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S106037430100039X>

Ferris, D. (2003). *Response to student writing: implications for second – language students*. London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ferris, D., y Hedgcock, J. (2014). *Teaching L2 Composition: purpose, process, and practice*. London, UK: Routledge.

Gabrielsson, S. (2012). Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera – Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo. (Tesis de licenciatura). Lunds Universitet SOL. Institution för spanska, Suecia. Recuperado de

<https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/2341608>



- González - Cámara, E. (2018). *La acción tutorial. La evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje en línea*. Barcelona, España: Institut de Formació Contínua – IL3-UB.
- Guerrero, G. (2008). *Gramática I*. Loja: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Hael, V. (2015). Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina. *Revista Signos ELE*, (9), 1- 23. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3239/3985>
- Halabis, W. (2015). Español con Fines Académicos: Guía de revisión 2.0 para la escritura académica. *Biblioteca virtual redELE*, (16), 2. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/memorias-master/weronika-halabis.html>
- Han, Z., y Odlin, T. (2006). *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF, México: Sexta Edición. Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de. C.V
- Hyland, K. (2019). *Second Language Writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition (E) merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quartely*, 28(1), 27 – 48. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3587197>



Khumais, J. (2010). Escribir en la clase de español como lengua extranjera. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (33), 1-22. Recuperado de

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22073/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lanzoni, M. (Noviembre de 2011). El taller de Escritura Académica para estudiantes de intercambio. Llevado a cabo en *III Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Experiencias, desarrollos, propuestas*, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Disponible en Memoria Académica:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1205/ev.1205.pdf

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://formación.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf>

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2017). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p21

Marinkovich, J., Velázquez, M., Salazar, J., y Córdova, A. (2009). *Aprendiendo a escribir en las disciplinas. Articulación entre el currículum escolar y el universitario*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Mbessa - Ndzana, L. (2019). *La alfabetización académica en el español como lengua extranjera (ELE): Un estudio de las concepciones sobre escritura de los*



- estudiantes universitarios en Camerún*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/690537>
- Martínez, J., y Nieto, H. (2006). Análisis del error. Estudio de caso: evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros. *RedELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, (7), 1-15. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b0ff8174-d0f0-420f-a50f-42b705c00067/2006-redele-7-07martinez-pdf.pdf>
- Maxwell, J., y Chmiel, M. (2014). Notes Toward a Theory of Qualitative Data Analysis. En RF. Flick, U. (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 22 - 34). London, UK: SAGE. Recuperado de
- Molina, V. (2015). *Panorama de los Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Revista Lenguas Modernas*, (50), 8 -14. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/issue/view/4834>
- Nikleva, D. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 5,29-40. Recuperado de [file:///C:/Users/Androiphones/Downloads/Dialnet-LaConvivenciaInterculturalYsuaplicacionALaEnsenanz-2800815%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Androiphones/Downloads/Dialnet-LaConvivenciaInterculturalYsuaplicacionALaEnsenanz-2800815%20(4).pdf)
- Niño, V. (2007). *Fundamentos de Semiótica y Lingüística*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.



- Okuda - Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1) ,118-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Open Doors Report de IIE - Institute of International Education. All Destinations. U. S. STUDY ABROAD DATA FROM THE 2020 OPEN DOORS REPORT. Academic Year 2018 – 2019. *All Destinations. View U.S. study abroad data on all destinations organized by region and sub-region.* https://opendoorsdata.org/data/us-study-abroad/all-destinations/?fbclid=IwAR3vR5rBCdj27_9mWOaxHDqYZAxVis3z5EO9IqW_06BuloY_p9kaLuXiB1Y
- Padilla, C., Douglas, S., y Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos.* Córdoba, Argentina: Comunicarte Lengua y discurso.
- Pastor, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *Revista Didáctica Marco Ele*, (2), 1-25. https://marcoele.com/descargas/2/pastor-contextos_academicos.pdf
- Pastor, S. (2013). Enseñanza de Español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en Contexto Universitario. En Gimeno – Menéndez, F., Montoya – Abat, B., Mas, A., y Miralles. (Eds.), *Studia lingüística*. (pp. 765 – 786). San Vicent del Raispeig: Universitat d’Alacant.
- Pastor, S., y Ferreira, A. (2018). El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas tecnologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 91 – 101. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2018.1538306>



- Pastor, S., y Pandor, J. (2017). El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 55(2), 13-38. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v55n2/0718-4883-rla-55-02-00013.pdf>
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76), 145 – 167. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342011000200004&script=sci_arttext
- Parodi, G., Peronard, M., e Ibañez, R. (2010). *Saber leer*. Buenos Aires: Alfaguara S.A. de Ediciones.
- Pericot-Schenk, V. (2010). Hacia una visión más ecléctica de la enseñanza de la gramática en las lenguas extranjeras. *Revista De Educación De Puerto Rico (Reduca)*, (25), 33-49. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13534>
- Porras, J. (2012). Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente. *Didáctica Lengua y Literatura*, 24, 263 – 290. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38834006.pdf>
- Salazar, L., y Batista, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26 (1), 55-88. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&ypid=S1011-22512005000100004
- Schmidt, R. (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En RF. Meng Chan, W., Nyet Chin, K., Kumar Bhatt, S. y Walker, I. (Eds.), *Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education*. (pp. 27 - 44). Berlin, Alemania: De Gruyter Mouton.
- The UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018). *Global Flow of Tertiary – Level Students*. Recuperado de



<http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>

Vázquez, G. (2004). “La enseñanza del español con fines académicos”. En Susana Pastor (Ed.), *La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. Revista Didáctica Marco Ele*, (2) 1-25. Recuperado de

https://marcoele.com/descargas/2/pastor-contextos_academicos.pdf

Vázquez, G. (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2008). De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad. En Pastor, S. y Marín, S., (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 45 - 58). Alicante, España: Universidad de Alicante.

Villavicencio, M. (2018). *Comunicación académica: prácticas de lectura y escritura en el aula*. Cuenca, Ecuador: Editorial Don Bosco.

ANEXOS

ANEXO 1. Entrevistas preliminares y transcripciones



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Competencias de escritura académica en la enseñanza del español como lengua extranjera



ENTREVISTA PRELIMINAR

Objetivo: Conocer la experiencia del estudiante extranjero en la escritura académica en español.

1. ¿Qué tipo de escritura académica ha hecho en español?

2. Desde su experiencia, ¿cómo estructura un ensayo argumentativo?

3. ¿Se presentan dificultades al escribir un ensayo argumentativo? ¿Cuáles y cómo lidia con ellas?

4. ¿Cuáles son sus expectativas sobre escritura académica en este curso?

TRANSCRIPCIONES

CONVENCIONES: E1 = Estudiante 1 - E2 = Estudiante 2 - D = Docente - [...] =

Especificaciones sobre las intervenciones de las estudiantes.

ENTREVISTA PRELIMINAR - E1

D: ¿Qué tipo de escritura académica has hecho en español?

E1: ¿Acá en la Universidad de Cuenca o en general?

D: En general



E1: Ahh... he hecho escritos de narración, de cuentos cortos, am de exposición, acá más de descripción y narración, y que más... si poesía un poco también.

D: ¿En Estados Unidos has hecho algo de ensayos?

E1: Si he hecho ensayos argumentativos y también de exposición o combinación de los dos.

D: ¿Desde tu experiencia cómo estructuras un ensayo argumentativo?

E1: Ahh, he aprendido que normalmente pone primero una introducción de información de fondo, depende de qué largo es el ensayo, eso es que cambia el cómo se dice como el/ la introducción, y entonces tiene dos, tres puntos para apoyar su tesis y apoyar su argumento y entonces eso tiene, cómo se dice como información para probar su argumento, y entonces después de eso, una conclusión solo que decir otra vez sus argumentos y por qué se hace ese argumento.

D: ¿Utilizas citas para apoyar tus argumentos? [Nueva pregunta en base a la información dada por la estudiante]

E1: Si, siempre tiene que tener citas y depende de cómo es el ensayo cuántas citas, pero normalmente dos, tres, para apoyar su argumento y depende si es algo como de, si es algo de... cómo se dice... como una literatura o algo y...

D: Referencias

E1: Si referencias, si es posible solo de tener esa y hace un argumentada de sus como ve, como ve, cómo se ve la literatura, la película. Pero si es algo de una, un argumento de una cosa social o general tiene que tener apoyo...

D: Hechos

E1: Si hechos, si datos.

D: ¿Qué tipo de citas, o de citación utilizan ustedes? ¿Hay algún tipo de citación que les pide la universidad?

E1: Con forma en *MLA* depende, en Biología ellos tienen su propia cosa, pero en español normalmente creo usamos el *MLA*, si *MLA* es el, no *APA* como acá.

D: ¿Se presentan dificultades al escribir un ensayo argumentativo? ¿Cuáles y cómo lidias con ellas?

E1: ¿Cuáles son las dificultades?

D: Si, qué tú tienes. [Tuve que aclarar esta pregunta, porque no la entendió]



E1: Mmm, para mí, eh depende en qué tipo de argumento, mmm, no creo que estoy buena de presentar argumento y fuerte, normalmente tengo hechos, tengo descripciones buenas, pero es difícil para mí dar algo muy fuerte para evocar emoción y esas cosas [se ríe]

D: Falta un poquito. [Le doy ánimo, porque es al final del curso de dos horas, y está un poco cansada]

D: ¿Cuáles son tus expectativas sobre escritura académica en este curso?

E1: Para mí, solo quiero hablar, aprender un poco de cómo es la escritura en español porque a veces como es oraciones largas están bien en español, pero no están bien en inglés, esto es una regla, no tiene oraciones largas. Quiero aprender a escribir en buena manera que... y también mejorar mi escrito en inglés, si solo practicar, y qué más... si desarrollar mi concepto de cómo se escribe ensayos en español, cuáles son los diferencias de español – inglés.

D: Sí, pero entonces sí sería una buena posibilidad tener claro cómo es el desarrollo de los ensayos en español.

E1: O ensayo, narración, descripción, y normalmente ayuda mucho si leo más. Si, si y ver cuáles son las expectativas de una profesora de acá que normalmente esperan de un ensayo.

D: Bueno, entonces gracias E1 por tu ayuda.

ENTREVISTA PRELIMINAR – E2

D: ¿Qué tipo de escritura académica has hecho en español?

E2: En los Estados Unidos en el colegio he hecho... yo empecé con párrafos cortos, luego en la universidad ensayos más largos, descripciones de cuentos y fotografía, literatura. Luego más tarde en tarea clase yo hice un poema, una biografía corto, un cuento y el semestre pasado yo hice dos ensayos cortos más o menos de dos páginas y los dos largos de siete páginas sobre teoría adulta y filosofía de Latinoamérica.

D: ¿Estos ensayos han sido publicados? [Preguntas en base a la información dada por la estudiante]

E2: No

D: No. ¿Fue una contribución para el periódico de la escuela?

E2: No, no. Solo son por mi clase para una nota.



D: ¿En español?

E2: En español

D: **Muy bien. ¿Hiciste citas para este ensayo?**

E2: Ah sí, no muchas porque no es uno de research, de

D: **Investigación**

E2: El primero fue por textos que ya he leído en clase, y los otros fue la aplicación de este otro concepto.

D: **Bueno. ¿Desde tu experiencia cómo estructuras un ensayo argumentativo?**

E2: Ah, usualmente empieza con párrafo para introducir sus ideas que es muy ancho, sí, y luego más extensivo hasta el tesis, luego párrafos con detalles que apoyan a su tesis y para concluir una [no se entiende, y le cuesta expresar porque le falta vocabulario] una tesis otra vez en otras palabras y luego una descripción porque los temas de la tesis son importantes.

D: **¿Tienes dificultades al escribir el ensayo argumentativo?** [Tuve que reformular la pregunta para que la comprenda] **¿Cuáles y cómo lidias con ellas?**

E2: Cuando escribe, escribo un ensayo armentivo, es difícil para encontrar un tesis específico y difícil para organizar las ideas, la secuencia que tiene sentido también en español para expresar mis ideas, va un poco una estructura de oraciones, un poco diferente y el [no se entiende] de un idioma diferente también.

D: **¿Cuáles son tus expectativas sobre escritura académica en este curso?**

E2: En este curso. Eh... las escrituras que yo voy a hacer o...

D: **Lo que tú esperas en este curso con el aprendizaje de la escritura académica en mi curso.** [Aclaro esto, porque ella tiene otro crédito en español]

E2: Yo creo que voy a aprender cómo organizar y cómo crear un ensayo y cómo [se ríe y se disculpa] usar los tiempos y las estructuras gramáticas para expresar ideas más claras y consejos, no consejos sino consistentes como en una manera que por español que una estructura de inglés porque no estoy acostumbrada.

D: **Que tú conoces.**

E2: Sí.

D: **¿Y en la escritura académica? ¿Qué esperas tú aprender?**



E2: [Se queda en silencio]

D: La escritura académica es la referencia del aprendizaje en la construcción de los ensayos, entonces ¿qué esperas tú? [Tuve que aclarar y reconfirmar que la escritura académica está vinculada a la producción de ensayos porque parecía confundida, y por eso no podía responder]

E2: Espero que puedo tener más práctica con tesis, la organización de los ensayos porque es algo, creo que es una de las cosas más difíciles cuando yo escribo, si yo tengo una estructura buena es más fácil escribir en papel en el ensayo.

D: ¿Tú ves que hay diferencia entre escribir un ensayo en español y en inglés? Un ensayo argumentativo en español o en inglés por ejemplo?

E2: Sí, porque yo necesito pensar en la otra manera para escribir porque las expresiones son diferentes, y al tener muy poco de la puntuación de las normas de estructura son diferentes entre los dos, porque inglés es más corto en palabras y, para español es más no descriptivo, pero las palabras para decir la misma cosa a veces [se ríe]

D: Normalmente

E2: Espero si hay 2000 palabras, es un poco más fácil en español para poner más palabras, porque es mucho corto...

D: ¿En inglés?

E2: Sí

D: Muchas gracias E2.

ANEXO 2a. Secuencia didáctica



GUÍA DE TRABAJO N° 1 DEL ESTUDIANTE

1. Conoce un lugar natural y mágico en el Ecuador a través del video: *Reserva de Producción Faunística del Ecuador*. https://youtu.be/UmUV3p4_iT8
2. Escribe el vocabulario o expresiones que desconoces, y explica su significado en contexto a través de un mapa semántico. (Compara las respuestas con tu compañero)
3. Investiga en internet acerca de las áreas de reserva protegidas en el Ecuador. ¡Puedes consultar a tus amigos ecuatorianos o a tu familia anfitriona también!
4. Escribe un ensayo argumentativo (preliminar) y elige un tema sobre el cuidado del medio ambiente.
5. Responde las siguientes preguntas en una escritura reflexiva:
 - a. ¿Acerca de qué voy a escribir?
 - b. ¿Qué aspectos voy a desarrollar específicamente?
 - c. ¿A quién va dirigido mi texto? ¿Quién lo leerá? ¿Cuánto sabe esa persona del tema de mi texto?
 - d. ¿Cuál es el propósito de mi texto?
6. Comparte tus respuestas con tus compañeros y profesora en la puesta en común.

Recuerda:

Considerar todos estos puntos cuando investigues acerca del tema que vas a elegir para componer tu ensayo argumentativo con relación al cuidado del medio ambiente, ya que mientras menos sepa tu lector del tema, más información deberás incluir y viceversa.

GUÍA DE TRABAJO N° 2 DEL ESTUDIANTE

1. Realiza la lectura textual: *Los alimentos transgénicos*, lee en voz alta y según el turno asignado por el docente.



Los alimentos transgénicos

Los alimentos genéticamente diseñados contienen genes derivados de cerdo, peces, insectos, virus y bacterias, y son peligrosos para la salud.

Están apareciendo en los estantes de los supermercados tomates, maíz, soja, productos lácteos, levadura y aceites, así como centenares de variedades tradicionales de frutos y vegetales, que han sido manipulados genéticamente. En todos los países el gobierno permite su venta sin advertir al público que se trata en realidad de alimentos manipulados y no naturales.

¿Es correcto alterar los genes de alimentos y plantas para obtener un producto mejorado pero del que se desconocen las consecuencias en el organismo humano, así como las repercusiones en el medio ambiente?

Nadie puede predecir todavía los efectos de introducir nuevos genes en cualquier organismo o planta, ni el alcance de los nocivos efectos para la salud sobre cualquier persona que lo ingiera.

Lo que sí parece cierto es que:

- * El gen transpuesto actuará de manera diferente cuando lo haga dentro de su nuevo anfitrión.
- * La inteligencia genética original del anfitrión se desorganizará.
- * Los genes del anfitrión y el gen transpuesto combinados tienen efectos imprevisibles.

Las compañías de biotecnología alegan que sus manipulaciones son similares a los cambios genéticos naturales. Sin embargo, la transferencia de genes de cruce de especies que se están realizando, como entre cerdos y plantas, o peces y tomates, nunca sucederían en la naturaleza y pueden provocar un intercambio de enfermedades y debilidades entre especies, con efectos tan desastrosos como los de la intoxicación por aceite de colza en España, la enfermedad de las vacas locas en Inglaterra, o los pollos engordados con dioxinas en Bélgica.



Científicos de todo el mundo piensan que son inevitables los efectos secundarios y los riesgos, que se han evaluado científicamente como ilimitados. A diferencia de la contaminación química o nuclear, la contaminación genética no puede recogerse; y los efectos tóxicos de equivocaciones genéticas se transmitirán a todas las futuras generaciones de una especie. Los empresarios tradicionales, apoyados por Greenpeace, desconfían de estos productos y creen que el impacto, sobre todo en el medio piscícola, no podrá evitarse.

Además, la experiencia ha demostrado que el proceso de ingeniería genética introduce nuevos alérgenos y toxinas peligrosos en alimentos que eran antes naturalmente seguros. Manipular el código genético de cualquier forma trastornará el delicado balance entre nuestra fisiología y los alimentos que comemos. La estructura genética de las plantas ha nutrido a la humanidad durante milenios. Cambiar repentinamente casi todos los alimentos mediante la ingeniería genética es una amenaza muy peligrosa e irrevocable para la vida.

Si la revolución comienza en el terreno alimentario, con la alteración de los genes de cereales, vegetales y algunos animales para engordarlos rápidamente, en el terreno de la medicina las investigaciones han llevado a crear nuevas razas de animales. Se trabaja sobre todo con ratones. TG 2576 es el nombre de un ratón que pudiera parecer igual a cualquier otro, pero que sufre demencia. Es una enfermedad provocada genéticamente en el laboratorio, y este experimento podría tener las claves para curar en un futuro no lejano la enfermedad de Alzheimer.

Las compañías gigantes transnacionales de biotecnología ya controlan grandes segmentos del abastecimiento alimenticio del mundo, incluyendo patentes alimentarias, compañías de semillas, y otros aspectos de la cadena alimentaria. Están introduciendo productos genéticamente diseñados sin verificación en un peligroso experimento global, apoyándose en el argumento de que tal vez estos alimentos transgénicos representan la solución para el problema del hambre en el mundo. Si las intenciones de la industria se llevan a cabo, casi todos los alimentos que comemos se alterarán dentro de unos años. Este cambio alimenticio de la humanidad resulta ya en este momento ineludible y problemático.

Nota. Adaptado de “Textos argumentativos”, de M. Álvarez, y M. Álvarez - Martínez, 2012, *Escritura Avanzado B2*, pp.32-34, España: ANAYA. Derechos de autor 2012 por Grupo Anaya, S. A.



2. Destaca y escribe la definición del vocabulario desconocido en la lectura por su significado en el contexto.
3. Discute sobre el contenido del texto y expresa tu acuerdo o desacuerdo sobre su contenido.
4. Reflexiona con tu compañero y completa la siguiente tabla:

¿Qué tipo de texto has leído?	¿A qué género pertenece?	¿Qué características tiene?	¿Cuál es su estructura?
-------------------------------	--------------------------	-----------------------------	-------------------------



GUÍA DE TRABAJO N° 3 DEL ESTUDIANTE

¿Cómo escribir un ensayo argumentativo?

1. Lee con atención la definición, características y estructura del ensayo argumentativo pp. 160 del libro *Taller de escritores*, pp. 80 – 84 del capítulo 6 del libro *Yo argumento* y pp. 127 – 129 de la Unidad 5 del libro *Comunicación académica: prácticas de lectura y escritura en el aula*.
2. Identifica en el ensayo preliminar la estructura del ensayo argumentativo. Utiliza la siguiente tabla como guía.

Primer Párrafo:
Introducción

Establece el tema del ensayo, el contexto y el motivo de la tesis. La tesis debe ser expresada como una afirmación objetiva, clara y concisa.

Segundo Párrafo:
Argumentos

Se introduce la primera oración tema del razonamiento, y se incluyen datos, estadísticas o evidencias que la apoyen. En uno de los tres párrafos del desarrollo se puede introducir la refutación de la tesis que debe basarse en evidencia, o si es una opinión personal, en un razonamiento lógico que sea expresado con lenguaje objetivo. Para esto, hay que presentar los contraargumentos sin atacar personalmente el punto de vista de los demás.

Tercer Párrafo:
Argumentos

En la segunda oración se incluyen el tema y nuevos argumentos que se deben exponer de manera progresiva para guiar al lector en la comprensión del texto. Si se utilizan citas contextualízalas siguiendo la normativa APA.

Cuarto Párrafo:
Argumentos

Al presentar la tercera oración hay que cuidar que las transiciones sean claras y no queden vacíos por falta de información, o falta de continuidad en la redacción, lo que perjudica la presentación de argumentos en forma secuenciada y coherente. Es importante, no hacer generalizaciones porque se pueden excluir excepciones que el lector podría considerar como fallos en el razonamiento.

Quinto Párrafo:
Conclusión

En este paso es necesario resumir lo expuesto en cada caso, reafirmar la tesis propuesta asumiendo una postura, incluir posibles consecuencias, interrogantes más amplios y recomendaciones sobre el tema. Al finalizar, se puede concluir con una frase, una anécdota o experiencia significativa que asegure un efecto de reflexión en el lector sobre la idea que se transmitió en el ensayo argumentativo.

Nota. Adaptado de “Taller de escritura. Lección 5: La argumentación”, de G. Bleichmar y P. Cañón, 2012, *Taller de escritores. Grammar and Composition for Advanced Spanish*, p. 162. Boston, MA: Vista Higher Learning, Inc. Copyright ©2012 por Vista Higher Learning, Inc.

3. Intercambia tu ensayo preliminar con un compañero para la revisión respectiva mediante la Coevaluación por parejas y completa la Pauta de evaluación N° 1.



COEVALUACIÓN DE E1 POR E2

Pauta de evaluación N°1

Descriptor	Sí	No
El tópico elegido ¿es interesante para la audiencia que se consideró?	X	
¿Está expresada la tesis de forma clara y concisa?	X	
¿Se respalda la tesis con tres o más argumentos?	X	
¿Están respaldados los argumentos con pruebas, citas o hechos?	X	
¿Hay una refutación de la tesis en uno de los tres párrafos de los argumentos?		X
¿Pueden convencer los argumentos del lector para actuar o pensar conforme con los deseos del que escribe?	X	
¿Está incluida la opinión del escritor en la conclusión? (postura del escritor frente a su propuesta debidamente argumentada)	X	
¿Se ha usado el vocabulario apropiado al contexto?	X	
¿Hay repetición de palabras o frases?		X
¿Están completos los párrafos?	X	
¿Se aplican las normas para el uso de los signos de puntuación?	X	
¿Se entiende el escrito?	X	
Comentarios y observaciones generales: <i>¡Muy bien! Solo necesitas más citas y hechos.</i>		

Nota. Adaptado de “El ensayo en Química y Biología”, de J. Marinkovich, M. Velázquez, J. Salazar, y A. Córdova, 2009, *Aprendiendo a escribir en las disciplinas. Articulación entre el currículum escolar y el universitario*, p. 137, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Derechos de autor 2009 por J. Marinkovich et al.

Recuerda: Sugerir o proponer cambios a tu compañero según las necesidades del texto escrito. (Coevaluación por parejas)

1. Tesis – incluir las razones de cada párrafo en el tesis.
2. Primer párrafo no tiene citas.
3. Incluir una refutación – es posible combinar los dos primeros párrafos y tener una refutación.
4. Ortografía/acentos.





COEVALUACIÓN DE E2 POR E1

Pauta de evaluación N°1

Descriptor	Sí	No
El tópico elegido ¿es interesante para la audiencia que se consideró?	X	
¿Está expresada la tesis de forma clara y concisa?	X	
¿Se respalda la tesis con tres o más argumentos?		X
¿Están respaldados los argumentos con pruebas, citas o hechos?	X	
¿Hay una refutación de la tesis en uno de los tres párrafos de los argumentos?		X
¿Pueden convencer los argumentos del lector para actuar o pensar conforme con los deseos del que escribe?	X	
¿Está incluida la opinión del escritor en la conclusión? (postura del escritor frente a su propuesta debidamente argumentada)	X	
¿Se ha usado el vocabulario apropiado al contexto?	X	
¿Hay repetición de palabras o frases?	X	
¿Están completos los párrafos?	X	
¿Se aplican las normas para el uso de los signos de puntuación?	X	
¿Se entiende el escrito?	X	

Comentarios y observaciones generales:

Buen escrito, solo esforzar los argumentos y revisar un poco las estructuras de las oraciones y ortografía.

Nota. Adaptado de “El ensayo en Química y Biología”, de J. Marinkovich, M. Velázquez, J. Salazar, y A. Córdova, 2009, *Aprendiendo a escribir en las disciplinas. Articulación entre el currículum escolar y el universitario*, p. 137, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Derechos de autor 2009 por J. Marinkovich et al.

Recuerda: Sugerir o proponer cambios a tu compañero según las necesidades del texto escrito. (Coevaluación por parejas)

- 1. Tópico es interesante y relevante.*
- 2. Tesis es clara, pero puntos pueden ser más claros.*
- 3. Solo hay dos argumentos que apoyan la tesis.*
- 4. Para mejorar el argumento da más información sobre por qué se puede argumentar para abrir las islas al turismo.*



ANEXO 2b. Retroalimentación Directa

ENSAYO PRELIMINAR – E1

E1

Gramática Avanzada

Sandra Moldonado

5 de marzo, 2020

El mundo verde: ¿Por qué debemos conservar la biodiversidad en reservas naturales?

Proteger la vida en el mundo moderno es un proyecto difícil. El enfrentamiento de humanos y otros especies es más común que lo que fuera antes. Normalmente, el final de esa historia es la pérdida de vida de animal y plantas, y muchas veces de especies enteros. Tenemos una la obligación de intentar de conservar lo que tenemos. Conservar la vida tiene beneficios, no solo para los animales y plantas, pero sino también a humanos. Aunque puede ser difícil dejar tierra al lado, es imperativo que cuidamos tierra de una variedad de ecosistemas para conservar la fauna.

La ecosistema no es algo simple. No es posible entender cómo todo está conectada, pero los ecologistas han estudiado cómo afecta una especie a los otros. Millones de años de evolución han producido una equilibria entre depredadores y presas en una cadena compleja de alimentación. Si una enlace está perdida, se puede dañar todo. Otra razón de cuidar lugares específicos y numerosos es que muchos especies son endémicos a una sola área sola. Por eso, es importante pensar en estos que no tienen otro lugar segura a vivir y tienen que ser protegidos. Con este tema, tenemos que darnos cuenta también al sobre el tema de migración. Si no pensemos en rutas de migración de aves, mamíferos y mariposas, su ciclo de vida se interrumpa y se daña.

Este afecta no solamente a la flora y fauna, pero sino también a los humanos. Porque somos animales mismos también, dependemos en la tierra y de este equilibria también. La agricultura depende en la calidad de la tierra y los minerales presentes. Las especies invasivas pueden dañar la posibilidad de crecer comidas ???. También nosotros dependemos en la polinizadores que podemos dañar si no tomamos precauciones. Además, hay especies de plantas medicinales todavía no se han descubierto o no se han investigado todavía, que pueden dar las respuestas de un mundo cada vez en más peligro de mala salud. En adición, como dicen en el blog de reservas naturales de Singapur “A healthy biodiversity...contributes to our climate stability...facilitate nitrogen cycles so that we have fertile soils...[and] keeps our water cycle going

Comentario [A1]: Concordancia de género. L especies.

Comentario [A2]: Conjunción adversativa: oposición: sino.

Comentario [A3]: Prep. para

Comentario [A4]: Verbo. Subjuntivo

Comentario [A5]: Excepción. El ecosistema

Comentario [A6]: Conector de causa: Pues, no posible entender...

Comentario [A7]: Concordancia de género.

Comentario [A8]: Concordancia de género. L especies.

Comentario [A9]: Concordancia de género.

Comentario [A10]: Prep. Para cuidar. /para + infinitivo.

Comentario [A11]: Para vivir

Comentario [A12]: Verbo en presente de indicativo.

Comentario [A13]: Verbo en presente de indicativo.

Comentario [A14]: Esto afecta/ Situación neutral.

Comentario [A15]: Prep. de la tierra y de este equilibrio también.

Comentario [A16]: Prep. depender de...

Comentario [A17]: Esta línea no está clara.

Comentario [A18]: Prep.

Comentario [A19]: los polinizadores

Comentario [A20]: Conector aditivo: A su vez. Del mismo modo, ...

Comentario [A21]: Hay que traducir la cita al español y parafrasearla en el formato APA.



(biodiversidad saludable...contribuye a nuestra estabilidad del clima...facilita ciclos de nitrógeno para qué tenemos tierra fértil...[y] perpetua nuestra ciclo de **agua**” (Libraries of Singapore, 2014). Proteger naturaleza no solo es proteger animales y plantas, **pero** sino también protegernos a nosotros mismos.

Comentario [A22]: Muy bien! Está la referen aquí te falta el apellido del autor, y la página.

Al final de todos **los** argumentos del valor de proteger la naturaleza, debemos pensar en los derechos intrínsecos de vida **a** existir. Cada especie es especial y **único**, y por eso, ¿quiénes somos **a** decir ¿cuáles pueden vivir y cuáles no tienen esa libertad? **Más de que** solo proteger **la** vida, **además las** reservas ayudan **en** enseñar a la gente la razón **de** cuidar **la** vida. Una cosa es leer sobre la importancia de **la** biodiversidad, y **otro** es ver esta vida en realidad. En su artículo sobre reservas en ~~inglaterra~~ Inglaterra en el periódico web *The Guardian*, **el** periodista Patrick Barkham comenta que: “only by spending time in protected places do we have a sense of how rich in birds, flowers and insects our countryside could be; without such benchmarks, we lose all sense of what we should expect, and what we can cherish. We lose all sense of the wild, and our connection to it. (solo por pasar tiempo en lugares protegidos tenemos el asentamiento de la riqueza de aves, flores e insectos y podría ser nuestra patria. Sin estos marcadores, perdimos todo el asentamiento de qué debemos esperar, y que podemos apreciar. **Perdemos** todo asentamiento a lo salvaje, y nuestra conexión de **lo??**”(Barkham, 2012). Así, es importante que **cuidamos** áreas salvajes para nuestra futuro, y para que generaciones futuras puedan apreciar la naturaleza del mundo hermoso ~~lo~~ que habitamos.

Comentario [A23]: Prep. para + infinitivo.

Comentario [A24]: Concordancia de género.

Comentario [A25]: Prep. para + infinitivo

Comentario [A26]: Prep. para + infinitivo.

Comentario [A27]: Prep. para + infinitivo.

Comentario [A28]: Concordancia de género.

Comentario [A29]: Esta idea no se entiende.

Comentario [A30]: Verbo/Subjuntivo.

Comentario [A31]: Concordancia de género.

Mantener **la** biodiversidad es mantener la vida en general ~~de la~~ **del** planeta. **Por** todo es conectada??, es imposible para **los** humanos vivir sin **nuestras** compañeros salvajes. Dejar al lado lugares protegidos para cuidar animales y plantas especiales que nos benefician y también dependen ~~del uno~~ **al del** otro. Estas especies tienen **la misma derecha** de vivir como nosotros, y las generaciones futuras tienen **la derecha** de experimentar cómo es un mundo biodiverso. En un mundo ~~cambiando~~ cambiante, es imperativo conservar lo que tenemos todavía.

Comentario [A32]: Aclarar esta idea.

Comentario [A33]: Concordancia de género.

Comentario [A34]: Concordancia de género. Masculino.

Comentario [A35]: Concordancia de género.

Obras Citadas

(2014). Why do we still need nature reserves? Nature reserves and the conservation of Singapore's habitat. Library of Singapore. Web.

Barkham, Patrick. (2012). Do we still need nature? The guardian. Web.

Secretariat of the Convention on Biological Diversity (2008). Protected Areas in Today's World: Their Values and Benefits for the Welfare of the Planet. Montreal, Technical Series no. 36, i-vii + 96 pages



Observaciones:

E1,

La estructura del ensayo está bien, las preguntas retóricas insertan la intertextualidad que es una de las características del ensayo argumentativo, y tú las has utilizado muy bien. Te recomiendo la revisión de conectores para que la transición de las oraciones y los párrafos tenga más claridad. La sugerencia de E2 me parece buena también con respecto a la conclusión, hay que trabajar un poco más aquí en cuanto a la coherencia y secuencia de ideas. Es importante darle al lector un punto de reflexión acerca del cuidado y protección del medio ambiente.

En general la ortografía está bien. Sin embargo, hay que revisar con atención los recursos lingüísticos, concordancia de género y número, preposiciones, verbos, conectores y enlaces que ayudan en la coherencia y cohesión de los textos.

La forma de citación hay que hacerla con el formato *APA*. En línea tienen la 7ma edición, les envié la 6ta, los cambios no son tan significativos. Consulta aquí en el formato *APA*, tu cita en inglés debe ser traducida al español, pero ya no es una cita directa, sino parafraseada, al final pones el apellido del autor, año y página.

<https://normas-apa.org/citas/como-citar-una-fuente-de-un-idioma-extranjero-y-su-traduccion/>

Mañana veremos el aspecto formal del texto como tipo de letra, espaciado, márgenes, etc.

ENSAYO PRELIMINAR – E2

E2

Sandra Maldonado

Gramática Avanzada

4 marzo 2020

Problemas con turismo en los Galápagos

El parque nacional y la reserva marina de los Galápagos son famosos a través del mundo por especies de animales aislados y su biodiversidad en fauna y flora (Parque y Reserva). También fueron visitados por Charles Darwin y contribuyeron a su publicación sobre la evolución de las especies. En los tiempos modernos, muchas personas de todo el mundo quieren visitarlos, pero este

Comentario [A36]: Tal vez, se podría reformular el título, es sólo una sugerencia, porque queremos hablar de la protección del medio ambiente. Los nuevos desafíos (challenges) de las islas Galápagos...

Comentario [A37]: Concordancia de género/ islas.

Comentario [A38]: Estas palabras no son necesarias porque al inicio ya se mencionan.

Comentario [A39]: Falta el referente: Las Islas Galápagos fueron ...

Comentario [A40]: Concordancia de género

Comentario [A41]: investigación y publicación sobre...

Comentario [A42]: Se podría cambiar esta expresión por: en la actualidad/ Actualmente, muchas personas

Comentario [A43]: Concordancia de género.



entusiasmo crea problemas **por** las islas (Challenges). **para** proteger la naturaleza y los animales de los Galápagos, el gobierno del Ecuador y las organizaciones que administran el parque y la reserva deben restringir como la gente viaja **en los** Galápagos y que puede traer con ellos.

Ahora, muchas personas viajan a las **islas** Galápagos para ver la **famosa** flora y fauna **famosa**, pero el turismo comercial también puede destruir la naturaleza delicada (Challenges). Las plantas y **los** animales de la tierra y **el** mar son famosos porque han sido aisladas del continente **de** América del Sur **por** millones de años. Por lo tanto, la industria del turismo de miles de personas cada año ha creado **una** infraestructura en las islas, que **a su vez** invade las áreas naturales de los Galápagos (Challenges). La población de las islas ha aumentado por 300% en las décadas recientes, y la mayoría de estas personas trabajan como pescadores que **crean** conflicto entre estos trabajadores y los esfuerzos de conservación (Challenges). **También**, **la** **aumentación** de gente en las islas crea más residuos y basura de **la** que se **necesita** espera y dañan el medio ambiente (Challenges). Para ayudar con esta situación, el número de turistas que pueden estar en las islas ha sido restringido (Challenges). Además, como describe la Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, “The Galápagos has also placed a strong emphasis on ... ecotourism ... to attract ... tourist[s] ... who [are] respectful of the ecology of the place and [are] sensitive to the fact that once lost, it cannot be recovered” (Challenges). Aunque estos cambios trabajan en contra de la destrucción de las islas, se necesitan más restricciones para **mandar** el turismo sostenible. Sólo esfuerzos más amplios pueden preservar los Galápagos **por** el futuro.

Además de las restricciones de turismo, se necesita **limitar** **informar a la gente qué pueden traer a las islas y qué no**. (Challenges). A través de la historia de las islas, la gente había traído especies **invasores** **allí** que **amenazan** a las especies únicas de los Galápagos (Challenges). En la mitad del siglo XIX, los balleneros trajeron **las** cabras para comer, pero estos animales destruyeron el medio ambiente **por** y **a** los animales nativos de los Galápagos. La Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos escribe, “Goats are exceptionally well adapted to survive in the Galápagos ... [and] can navigate extreme terrain, climb trees, and drink seawater. But they consume valuable foods that Galápagos giant tortoises and iguanas need to live. If left alone, goats can turn a low-lying island into a desert in short time” (Challenges). Por eso, el gobierno empezó un programa que **tenía** éxito en el siglo XX para eliminar **a** las cabras (Challenges). Sin embargo, todavía hay especies **invasores** en las islas que destruyen **en** el medio ambiente como ratas y ratones, mascotas, animales de granja y más de 700 tipos de plantas (Challenges). Ahora, las organizaciones que controlan los Galápagos están intentando eliminar estas especies de las islas, y necesitan continuar para preservarlas (Challenges). Nadie más debe

Comentario [A44]: Prep. **para** las islas, **por** constantes desafíos que debe enfrentar **para** proteger su ecosistema, y a su vez a las especies...

Comentario [A45]: Conector consecutivo: Por esta razón, por lo tanto, de ahí que, etc. para proteger la naturaleza...

Comentario [A46]: a las Islas Galápagos y controla además qué pueden llevar con ellos.

Comentario [A47]: Mayúscula

Comentario [A48]: Presentando nuevos desafíos.

Comentario [A49]: Concordancia de género: aislados de América del Sur

Comentario [A50]: hace millones de años.

Comentario [A51]: Concordancia de número.

Comentario [A52]: Conector aditivo: Además así mismo, etc.

Comentario [A53]: La superpoblación de gente el incremento de la población.

Comentario [A54]: Traducir la cita al español colocar la fuente.

Comentario [A55]: Verbo: mantener

Comentario [A56]: Prep. **para** el futuro

Comentario [A57]: Concordancia de género/especies.

Comentario [A58]: Verbo en imperfect de indicative.

Comentario [A59]: Traducir la cita al español

Comentario [A60]: Verbo en indefinido.

Comentario [A61]: Concordancia de género.



poder traer animales o plantas a los Galápagos; las islas han sido ~~alisadas~~ por tanto tiempo que ~~alguna adición~~ el ingreso de una nueva especie las dañaría. La meta debe ser que los Galápagos regresan a un estado cerca de antes de que llegaran los seres humanos.

Comentario [A62]: Verbo en subjuntivo.

Comentario [A63]: Más próximo de que antes de que llegaran a habitarlas.

Aunque los Galápagos han sido dañados por mucho turismo, las restricciones de la gente y las especies que están en las islas pueden mejorar la situación (Challenges). Todavía son una área protegido con biodiversidad única de en todo el mundo (Challenges). Sólo con esfuerzos fuertes para proteger las islas, se pueden protegerlas como un parque nacional y una reserva marina para que la gente del futuro pueda disfrutarlas por años siguiente.

Comentario [A64]: Revisar estas líneas, no es clara la idea.

Comentario [A65]: Concordancia de género.

Comentario [A66]: Palabras que se repiten.

Comentario [A67]: Muchos años más.

Obras citadas

“Challenges Facing the Galápagos Islands.” *International Galápagos Tour Operators Association*, https://www.igtoa.org/travel_guide/challenges.

“Parque Nacional Galápagos.” *Sistema Nacional de Áreas Protegidas de Ecuador*, <http://areasprotegidas.ambiente.gob.ec/areas-protegidas/parque-nacional-galápagos>.

“Reserva Marina Galápagos.” *Sistema Nacional de Áreas Protegidas de Ecuador*,

<http://areasprotegidas.ambiente.gob.ec/es/areas-protegidas/reserva-marina-galápagos>.

Observaciones:

E2,

La estructura del ensayo está bien, podría recomendarte que los párrafos no sean tan extensos para una mejor lectura del contenido del texto. Por otro lado, sería bueno incluir como te sugirió *EI* una pregunta que cuestione y refute la tesis que planteas, así se crea la intertextualidad que hablamos en clase y es una de las características del ensayo argumentativo, así se da un diálogo reflexivo del tema que presentas. Me parece que en la conclusión hay que trabajar un poco más porque es el cierre del ensayo y es muy importante porque le permite al lector reflexionar sobre lo que ha leído, como dato adicional te comento que las Islas Galápagos son Patrimonio de la Humanidad declarado por la *UNESCO*, entonces el interés de cuidarlas y protegerlas es alto.

En general la ortografía está bien. Sin embargo, hay que revisar los recursos lingüísticos, conectores y enlaces que ayudan en la coherencia y cohesión de los textos.



La forma de citación hay que hacerla con el formato *APA*, en línea tienen la 7ma edición. Les envíe también la 6ta, los cambios no son tan significativos. Consulta aquí en el formato *APA*, tu cita en inglés debe ser traducida al español, pero ya no es una cita directa, sino parafraseada, al final pones el apellido del autor, año y página.

<https://normas-apa.org/citas/como-citar-una-fuente-de-un-idioma-extranjero-y-su-traduccion/>

Mañana veremos el aspecto formal del texto como tipo de letra, espaciado, márgenes, etc.

ANEXO 3. Secuencia didáctica: Competencias de escritura académica

GUÍA DE TRABAJO N° 4 DEL ESTUDIANTE

¿Qué son las competencias de escritura académica?

1. Lee y reflexiona las definiciones sobre competencias de escritura académica: lingüística, sociocultural y pragmática del español como lengua extranjera y su importancia en la composición del ensayo argumentativo. (Referencias sugeridas al final de la guía)
2. Realiza un cuadro sinóptico de las tres competencias para especificar su significado y características.
3. En el ensayo final identifica las tres competencias de escritura académica: lingüística, discursiva y pragmática en la enseñanza del español como lengua extranjera.
4. Comprueba y señala que las tres competencias estén incluidas en el ensayo argumentativo que has escrito, con la Pauta de evaluación N°2.

AUTOEVALUACIÓN – E1

Pauta de evaluación N°2

Competencia Lingüística	Sí	No
Normas de Textualidad:	X	
¿El texto escrito mantiene cohesión y coherencia entre la introducción, argumentos y conclusión?	X	
¿Se desarrolla el tema en el contexto correspondiente?	X	
Aspectos formales:	X	
¿Se mantiene concordancia en el uso de elementos lingüísticos en la sintaxis? (concordancia de género y número, tiempos verbales,	X	



perífrasis)

¿Se han empleado las normas de puntuación?

¿Se ha revisado la ortografía en el uso de tildes, uso de mayúscula y minúscula?

X

¿Están citadas las referencias con la normativa APA?

X

Competencia Discursiva

¿Hay investigación y reflexión en el desarrollo del tema del ensayo argumentativo?

X

¿Lee, revisa y reescribe los párrafos de tu ensayo?

X

¿El discurso utilizado en el texto expresa claramente el tema del ensayo argumentativo?

X

¿Has incluido en tu texto sugerencias o comentarios dados en las puestas en común y en las tutorías personalizadas para mejorar el ensayo argumentativo?

X

Competencia Pragmática

¿El vocabulario en contexto utilizado está relacionado con el tema de tu ensayo argumentativo?

X

¿Has leído el borrador de tu ensayo a otras personas aparte de tu compañero de clase y profesora?

X

¿Has recibido de tu familia anfitriona o de amigos aportes para el desarrollo de tu tema, en conversaciones o entrevistas?

X

¿Consideras que tienes dominio sobre el tema investigado? ¿Lo puedes explicar con fluidez?

X

¿Has incluido alguna experiencia, anécdota o hecho importante que fortalezca la tesis en la conclusión?

X

Nota. Adaptado de “El ensayo en Química y Biología”, de J. Marinkovich, M. Velázquez, J. Salazar, y A. Córdova, 2009, *Aprendiendo a escribir en las disciplinas. Articulación entre el currículum escolar y el universitario*, p. 137, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Derechos de autor 2009 por J. Marinkovich et al.

AUTOEVALUACIÓN – E2

Pauta de evaluación N°2

Competencia Lingüística

Sí

No

Normas de Textualidad:

¿El texto escrito mantiene cohesión y coherencia entre la introducción, argumentos y conclusión?

X

¿Se desarrolla el tema en el contexto correspondiente?

X

Aspectos formales:

¿Se mantiene concordancia en el uso de elementos lingüísticos en la sintaxis? (concordancia de género y número, tiempos verbales, perífrasis)

X

¿Se han empleado las normas de puntuación?

X

¿Se ha revisado la ortografía en el uso de tildes, uso de mayúscula y minúscula?

X



¿Están citadas las referencias con la normativa APA?	X
Competencia Discursiva	
¿Hay investigación y reflexión en el desarrollo del tema del ensayo argumentativo?	X
¿Lee, revisa y reescribe los párrafos de tu ensayo?	X
¿El discurso utilizado en el texto expresa claramente el tema del ensayo argumentativo?	X
¿Has incluido en tu texto sugerencias o comentarios dados en las puestas en común y en las tutorías personalizadas para mejorar el ensayo argumentativo?	X
Competencia Pragmática	
¿El vocabulario en contexto utilizado está relacionado con el tema de tu ensayo argumentativo?	X
¿Has leído el borrador de tu ensayo a otras personas aparte de tu compañero de clase y profesora?	X
¿Has recibido de tu familia anfitriona o de amigos aportes para el desarrollo de tu tema, en conversaciones o entrevistas?	X
¿Consideras que tienes dominio sobre el tema investigado? ¿Lo puedes explicar con fluidez?	X
¿Has incluido alguna experiencia, anécdota o hecho importante que fortalezca la tesis en la conclusión?	X

Nota. Adaptado de “El ensayo en Química y Biología”, de J. Marinkovich, M. Velázquez, J. Salazar, y A. Córdova, 2009, *Aprendiendo a escribir en las disciplinas. Articulación entre el currículum escolar y el universitario*, p. 137, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Derechos de autor 2009 por J. Marinkovich et al.

5. Comunica esta información en la puesta en común, haz los ajustes necesarios para la Revisión 2 e interactúa con tus compañeros y profesora.

Referencias sugeridas

Aguirre, B. (noviembre de 2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf

Lacon De Lucia, N., y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 41(67), 231-255. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>

Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba, Argentina: Comunicarte Lengua y discurso.



Vázquez, G. (2008). De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad. En Pastor, S. y Marín, S., (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 45 - 58). Alicante, España: Universidad de Alicante.



ANEXO 4. Retroalimentación Indirecta

ENSAYO ARGUMENTATIVO – E1 (BORRADOR)

UNIVERSIDAD DE CUENCA
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LENGUAS
Programa de Español para Extranjeros

Estudiante: E1

Curso: Gramática Avanzada

Instructora: Sandra Maldonado

El mundo verde: ¿Por qué debemos conservar la biodiversidad en reservas naturales?

Omitir este enunciado
(Proteger los especies salvajes en el mundo moderno es un proyecto difícil.) El enfrentamiento de humanos y otros especies es más común que lo que fuera antes. Normalmente, el final de esa historia es la pérdida de las vidas de animales y plantas, y muchas veces de especies enteros. Es necesario que guardemos lo que tenemos. Conservar la biodiversidad tiene beneficios no solo para los animales y plantas, sino también para humanos, y tenemos la obligación para salvaguardar un mundo saño a las generaciones futuras. Aunque puede ser difícil dejar tierra al lado, es imperativo que cuidemos terrenos de una variedad de ecosistemas para conservar la fauna.

El ecosistema no es algo simple, pues es imposible que entendamos cómo se conecta cada parte, sin embargo, las ecologistas han estudiado las interrelaciones entre especies, y han encontrado que millones de años de evolución han producido un equilibrio entre depredadores y presas en una cadena compleja de alimentación. Si un enlace está perdida, se puede dañar todos. Muchos especies son endémicos a una sola área y dependen en un hábitat específico. Por eso, áreas protegidas en lugares que incluyen estos hábitats son crucial. Por añadidura, tenemos que darnos cuenta también sobre el tema de migración. Si no pensamos en rutas de viaje de aves, mamíferos y insectos, su ciclo de vida se interrumpe y se daña. En cambio, ¿cómo sabemos cuáles son los lugares mejores? Obviamente todavía hay gente, así es imposible que todo el mundo sea reserva natural. Aunque es difícil hacer las investigaciones que nos permiten adivinar donde están los sitios ideales para reservas, la conservación es algo tan importante que debemos valorarla. El trabajo grande, pero vale la pena.



Romper la cadena de alimentación y dañar ^{A. la} biodiversidad afecta no solamente a la flora y fauna, sino a los humanos. Porque somos animales, necesitamos la tierra y el equilibrio para sobrevivir. La agricultura depende de la calidad de la tierra ^{prep. de} y ^{que} los minerales que contiene. Polinizadores que podemos dañar si no tomamos precauciones nos dan la habilidad de cultivar. Además, hay especies de plantas medicinales ^{que} todavía no se han descubierto o no se han investigado que pueden dar las soluciones de un mundo cada vez en más peligro de mala salud. Así mismo, un blog de los bibliotecas de Singapur (2014) ^{con. género} relata que ^{A. la} biodiversidad saludable es necesario para establecer el clima, para permitir al ciclo de nitrógeno para ^{A.} suelo fértil y para ^{V.} felicitar el ciclo del agua lo que nos dependa. Proteger ^{A.} naturaleza no solo es ^{V.} guardar animales y plantas, sino salvarnos a nosotros mismos. Es verdad que no sea fácil económicamente dejar espacio ^{prep. de} al lado. Esté es especialmente relevante cuando ^{con. género} la terreno en cuestión, como en ^{A.} parque nacional yasuní en Ecuador, tiene (los) recursos valiosos, en este caso el petróleo. El yasuní apoya aproximadamente 3335 especies de flora y fauna silvestre (Punto Verde, 2015). Árboles ancianos les ^{con. género} sombread a animales raros como los delfines rosadas y manatíes, el mono más pequeño del mundo, aves especiales y otros que se encuentran en poco o ninguno otro lugar. La situación es que hay reservas de petróleo enorme abajo de esta región única, y en 2013 fue declarado por el gobierno del Ecuador como un interés nacional para extraer petróleo (Cardona, Antonio, 2018). Desde esa fecha, el parque, la biodiversidad que ^{con. género} cuida en su follaje oscuro, las comunidades indígenas que viven allá y su cultura están en peligro. Por el contrario, el petróleo tiene valor para la economía y riqueza de ^{con. género} mucha gente. De todas maneras, es importante que nos preguntemos ¿cuáles son ^{con. género} los prioridades de nuestras metas?

Finalmente, está claro que debemos pensar en los derechos intrínsecos para existir. Cada especie es especial y única, y por eso, ¿quiénes somos para decir ¿cuáles pueden vivir y cuáles no tienen esa libertad? No solo proteger la biodiversidad, además las reservas ayudan para enseñar a la gente la razón para cuidar la vida. Una cosa es leer sobre la importancia de la biodiversidad, y otra es ver esta existencia en realidad. En su artículo sobre reservas en Inglaterra en el periódico web The Guardian, el periodista Patrick Barkham (2012) comenta que solo por ^{A. la} pasar tiempo entre ^{A.} naturaleza podemos entender que podríamos perder, no podemos saber como poner valor o apreciar el mundo natural. Así, es importante



que cuidemos áreas salvajes para nuestro futuro, y para que generaciones futuras puedan apreciar la naturaleza del mundo hermoso que habitamos.

Mantener la biodiversidad es mantener la vida en general del planeta. Por la conexión que exista entre todas ^{coné. género los seres} vivas, incluyendo cada humano, es imposible vivir sin nuestros compañeros salvajes. Dejar al lado lugares protegidos para cuidar animales y plantas especiales ^{V.} no sea un trabajo fácil, y no terminará mientras ^{coné. género} las necesidades de diferentes especies cambian. Sin embargo, estas especies tienen el mismo derecho de vivir como nosotros, y las generaciones futuras tienen el derecho de experimentar cómo es un mundo biodiverso. En un mundo cambiante, es imperativo conservar lo que tenemos todavía.

Referencias.

Revisar el formato APA (Obras Citadas)

- (2015). Parque Nacional Yasuní. Punto Verde: Sistema nacional de áreas protegidas de Ecuador. Ministro del ambiente. Web.
- (2014). Why do we still need nature reserves? Nature reserves and the conservation of Singapore's habitat. Library of Singapore. Web.
- Barkham, Patrick. (2012). Do we still need nature? The guardian. Web.
- Cardona, Antonio. (2018). La deforestación de la industria petrolera pone en riesgo al Parque Yasuní | Ecuador. Mongabay. Web.
- Secretariat of the Convention on Biological Diversity (2008). Protected Areas in Today's World: Their Values and Benefits for the Welfare of the Planet. Montreal.



ENSAYO ARGUMENTATIVO – E2 (BORRADOR)

UNIVERSIDAD DE CUENCA
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LENGUAS
Programa de Español para Extranjeros

Sábado
NOON

Estudiante: E2

Curso: Gramática Avanzada

Instructora: Sandra Maldonado

Los nuevos desafíos de Las Islas Galápagos

El parque nacional y la reserva marina de los Galápagos son famosos a través del mundo por su biodiversidad en fauna y flora (Sistema Nacional de Áreas Protegidas de Ecuador, 2015). También Las Islas Galápagos fueron visitadas por Charles Darwin y contribuyeron a su investigación y publicación sobre la evolución de las especies. En la actualidad, muchas personas de todo el mundo quieren visitarlos, pero este entusiasmo crea problemas para las islas (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Por lo tanto, para proteger la naturaleza y los animales de los Galápagos, el gobierno del Ecuador y las organizaciones que administran el parque y la reserva deben restringir como la gente viaja a las Islas Galápagos y controla además qué pueden llevar con ellos.

Ahora, muchas personas viajan a las Islas Galápagos para ver la famosa flora y fauna, pero el turismo comercial también puede destruir la naturaleza delicada (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Por lo tanto, la industria del turismo de miles de personas cada año ha creado una infraestructura en las islas, que a su vez invade las áreas naturales de los Galápagos (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Así mismo, la superpoblación de gente en las islas crea más residuos y basura de la que se espera y dañan el medio ambiente (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Para ayudar con esta situación, el número de turistas que pueden estar en las islas ha sido restringido (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Además, la Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos (2020) describe que “los Galápagos también han puesto un énfasis fuerte en el ecoturismo para atraer los turistas quienes son respetuosos de la ecología”. ¿Por qué va la gente a los Galápagos si no comprenden la necesidad de proteger las islas? Aunque estos cambios trabajan en contra de la destrucción de las islas, se necesitan más restricciones para mantener el turismo sostenible. Sólo esfuerzos más amplios pueden preservar los Galápagos para el futuro.

Además de las restricciones de turismo, se necesita informar a la gente qué pueden traer a las islas y qué no (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). A través de la historia de las islas, la gente había traído especies invasivas



UNIVERSIDAD DE CUENCA
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LENGUAS
Programa de Español para Extranjeros

Estudiante: E2
Curso: Gramática Avanzada
Instructora: Sandra Maldonado

No es necesario

allí que amenazaban a las especies únicas de los Galápagos (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Por ejemplo, la Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos (2020) escribe que: "las cabras están excepcionalmente bien adaptado para sobrevivir en los Galápagos. Si están dejado solo, las cabras pueden convertirse en una isla baja en un desierto en poco tiempo". Por eso, el gobierno empezó un programa que tuvo éxito en el siglo XX para eliminar a las cabras, pero todavía hay otras especies invasivas en las islas (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Ahora, las organizaciones que controlan los Galápagos están intentando eliminar estas especies de las islas, y necesitan continuar para preservarlas (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Entonces, nadie más debe poder traer animales o plantas a los Galápagos; las islas han sido por tanto tiempo que el ingreso de una nueva especie las dañaría. Luego, la meta debe ser que los Galápagos regresen a un estado más próximo de que antes de que llegaran a habitarlas.

¿?

el parafrase

falta

otro párrafo con ejemplos

Aunque mucho turismo ha dañado a los Galápagos, la situación mejoraría por las restricciones de la gente y de las especies invasivas que están en las islas (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Todavía son un área protegida con biodiversidad única en todo el mundo (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Además, los Galápagos son Patrimonio de la Humanidad declarado por la UNESCO y son famosos a través de todo el mundo, por eso la gente reconoce la importancia de este sitio (Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos, 2020). Sólo con esfuerzos fuertes, se pueden protegerlas como un parque nacional y una reserva marina para que la gente del futuro pueda disfrutarlas por muchos años más. ¿Por qué no se preservarían las islas si es tan fácil para hacerlo?

- ✓ Tal vez incluir esfuerzos de la propia comunidad de colonos de las islas.
- ✓ Compromiso del gobierno con medidas legales.
- ✓ Difusión y publicidad de Galapagos a nivel internacional.

o mmm



UNIVERSIDAD DE CUENCA
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LENGUAS
Programa de Español para Extranjeros

Estudiante: E2

Curso: Gramática Avanzada

Instructora: Sandra Maldonado

Referencias

- Asociación Internacional de los Operadores de Tours de los Galápagos. (2020). *Desafíos frente a Las Islas Galápagos*. Recuperado de https://www.igtoa.org/travel_guide/challenges.
- Sistema Nacional de Áreas Protegidas de Ecuador. (2015). *Parque Nacional Galápagos*. Recuperado de <http://areasprotegidas.ambiente.gob.ec/areas-protegidas/parque-nacional-galápagos>.
- Sistema Nacional de Áreas Protegidas de Ecuador. (2015). *Reserva Marina Galápagos*. Recuperado de <http://areasprotegidas.ambiente.gob.ec/es/areas-protegidas/reserva-marina-galápagos>.



ANEXO 5. Ensayo argumentativo final

ENSAYO ARGUMENTATIVO FINAL – E1

UNIVERSIDAD DE CUENCA

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LENGUAS

Programa de Español para Extranjeros

Estudiante: E1

Curso: Gramática Avanzada

Instructora: Sandra Maldonado

El mundo verde: ¿Por qué debemos conservar la biodiversidad en reservas naturales?

El enfrentamiento entre humanos y otras especies es más común de lo que era antes, y normalmente el final de esa historia es la pérdida de las vidas de animales y plantas, en unos casos de especies **enteros**, es un proyecto largo y difícil para detener esta tragedia. Es necesario que guardemos lo que tenemos. La conservación de la biodiversidad tiene beneficios no solo para la flora y fauna, sino también para los humanos, y creo que tenemos la obligación de salvaguardar un mundo sano **a** las generaciones futuras. Aunque puede ser difícil dejar tierra al lado, es imperativo que cuidemos terrenos de una variedad de ecosistemas para conservar la fauna.

Comentario [A68]: Conc. Género .

Comentario [A69]: Prep. para

El ecosistema no es algo simple, pues es imposible que entendamos cómo se conecta cada parte, sin embargo, **los ecologistas** han estudiado las interrelaciones entre especies, y han encontrado que millones de años de evolución han producido un equilibrio entre depredadores y presas en una cadena compleja de alimentación. **Si un enlace está perdido**, se pueden destruir todos. **Muchas especies son** **endémicos** en una sola área y dependen de un hábitat específico en el que son irremplazables. Por eso, áreas protegidas en lugares que incluyen **estos hábitats son cruciales**. Por añadidura, tenemos que darnos cuenta también sobre el tema de migración. Si no pensamos en las rutas de viaje de aves, mamíferos **y** insectos, su ciclo de vida se interrumpe y se daña. **Por otra parte**, ¿cómo sabemos cuáles son **los mejores lugares** para ubicar las reservas? **Porque todavía hay gente**

Comentario [A70]: Conc. Género

Comentario [A71]: Nexos e por i



viviendo en estas áreas, así es imposible que todo sea reserva natural. Aunque es difícil hacer las investigaciones que nos permiten identificar dónde están los sitios ideales para reservas, de mi punto de vista la conservación es algo tan importante que debemos valorarla. Es un trabajo grande, pero vale la pena.

Comentario [A72]: Prep. desde

Romper la cadena de alimentación y dañar la biodiversidad afecta no solamente a la flora y fauna, sino a los humanos, porque somos animales, necesitamos la tierra y el equilibrio natural para sobrevivir. La agricultura depende de la calidad de la tierra y los minerales que contiene. Los polinizadores que podemos dañar si no tomamos precauciones nos dan la habilidad de cultivar. Además, hay especies de plantas medicinales que todavía no se han descubierto o no se han investigado que pueden dar las soluciones de un mundo cada vez más en peligro de mala salud. Así mismo, un blog de las bibliotecas de Singapur (2014) relata que la biodiversidad saludable es necesaria para estabilizar el clima, para permitir al ciclo de nitrógeno para suelo fértil y para facilitar el ciclo del agua.

Comentario [A73]: Prep. a

Proteger naturaleza no solo es cuidar animales y plantas, sino salvarnos a nosotros mismos. Es verdad que no es fácil económicamente dejar espacio de lado este es especialmente relevante cuando el terreno en cuestión, como en Parque Nacional Yasuní en Ecuador, tiene recursos valiosos, en este caso el petróleo. Según Punto Verde (2015), el Yasuní apoya aproximadamente 3335 especies de flora y fauna silvestre. Árboles ancianos les sombrean a animales raros como los delfines rosados y manatíes, el mono más pequeño del mundo, aves especiales y otros que se encuentran en poco o ningún otro lugar. Cardona (2018) señala que hay reservas de petróleo enormes abajo de esta región única, y en 2013 fue declarado por el gobierno del Ecuador como un interés nacional para extraer petróleo. Desde esa fecha, el parque, la biodiversidad que cuida en su follaje oscuro, las comunidades indígenas que viven allá y su cultura están en peligro. Por el contrario, el petróleo tiene valor para la economía y riqueza de mucha gente. De todas maneras, es importante que nos preguntemos ¿cuáles son las prioridades de nuestras metas?

Finalmente, está claro que debemos pensar en los derechos intrínsecos para existir. Cada especie es especial y única, y por eso, ¿quiénes somos para decir ¿cuáles pueden vivir y cuáles no tienen esa libertad? No solo proteger la biodiversidad, además las reservas ayudan para enseñar a la gente la razón para cuidar la vida. Una cosa es leer sobre



la importancia de la biodiversidad, y otra es ver esta existencia en realidad. En su artículo sobre reservas en Inglaterra en el periódico web *The Guardian*, el periodista Patrick Barkham (2012) comenta que solo por pasar tiempo entre la naturaleza podemos entender que podríamos perder, no podemos saber como poner valor o apreciar el mundo natural. Así, es importante que cuidemos áreas salvajes para nuestro futuro, y para que generaciones futuras puedan apreciar la naturaleza del mundo hermoso que habitamos.

Mantener la biodiversidad es mantener la vida en general del planeta. Por la conexión que existe entre todos **los seres** vivos, incluyendo cada humano, pues es imposible vivir sin nuestros compañeros salvajes. Dejar al lado lugares protegidos para cuidar animales y plantas especiales no es un trabajo fácil, y no terminará mientras las necesidades de diferentes especies cambien. Sin embargo, estas especies tienen el mismo derecho de vivir como nosotros, y las generaciones futuras tienen el derecho de experimentar cómo es un mundo biodiverso. En un mundo cambiante, es imperativo conservar lo que tenemos todavía.

Referencias

- Barkham, Patrick. (2012). *Do we still need nature reserves?* The Guardian. Recuperado de <https://www.theguardian.com/environment/2012/aug/24/blakeney-point-coastal-nature-reserve-centenary>
- Cardona, Antonio. (2018). *La deforestación de la industria petrolera pone en riesgo al Parque Yasuní | Ecuador*. Mongabay. Recuperado de <https://es.mongabay.com/2018/04/ecuador-deforestacion-petroleo-parque-yasuni/>
- Nature reserves and the conservation of Singapore's habitat. *Why do we still need nature reserves?* Library of Singapore. Recuperado de https://blogs.ntu.edu.sg/hp331-2014-30/?page_id=29
- Punto Verde: Sistema nacional de áreas protegidas de Ecuador. (2015) *Parque Nacional Yasuní*. Ministro del ambiente. Recuperado de <http://areasprotegidas.ambiente.gob.ec/es/areas-protegidas/parque-nacional-yasun%C3%AD>



Secretariat of the Convention on Biological Diversity (2008). *Protected Areas in Today's World: Their Values and Benefits for the Welfare of the Planet*. Montreal.
Recuperado de <https://www.cbd.int/doc/publications/cbd-ts-36-en.pdf>

Observaciones

E1,

He revisado tu texto, y ya está listo para que prepares tu presentación oral. En esta última corrección las dificultades en la escritura han disminuido notablemente. Felicidades por tu trabajo, tu calificación es de 10/10.

ENSAYO ARGUMENTATIVO FINAL – E2

UNIVERSIDAD DE CUENCA

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LENGUAS

Programa de Español para Extranjeros

Estudiante: E2

Curso: Gramática Avanzada

Instructora: Sandra Maldonado

Los nuevos desafíos de Las Islas Galápagos

El parque nacional y la reserva marina de **las Galápagos son famosas** a través del mundo por su biodiversidad en fauna y flora. También, las Islas Galápagos fueron visitadas por Charles Darwin y contribuyeron a su investigación y publicación sobre la evolución de las especies. **En la actualidad, muchas personas de todo el mundo quieren visitarlas,** pero este entusiasmo crea problemas para las islas. Por lo tanto, para proteger la naturaleza y **los animales de las Galápagos,** el gobierno del Ecuador y las organizaciones que administran el parque y la reserva deben restringir como la gente viaja a las Islas Galápagos y controla además qué pueden llevar con ellos.

Ahora, muchas personas viajan a las Islas Galápagos para ver la famosa flora y fauna, pero el turismo comercial también puede destruir la naturaleza delicada. Por lo tanto, la industria del turismo de miles de personas cada año ha creado una infraestructura en las islas, que a su vez invade las áreas naturales de las Galápagos. Así mismo, la superpoblación de gente en las islas crea



más residuos y basura de la que se espera y **dañan** el medio ambiente. Para ayudar con esta situación, el número de turistas que pueden estar en las islas ha sido restringido. **Además**, la Asociación Internacional de los Operadores de Tours de las Galápagos (2020) describe como las Galápagos también han enfatizado el ecoturismo para atraer a los turistas quienes son respetuosos de la ecología. ¿Por qué va la gente a las Galápagos si no comprenden la necesidad de proteger las islas? Aunque estos cambios operan en contra de la destrucción de las islas, se necesitan más restricciones para mantener el turismo sostenible. Sólo esfuerzos más amplios pueden preservar las Galápagos para el futuro.

Comentario [A74]: Verbo en singular.

Comentario [A75]: Se podría cambiar este conector por otro aditivo como p.ej. A su vez, A su vez, etc. Para evitar repetir **Además** otra vez.

Además de las restricciones de turismo, se necesita informar a la gente qué pueden traer a las islas y qué no. A través de la historia de las islas, la gente había traído especies invasivas allí que amenazaban a las especies únicas de las Galápagos. Por ejemplo, la Asociación Internacional de los Operadores de Tours de las Galápagos (2020) señala que las cabras están tan bien adaptadas para sobrevivir en las Galápagos y comen tanta **de** la comida que los animales nativos necesitan que destruirían las islas si la gente no **intentó** pararlas. Por eso, el gobierno empezó un programa que tuvo éxito en el siglo XX para eliminar a las cabras, pero todavía hay otras especies invasivas en las islas. Ahora, las organizaciones que controlan las Galápagos están intentando eliminar estas especies de las islas, y necesitan continuar para preservarlas. Entonces, nadie más debe poder traer animales o plantas a las Galápagos; las islas han sido aisladas por tanto tiempo que el ingreso de una nueva especie las dañaría. Luego, la meta debe ser que las Galápagos regresen a un estado más próximo de que estaban antes de que llegaran a habitarlas.

Comentario [A76]: Este conector está muy bien aquí!

Comentario [A77]: Tanto de la comida/ Se refiere a la cantidad en sentido neutral, pero no a comida directamente como adjetivo en femenino.

Comentario [A78]: Verbo. intenta

Estos esfuerzos de preservar las Galápagos son muy importantes para mantener estas islas ancianas y únicas que fueron creadas por los **vulcanos** hace millones de años y tienen especies únicas del todo el mundo como los piqueros **de** patas azules, los lobos marinos, iguanas, tortugas y pelícanos. Por lo tanto, como se describe en Encantados por Galápagos (2009), por esta biodiversidad especial de las islas “en 1979 la UNESCO las declaró Patrimonio Natural de la Humanidad y en 1983 Reserva de la Biosfera” (p. 23). Este reconocimiento internacional subraya la necesidad de la conservación de las Galápagos. Además, la isla Baltra de las Galápagos “aspira ser una de las siete nuevas maravillas del mundo” (Encantados por Galápagos, 2009, p. 21). Todos estos títulos del nivel internacional apoyan la conservación de las Galápagos, pero también inspiran a mucha gente **a** viajar allí. Por eso, es necesario que las organizaciones que gobiernan las islas encuentren un equilibrio entre los esfuerzos de ganar atención global por las Galápagos y el turismo que es creado por esta atención y que puede dañar el sitio.

Comentario [A79]: Palabra incorrecta – volcanes.



Aunque mucho turismo ha dañado a las Galápagos, la situación mejoraría por las restricciones de la gente y por una eliminación de las especies invasivas que están en las islas. **Ahora**, Como se describe en Encantados por Galápagos (2009), “**hay** reglas que deben observar los turistas nacionales y extranjeros: no tocar animales, no recolectar objetos, no llevar comida, no fumar, no tomar fotos con flash y mostrar espíritu conservacionista” (p. 21). Estas reglas son cruciales para mantener las Galápagos, **en** un área protegida de biodiversidad única. Sólo con esfuerzos fuertes, se pueden protegerlas como un parque nacional y una reserva marina para que la gente del futuro pueda disfrutarlas por muchos años más. ¿Por qué no se preservarían las islas si es tan fácil hacerlo?

Comentario [A80]: Sería mejor para mantener la transición de ideas, omitir **ahora** y continuar con la siguiente oración.



Referencias

Asociación Internacional de los Operadores de Tours de las Galápagos. (2020). *Desafíos frente a Las Islas Galápagos*. Recuperado de https://www.igtoa.org/travel_guide/challenges.

Encantados por Galápagos. (marzo de 2009). *Estilo PacifiCard*, p. 20-23.

Sistema Nacional de Áreas Protegidas de Ecuador. (2015). *Parque Nacional Galápagos*. Recuperado de <http://areasprotegidas.ambiente.gob.ec/areas-protegidas/parque-nacional-galápagos>.

Sistema Nacional de Áreas Protegidas de Ecuador. (2015). *Reserva Marina Galápagos*. Recuperado de <http://areasprotegidas.ambiente.gob.ec/es/areas-protegidas/reserva-marina-galápagos>.

Observaciones

E2,

He revisado nuevamente tu texto, y ya está listo para que prepares tu presentación oral. Como te dije, en la producción escrita académica hay que hacer varias revisiones, pero me alegra que tengas un lindo trabajo. Tu calificación es de 10/10.

**ANEXO 6. Resultados de la rúbrica de la evaluación final escrita****RÚBRICA DE LA EVALUACIÓN FINAL ESCRITA – E1**

Criterios	Descriptores	Puntaje10/10
Competencia Lingüística	Textual: El ensayo argumentativo presenta organización en sus partes: Introducción – Argumentos – Conclusión.	1
	Coherencia: La tesis está expresada en forma objetiva, clara y concisa.	1
	Coherencia: Los argumentos presentados tienen un fundamento teórico, bases de datos, hechos o citas bibliográficas.	1
	Cohesión: Emplea conectores para relacionar los argumentos y efectuar las transiciones en los párrafos.	1
	Cohesión: Evita repetir palabras en el interior del texto.	0.5
	Los elementos lingüísticos tienen concordancia entre sí. (artículos, sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres)	1
Competencia Discursiva	Hay buen uso de la ortografía (uso de mayúsculas, minúsculas y tildes en verbos) y la puntuación.	0.5
	Explicita el propósito del texto.	0.5
	El discurso del texto está acorde con la audiencia a la que va dirigido.	0.5
Competencia Pragmática	El contenido del texto es claro y accesible.	0.5
	El uso del léxico corresponde al contexto del tema del ensayo argumentativo.	1
	Los argumentos a favor y en contra están claramente expresados.	0.5
	La postura del escritor y su aporte personal frente a la tesis propuesta se incluyen en la conclusión y están debidamente argumentados.	1
		10/10

Nota. Adaptado de “El ensayo en Historia y Ciencias Sociales”, de J. Marinkovich, M. Velázquez, J. Salazar, y A. Córdova, 2009, *Aprendiendo a escribir en las disciplinas. Articulación entre el currículum escolar y el universitario*, p. 150, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Derechos de autor 2009 por J. Marinkovich et al.

**RÚBRICA DE LA EVALUACIÓN FINAL ESCRITA – E2**

Criterios	Descriptores	Puntaje10/10
Competencia Lingüística	Textual: El ensayo argumentativo presenta organización en sus partes: Introducción – Argumentos – Conclusión.	1
	Coherencia: La tesis está expresada en forma objetiva, clara y concisa.	1
	Coherencia: Los argumentos presentados tienen un fundamento teórico, bases de datos, hechos o citas bibliográficas.	1
	Cohesión: Emplea conectores para relacionar los argumentos y efectuar las transiciones en los párrafos.	1
	Cohesión: Evita repetir palabras en el interior del texto.	0.5
Competencia Discursiva	Los elementos lingüísticos tienen concordancia entre sí. (artículos, sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres)	1
	Hay buen uso de la ortografía (uso de mayúsculas, minúsculas y tildes en verbos) y la puntuación.	0.5
	Explicita el propósito del texto.	0.5
	El discurso del texto está acorde con la audiencia a la que va dirigido.	0.5
Competencia Pragmática	El contenido del texto es claro y accesible.	0.5
	El uso del léxico corresponde al contexto del tema del ensayo argumentativo.	1
	Los argumentos a favor y en contra están claramente expresados.	0.5
	La postura del escritor y su aporte personal frente a la tesis propuesta se incluyen en la conclusión y están debidamente argumentados.	1
		10/10



Nota. Adaptado de “El ensayo en Historia y Ciencias Sociales”, de J. Marinkovich, M. Velázquez, J. Salazar, y A. Córdova, 2009, *Aprendiendo a escribir en las disciplinas. Articulación entre el currículum escolar y el universitario*, p. 150, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Derechos de autor 2009 por J. Marinkovich et al.

ANEXO 7. Resultados de la rúbrica de la evaluación final oral

RÚBRICA DE LA EVALUACIÓN ORAL – E1

Criterios	Descriptor	Puntaje
		10/10
Competencia Lingüística	Cohesión: Su discurso se comprende al articular expresiones que se relacionan entre sí con enlaces, evitando el uso repetitivo de conjunciones.	1.5
	Coherencia: Hay orden y secuencia lógica en la presentación del contenido del ensayo argumentativo.	1.5
	Muestra un buen control gramatical e incluye estructuras más complejas a medida que profundiza en la exposición oral.	1
Competencia Discursiva	Pronunciación: Su pronunciación es clara, aunque tenga su acento extranjero.	1.5
	Fluidez: Se comunica con relativa fluidez y, aunque haga pausas es capaz de mantener el ritmo eficazmente.	1.5
Competencia Pragmática	Utiliza el vocabulario en contexto, que le permite expresar con claridad sus puntos de vista sobre el tema en cuestión.	1.5
	Responde a las preguntas de su interlocutor y hace el análisis correspondiente. Demostrando así, el dominio sobre el tema investigado.	1.5 10/10

Nota. Adaptado de “El ensayo en Historia y Ciencias Sociales”, de J. Marinkovich, M. Velázquez, J. Salazar, y A. Córdova, 2009, *Aprendiendo a escribir en las disciplinas. Articulación entre el currículum escolar y el universitario*, p. 150, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Derechos de autor 2009 por J. Marinkovich et al., y de “Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase E/LE”, de M. Bores, y L. Camacho, 2016, *LI Congreso Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas*, p. 88, Palencia, España: Publicaciones AEPE. Derechos de autor 2016 por Centro Virtual Cervantes (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_51/congreso_51_13.pdf).

**RÚBRICA DE LA EVALUACIÓN ORAL – E2**

Criterios	Descriptores	Puntaje 10/10
Competencia Lingüística	Cohesión: Su discurso se comprende al articular expresiones que se relacionan entre sí con enlaces, evitando el uso repetitivo de conjunciones.	1.5
	Coherencia: Hay orden y secuencia lógica en la presentación del contenido del ensayo argumentativo.	1.5
	Muestra un buen control gramatical e incluye estructuras más complejas a medida que profundiza en la exposición oral.	1
Competencia Discursiva	Pronunciación: Su pronunciación es clara, aunque tenga su acento extranjero.	1.5
	Fluidez: Se comunica con relativa fluidez y, aunque haga pausas es capaz de mantener el ritmo eficazmente.	1
Competencia Pragmática	Utiliza el vocabulario en contexto, que le permite expresar con claridad sus puntos de vista sobre el tema en cuestión.	1
	Responde a las preguntas de su interlocutor y hace el análisis correspondiente. Demostrando así, el dominio sobre el tema investigado.	1.5 9/10

Nota. Adaptado de “El ensayo en Historia y Ciencias Sociales”, de J. Marinkovich, M. Velázquez, J. Salazar, y A. Córdova, 2009, *Aprendiendo a escribir en las disciplinas. Articulación entre el currículum escolar y el universitario*, p. 150, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Derechos de autor 2009 por J. Marinkovich et al., y de “Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase E/LE”, de M. Bores, y L. Camacho, 2016, *LI Congreso Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas*, p. 88, Palencia, España:



Publicaciones AEPE. Derechos de autor 2016 por Centro Virtual Cervantes (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_51/congreso_51_13.pdf).

ANEXO 8. Entrevista final y transcripciones



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Competencias de escritura académica en la enseñanza del español como lengua extranjera

ENTREVISTA FINAL

Objetivo: Conocer la experiencia del estudiante extranjero en la escritura de ensayos argumentativos en español después de participar de la secuencia didáctica para el desarrollo de competencias de escritura académica del español como lengua extranjera.

1. ¿Cómo ha sido su experiencia en este curso en la composición escrita de ensayos argumentativos en español? Descríbala.

2. Desde su práctica en este curso, ¿cómo estructura un ensayo argumentativo?

3. ¿Han mejorado sus competencias en la escritura académica de ensayos argumentativos? ¿Cómo?



4. ¿Qué parte del proceso de la escritura de ensayos argumentativos usted considera útiles o no tan útiles y por qué?

5. ¿De qué forma se han cumplido o no sus expectativas en la escritura académica en español?

TRANSCRIPCIONES

CONVENCIONES: E1 = Estudiante 1 - E2 = Estudiante 2 - D = Docente - [...] =

Especificaciones sobre las intervenciones de las estudiantes.

ENTREVISTA FINAL – E1

D: **¿Cómo ha sido tu experiencia en este curso en la composición escrita de ensayos argumentativos en español? Descríbela.**

E1: ¿Cómo era la experiencia para mí en este proceso? Era buena para desarrollar cómo revisar cómo son diferentes entre hacer esa primer ensayo que hicimos solo sin información y todo, eso sobre preguntas cómo es en español porque tú dijiste que si es bueno después de revisarlo. Era bueno, para una comparación de cómo es la escritura y más que eso solo era bueno el proceso para ver cuáles son los errores que yo hago muchas veces que es típico para mí para dar tareas, para darme cuenta de eso.

D: **¿Había muchas diferencias entre el ensayo argumentativo en inglés y en español?**

E1: No tanto, pero como decir cosas desde mi punto de vista, o como yo creo que poner esa cosa de primera persona, eso es muy diferente, somos enseñados que eso es mal, que para mí no tiene sentido, porque sí es mi ensayo, pero no soy la tercera persona [se ríe] pero no importa, que más... no mucho, no mucho, la estructura es más o menos lo mismo, pero en español es un poco más personal.

D: **¿Y acerca de la citación?**



- E1: He trabajado más con *MLA*, no *APA* así eso es diferente para mí, pero no importa, porque cada vez tengo que re-aprenderlo porque olvido completamente.
- D: **¿Y con cuál te sientes más cómoda?**
- E1: *MLA*, solo porque he trabajado con eso más. Pero no estoy cómoda con ninguna, porque son difíciles igualmente.
- D: **Desde tu práctica en este curso, ¿cómo estructuras un ensayo argumentativo?**
- E1: ¿Cómo es el proceso?
- D: **¿Cómo estructuras el ensayo argumentativo?**
- E1: Primero un título que tiene algo que da al lector un poco de información sobre qué es el ensayo, y después una introducción que tiene una tesis entre que tú dijiste que no importa dónde está, pero una tesis que tiene también unos argumentos entre la introducción para decir que este es que voy a hablar... lo que voy a hablar, y entonces unos párrafos, depende dos, tres, puede ser cuatro no sé, pero para desarrollar el argumento para dar el refutación y para unas anécdotas, cosas así para dar fuerza a la argumentación, y entonces una conclusión para leave... [se ríe...utiliza una palabra en inglés] dejar al lector con una idea que es para dejarlo con pensamientos, una pregunta tal vez, o algo para pensar o algo para provocar o más investigación sobre el tópico.
- D: **¿Han mejorado tus competencias en la escritura académica de ensayos argumentativos? ¿Cómo?**
- E1: Sí creo, nunca he escuchado de esas como la competencia lingüística, la competencia discursiva, he escuchado de cosas así, pero no como esa organización y eso me da cuenta, es bueno pensar en eso separadas para mí para dar ok, este es el argumento está bien ok, este tiene sentido, este no es difícil leer ok, para separar esas cosas es un poco más fácil para desarrollar el argumento creo.
- D: También para darle un poco más de sentido.
- E1: Sí
- D: Sentido a la lectura.
- E1: Si para separar un poco y no tengo, no tener todas esas cosas como una sota en la mente [hace un gesto chistoso y se ríe] no estoy pensando en eso separadas, eso me ayuda porque si puedo ir... ok no voy a ver como son la gramáticas y



todo no voy a ver eso, solo cómo es el argumento, después ok ahora solo gramática solo como, y eso así creo es más fácil separarlos.

D: **¿Qué parte del proceso de la escritura de ensayos argumentativos consideras útiles o no tan útiles y por qué?**

E1: ¿Cómo para ensayos en general o de argumentativos?

D: La parte de este ensayo que hemos hecho, desde el inicio cada parte que hemos ido construyendo desde que empezamos el ensayo preliminar y fuimos haciendo estas fases por las guías, hemos ido construyendo el conocimiento hasta llegar al ensayo final. ¿Qué parte de este proceso en el aprendizaje, tú consideras útil o no tan útil y por qué? La puesta en común, las tutorías personalizadas... [tuve que explicarle la pregunta un poco más, porque no estaba segura]

E1: Todo útil, me gusta tener comparación para revisar y ver el otro ensayo, y también la tutoría también muy útil para mí esta revisión de las competencias útil. Creo la única cosa es para mí, es más para porque escribimos todo en esa hora para empezar, normalmente me gusta pensar en un tópico un poco más pequeño, porque mi tópico era algo muy general y por eso era un poco difícil y normalmente me gusta elegir algo más específico, pero eso es la única cosa creo.

D: No Maggie, tu texto es bastante bueno.

E1: Gracias

D: La producción es alta y es buena, pero es este tema de hacer este seguimiento, estas revisiones te permite tal vez ir enfocándote un poquito más, un poquito más, entonces como una guía, una cierta orientación puede ser. **¿Y el trabajo con la compañera qué te pareció? El trabajo del intercambio así de los ensayos? En la coevaluación se llama.**

E1: Sí, eso es bueno creo para mí fue lo mejor para hacer una vez más, para compartirlas y también yo, no porque no quería, **no tenía la hoja imprimida**, pero normalmente quiero que alguien que no sabe nada del tópico, no sabe de qué estoy escribiendo que es del medio ambiente, no sabe nada de eso puede leer y decir si, si tiene sentido si hay este argumento claro y todo por eso.

Antes de iniciar la sesión, sí tuvo el material impreso para la coevaluación, al igual que la otra estudiante para que pudieran hacer el trabajo. Cuando ella lo



manifestó por razones de tiempo no le pude interrumpir para aclararlo, lo que sucedió es que ella no llevó el material impreso, pero yo ya lo había previsto.

D: **¿De qué forma se han cumplido o no tus expectativas en la escritura académica en español?**

E1: ¿Cómo es?

D: Repito la pregunta.

E1: ¿Cómo he mejorado?

D: Ósea, qué expectativas tenías cuando empezamos el ensayo preliminar y ahora ya tienes el ensayo final que ya es el producto.

E1: Creo revisión unas cosas en gramática, como artículos que yo siempre olvido o cosas así, preposiciones: para, por, de, a, esas siempre yo cambio por algo más, así gramática, y también solo para ajustar un poco de cómo es escribir un tópico científico, un poco político con vocabulario español, porque es algo que normalmente no uso esas palabras, no hay razón para usar unas palabras específicos así en conversación así es buena ver algo sí específico para aprender un poco de vocabulario.

D: Es más especializado.

E1: Sí, pero en las lecturas en escritura académica, si es investigación incluye esto, y si hablamos de que son profesiones como biología, como ingeniería, tanto en inglés como en español pide esto que son niveles avanzados también, entonces creo que sí está bien como revisar un poquito de esto también.

D: Pero casi siempre hay en el estudiante que aprende una nueva lengua o una lengua extranjera esas competencias están afectadas, entonces, eso es como que están arrastrando y hay una cosa que yo quería preguntar por ejemplo ehh ... ¿si hay una diferencia? Por ejemplo, cuando yo les entrego la corrección escrita en físico y la escrita en digital, lo que yo veo que por ejemplo, cuando yo entrego en físico la corrección sí se da mejor, pero cuando entrego en digital como que parece que se quedan cosas. ¿Qué es lo que pasa?

E1: En digital no estaba segura de unas correcciones porque pusiste los comentarios en negritas y no sabía que si ha cambiado o no. Así, unas veces estaba, este no...

D: No estaba tan clara la corrección.

E1: Pero también, yo prefiero en físico normalmente en general porque es más fácil y puedo también hacer mis propias notas y propias cosas para decir a... y subrayar o



algo, es más fácil para mí. Pero también en el Google Docs con comentarios y todo, eso sirve, pero yo prefiero en físico creo es más claro para mí.

D: Porque eso ya viene ocurriendo con otros estudiantes también, yo les he enviado muchas veces los comentarios y abajo observaciones escritas y les hago una relación con los comentarios, pero cuando yo les mando a corregir no vienen hechas las correcciones. Entonces digo: ¿qué está pasando? O se saltan o no entendieron el código, pero cuando yo entrego en físico, la respuesta es diferente. Entonces yo creo que ahí, una situación como que es más clara y también la orientación si es en físico creo que puede ser más evidente, y la explicación también creo que puede ayudar mucho mejor si es directa, antes que yo reciba una dirección solo por escrito.

E1: Y también para mí solo cuando está en computadora solo para dar cuenta a este, acá y acá, no tiene que ... No es físico, es más fácil encontrarlo en la computadora, tiene que leer donde estoy, tiene que leer la oración en total, es más como más reflexivo en físico es otra experiencia.

ENTREVISTA FINAL – E2

D: **¿Cómo ha sido tu experiencia en este curso en la composición escrita de ensayos argumentativos en español? Descríbela.**

E2: El proceso ¿Si? Empezamos con un borrador sin instrucciones, sólo con nuestro conocimiento de antes, luego revisemos y hablemos sobre las competencias y todas estas cosas, también... ¿Cómo se dice? [En voz baja] interchange... intercambiamos, nuestros papeles y revisamos otra vez, y también aprendimos cómo hacer APA y las citas, y los formatos de cómo hacer un ensayo so... enough.

D: **Desde tu práctica en este curso, ¿cómo estructuras un ensayo argumentativo?**

E2: Empieza con una introducción, la tesis para empezar o para terminar, luego párrafo de cuerpo con citas, dos otros párrafos de cuerpo con preguntas retóricas y también con un contra argumento si, y luego para terminar una conclusión, con la tesis otra vez y las ideas fundamentales de su tema para crear los pensamientos de la lectura.



D: **¿Han mejorado tus competencias en la escritura académica de ensayos argumentativos? ¿Cómo?**

E2: Si, [se ríe] he aprendido como hacer la estructura, cómo hacer las citas, y también cómo se usa la competencia discursiva porque antes yo nunca he usado la primera persona en mis ensayos es algo totalmente diferente, y que yo no sabía que podía hacer. También cómo hacer las citas directas y cómo cambiar de inglés a español y muchas cosas del proceso de esto.

D: **¿Qué parte del proceso de la escritura de ensayos argumentativos consideras útiles o no tan útiles y por qué?**

E2: Es útil aprender cómo es con APA, porque es muy diferente para mí pero cómo incorporar las citas más integradas en su escritura, en la escritura es necesario incorporarlas en su argumento.

D: Y también **¿Pudiste encontrar diferencias o eres más consciente con el uso de las competencias de la escritura académica en el ensayo argumentativo?** Porque yo vi que ustedes saben hacer el ensayo argumentativo como aprendieron en inglés, pero, **¿hay algunas diferencias también con el ensayo argumentativo en español?** Ahora que ya saben las competencias.

E2: Yo nunca he aprendido de las competencias en cualquier idioma también el parte discursiva, creo es más diferente porque la diferencia entre las personas ...primera persona, tercera persona y cómo se presenta la argumento y su tema.

D: **¿De qué forma se han cumplido o no tus expectativas en la escritura académica en español?**

E2: [se ríe] Pienso que [me dice: estoy pensando] más explicaciones más no sé lo siento.

D: Es decir, las expectativas tienen que ver con que antes del curso tenías como un pensamiento: ¿Qué espero yo de este curso? Con la Gramática Avanzada, pero también hay una composición, y dentro de la composición hay una escritura más formal, la académica, esto es la composición de ensayos argumentativos. Entonces, cuando empezaste a desarrollar por ejemplo el ensayo preliminar y luego ya tienes un ensayo argumentativo que está elaborado por ti, con ciertos formatos desde el inicio que desarrollaste el preliminar. ¿Cuál era tu visión al inicio y ahora cuándo ya tienes



este producto? (Le explico la pregunta porque aunque trató de organizar sus ideas y se quedó pensando, no pudo responder a la pregunta)

E2: Creo que mi escritura es más formal que antes, más preciso con tu ayuda y toda nuestra colaboración. Creo que es una nivel un poco más preciso, un poco más claro de que yo escribí antes.

D: Entonces, ahí podríamos decir que tus expectativas ¿se han cumplido o no?

E2: Creo que sí, porque

D: ¿Estás satisfecha o estás contenta con tu trabajo?

E2: Sí, me siento bien, porque he revisado, he leído muchas veces, y he aprendido cómo hacerlo y cómo incorporar todos los aspectos y por eso, sí creo que he aprendido mucho sobre esto.

D: Esto que tú estás diciendo acerca de las revisiones es fundamental, porque a veces con una revisión no es suficiente. Muchas gracias E2 por tu participación y colaboración.