



INSTITUTO CARO Y CUERVO

SEMINARIO ANDRÉS BELLO

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA

ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE
OPINIÓN DE APRENDIENTES DE ELE, NIVEL B2: CARACTERIZACIÓN BASADA EN
EL CORPUS CAELE/2 DEL INSTITUTO CARO Y CUERVO

ANDREA MARCELA BAQUERO CALDAS

BOGOTÁ, 2020



INSTITUTO CARO Y CUERVO

SEMINARIO ANDRÉS BELLO

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA

ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE
OPINIÓN DE APRENDIENTES DE ELE, NIVEL B2: CARACTERIZACIÓN BASADA EN
EL CORPUS CAELE/2 DEL INSTITUTO CARO Y CUERVO

ANDREA MARCELA BAQUERO CALDAS

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Enseñanza de español como lengua
extranjera y segunda lengua

DIRECTORA: DR. SANDRA MILENA DÍAZ LÓPEZ

BOGOTÁ, 2020

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO

Bogotá, D.C., 23 de febrero de 2021

Señores
BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI
Cuidad

Estimados Señores:

Yo ANDREA MARCELA BAQUERO CALDAS, identificada con C.C. No. 1.023.895.588, autora del trabajo de grado titulado ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DE OPINIÓN DE APRENDIENTES DE ELE, NIVEL B2: Caracterización basada en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo, presentado en el año de 2020 como requisito para optar el título de MAGISTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA; autorizo a la Biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio el Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro Y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Muestre al mundo la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "**Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su (s) autor (es).

Andrea Baquero c.c. 1'023.895.588

Firma y documento de identidad

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR O AUTORES

Apellidos	Nombres
Baquero Caldas	Andrea Marcela

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Díaz López	Sandra Milena

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

TÍTULO DEL TRABAJO: Estrategias argumentativas en la producción de textos de opinión de aprendientes de ELE, nivel B2: Caracterización basada en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo.

SUBTÍTULO DEL TRABAJO: _____

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

CIUDAD: BOGOTÁ AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 132

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones Mapas Retratos Tablas, gráficos y diagramas Planos Láminas Fotografías

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Número de casetes de vídeo: _____ Formato: $\frac{3}{4}$ Mini DV DV Cam DVC Pro Vídeo 8

Hi 8 Otro. Cual? _____

Sistema: Americano NTSC Europeo PAL SECAM

Número de casetes de audio: _____

Número de archivos dentro del CD (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: _____)

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):

Tesis Laureada

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico biblioteca@caroycuervo.gov.co):*

ESPAÑOL

Español como lengua extranjera

Corpus de aprendientes

Argumentación

Estrategias argumentativas

Expresión escrita

INGLES

Spanish as a Foreign Language

Learner corpora

Argumentation

Argumentative strategies

Written composition

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

El presente estudio, enmarcado en el paradigma de los métodos mixtos de investigación, tuvo como objetivo el análisis de las estrategias argumentativas empleadas en la producción de textos de opinión por los aprendientes de español como lengua extranjera, de nivel B2. Para ello, se seleccionó una muestra de 21 producciones escritas, recopiladas en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo.

La investigación se desarrolló en cuatro fases en las que se identificó y analizó la estructura textual y argumentativa de las muestras, así como los mecanismos lingüísticos y discursivos implementados por los aprendientes en la construcción de sus textos de opinión. A partir del análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, se evidenciaron las tendencias de las producciones en cada una de las categorías planteadas.

En general, los resultados mostraron que los aprendientes hacen uso de la estructura básica del texto argumentativo, en la medida que incorporan una opinión o tesis, algunos argumentos y la conclusión que de ellos se deriva. También se encontró preferencia por la inclusión de argumentos mediante ejemplos y acerca de las causas, y, en cuanto a los mecanismos lingüísticos y discursivos utilizados, se evidenció mayor frecuencia en el uso de conectores contrastivos y causales, marcadores discursivos de punto de vista y estrategias de modalización.

Sin embargo, también se hallaron algunas carencias o limitaciones en cuanto a la implementación de dichas estrategias, por lo que a lo largo del análisis de resultados se plantean algunas recomendaciones para su abordaje desde el aula de ELE.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

This study, framed in the paradigm of mixed research methods, aimed to analyze the argumentative strategies used in the production of opinion texts by B2 learners of Spanish as a foreign language. To do so, we selected a sample of 21 written productions which are compiled in the CAELE / 2 corpus by Instituto Caro y Cuervo.

The research was developed in four different phases in which we identified and analyzed the textual and argumentative structure of the samples, as well as the linguistic and discursive mechanisms implemented by the learners in their opinion texts. From the analysis of both quantitative and qualitative data, we were able to show the trends of their productions according to each one of the proposed categories.

In general, the results showed that the learners are able to use the basic structure of the argumentative text, as they incorporate an opinion or thesis, some arguments and the conclusion derived from them. We also found a preference for the inclusion of arguments through examples and about the causes, and, in terms of the linguistic and discursive mechanisms used, there was a greater frequency in the incorporation of contrastive and causal connectors, discursive point of view markers and modalization strategies.

However, we also found some shortcomings or limitations in terms of the type of mechanisms used by them, which is why, throughout the analysis of the results, we proposed some recommendations for their approach in the ELE classroom.

*A mis padres, por su amor y comprensión en
cada paso del camino. A mis hermanas y
sobrino, por su apoyo incondicional.
A ti, Oliva. Siempre.*

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por ser una voz de aliento incluso durante mis ausencias. Sin su comprensión y su paciencia nada de esto hubiera sido posible. A mis amigos, para quienes la distancia nunca ha sido un obstáculo y siempre me han demostrado su apoyo incondicional.

A mi directora de tesis, Sandra Milena Díaz, por guiarme y acompañarme durante el arduo proceso de construcción de este proyecto con serenidad y sabiduría. A los profesores Diana Hincapié, Guillermo Molina, Emma Ariza y, en especial, a Viviana Nieto, porque con su experiencia, conocimiento y pasión por la enseñanza me motivaron a querer seguir sus pasos.

A mis compañeros, colegas y amigos de la maestría, de quienes me llevo grandes aprendizajes y los mejores recuerdos.

Resumen

El presente estudio, enmarcado en el paradigma de los métodos mixtos de investigación, tuvo como objetivo el análisis de las estrategias argumentativas empleadas en la producción de textos de opinión por los aprendientes de español como lengua extranjera, de nivel B2. Para ello, se seleccionó una muestra de 21 producciones escritas, recopiladas en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo.

La investigación se desarrolló en cuatro fases en las que se identificó y analizó la estructura textual y argumentativa de las muestras, así como los mecanismos lingüísticos y discursivos implementados por los aprendientes en la construcción de sus textos de opinión. A partir del análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, se evidenciaron las tendencias de las producciones en cada una de las categorías planteadas.

En general, los resultados mostraron que los aprendientes hacen uso de la estructura básica del texto argumentativo, en la medida que incorporan una opinión o tesis, algunos argumentos y la conclusión que de ellos se deriva. También se encontró preferencia por la inclusión de argumentos mediante ejemplos y acerca de las causas, y, en cuanto a los mecanismos lingüísticos y discursivos utilizados, se evidenció mayor frecuencia en el uso de conectores contrastivos y causales, marcadores discursivos de punto de vista y estrategias de modalización.

Sin embargo, también se hallaron algunas carencias o limitaciones en cuanto a la implementación de dichas estrategias, por lo que a lo largo del análisis de resultados se plantean algunas recomendaciones para su abordaje desde el aula de ELE.

Palabras clave: Español como lengua extranjera, Corpus de aprendientes, Argumentación, Estrategias argumentativas, Expresión escrita.

Abstract

This study, framed in the paradigm of mixed research methods, aimed to analyze the argumentative strategies used in the production of opinion texts by B2 learners of Spanish as a foreign language. To do so, we selected a sample of 21 written productions which are compiled in the CAELE / 2 corpus by Instituto Caro y Cuervo.

The research was developed in four different phases in which we identified and analyzed the textual and argumentative structure of the samples, as well as the linguistic and discursive mechanisms implemented by the learners in their opinion texts. From the analysis of both quantitative and qualitative data, we were able to show the trends of their productions according to each one of the proposed categories.

In general, the results showed that the learners are able to use the basic structure of the argumentative text, as they incorporate an opinion or thesis, some arguments and the conclusion derived from them. We also found a preference for the inclusion of arguments through examples and about the causes, and, in terms of the linguistic and discursive mechanisms used, there was a greater frequency in the incorporation of contrastive and causal connectors, discursive point of view markers and modalization strategies.

However, we also found some shortcomings or limitations in terms of the type of mechanisms used by them, which is why, throughout the analysis of the results, we proposed some recommendations for their approach in the ELE classroom.

Keywords: Spanish as a Foreign Language, Learner corpora, Argumentation, Argumentative strategies, Written composition.

Tabla de contenidos

1. Introducción	12
2. Planteamiento del problema	16
3. Objetivos	19
3.1 General	19
3.2 Específicos	19
4. Estado del arte	20
4.1 Propuestas de investigación relacionadas con la producción de textos argumentativos	20
4.2 Investigaciones sobre análisis de textos argumentativos basadas en corpus escritos de aprendientes de español como lengua extranjera	25
5. Justificación	29
6. Marco teórico	32
6.1 Expresión escrita en ELE	32
6.1.1 La tipología textual desde la perspectiva de la enseñanza de ELE.....	36
6.2 Textos argumentativos	38
6.2.1 Estructura del texto argumentativo	39
6.2.2 Tipos de argumentos.....	42
6.2.3 Mecanismos lingüísticos y discursivos de los textos argumentativos.....	43
6.2.3.1 Mecanismos referentes a la estructura argumentativa.....	43
6.2.3.2 Mecanismos referentes al carácter dialógico de la argumentación	44
6.3 El texto de opinión	46
6.4 Lingüística de Corpus	47
6.4.1 Corpus Lingüístico.....	48
6.4.2 Corpus de Aprendientes	49
6.4.3 Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2)	50

7. Marco metodológico	54
7.1 Paradigma y diseño de investigación	54
7.2 Fases de investigación	55
7.3 Instrumentos de recolección de datos	57
7.4 Descripción de la población	59
7.5 Análisis de datos.....	60
7.5.1 Análisis de contenido	61
7.5.1.1 Categorías para el análisis de estructura textual y estructura argumentativa	61
7.5.1.2 Categorías referentes a la tipología de argumentos	63
7.5.1.3 Categorías sobre los mecanismos referentes al carácter dialógico de la argumentación....	64
7.5.2 Validación del análisis de contenido	65
8. Análisis y discusión de resultados.....	67
8.1 Estructura textual y argumentativa de los textos de opinión.....	67
8.1.1 Superestructura del texto argumentativo.....	67
8.1.2 Estructura argumentativa.....	70
8.2 Tipos de argumentos	74
8.2.1 Argumentos mediante ejemplos	76
8.2.2 Argumentos acerca de las causas	78
8.2.3 Argumentos por analogía.....	80
8.2.4 Argumentos de autoridad	81
8.2.5 Otro tipo de argumentos	82
8.3 Mecanismos lingüísticos y discursivos	84
8.3.1 Mecanismos referentes a la estructura argumentativa	84
8.3.1.1 Conectores.....	85
8.3.1.2 Marcadores discursivos	88
8.3.2 Mecanismos referentes al carácter dialógico de la argumentación.....	93
8.3.2.1 Modalización	95
8.3.2.2 Deixis	98

8.3.2.3 Estructuras impersonales	100
8.3.2.4 Polifonía	102
9. Conclusiones	104
9.1 Líneas de investigación a futuro	108
10. Referencias.....	111
11. Anexos.....	116
11.1 Tarea 5a. Cuestionario de recolección de muestras.....	116
11.2 Tarea 5b. Cuestionario de recolección de muestras.....	117
11.3 Matriz de análisis de categorías y subcategorías	118
11.4 Ejemplo de codificación de categorías referentes a la estructura argumentativa.....	121
11.5 Ejemplo de codificación de categorías referentes a los tipos de argumentos	122
11.6 Ejemplo de codificación de categorías referentes a mecanismos lingüísticos y discursivos	122
11.7 Muestras de textos de opinión de aprendientes de nivel B2 del corpus CAELE/2.....	123

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Metadatos para cada muestra escrita.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabla 2. Metadatos de informantes extranjeros.....</i>	<i>52</i>
<i>Tabla 3. Categorías referentes a la superestructura del texto argumentativo</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 4. Categorías referentes a los elementos de la estructura argumentativa</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 5. Categorías referentes a los tipos de argumentos</i>	<i>63</i>
<i>Tabla 6. Categorías referentes a los mecanismos referentes a la estructura argumentativa.....</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 7. Categorías sobre los mecanismos referentes al carácter dialógico de la argumentación.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabla 8. Identificación de elementos relativos a la estructura argumentativa.....</i>	<i>71</i>
<i>Tabla 9. Muestras de argumentos mediante ejemplos.....</i>	<i>76</i>
<i>Tabla 10. Ejemplos de argumentos acerca de las causas.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabla 11. Ejemplos de argumentos por analogía</i>	<i>80</i>
<i>Tabla 12. Ejemplos de argumentos de autoridad</i>	<i>81</i>
<i>Tabla 13. Ejemplos de otro tipo de argumentos</i>	<i>83</i>
<i>Tabla 14. Conectores empleados por los aprendientes en los textos de opinión.....</i>	<i>87</i>
<i>Tabla 15. Marcadores discursivos empleados por los aprendientes en los textos de opinión</i>	<i>91</i>
<i>Tabla 16. Estrategias de modalización empleadas por los aprendientes en los textos de opinión</i>	<i>95</i>
<i>Tabla 17. Mecanismos discursivos empleados por los aprendientes en los textos de opinión.....</i>	<i>96</i>
<i>Tabla 18. Ejemplos del uso de modalización.....</i>	<i>97</i>
<i>Tabla 19. Estrategias relacionadas con la deixis empleadas por los aprendientes en los textos de opinión</i>	<i>98</i>
<i>Tabla 20. Ejemplos de deixis.....</i>	<i>99</i>
<i>Tabla 21. Ejemplos de uso de estructuras impersonales</i>	<i>101</i>
<i>Tabla 22. Ejemplos de polifonía</i>	<i>103</i>

Índice de figuras

<i>Figura 1. Funciones de la escritura. Tomado de Cassany (1999)</i>	33
<i>Figura 2. Modelo argumentativo de Toulmin. Tomado de Toulmin (1958)</i>	40
<i>Figura 3. Modelo argumentativo de Van Dijk. Tomado de Van Dijk (1989)</i>	41
<i>Figura 4. Esquema del diseño de triangulación (Creswell & Plano 2007)</i>	55
<i>Figura 5. Fases de investigación</i>	56

Índice de gráficas

<i>Gráfica 1. Superestructura del texto argumentativo</i>	68
<i>Gráfica 2. Tipos de argumentos empleados por los aprendientes en los textos de opinión</i>	75
<i>Gráfica 3. Tipos de conectores empleados por los aprendientes en los textos de opinión</i>	85
<i>Gráfica 4. Tipos de marcadores discursivos empleados por los aprendientes en los textos de opinión</i>	89
<i>Gráfica 5. Mecanismos discursivos empleados por los aprendientes en los textos de opinión</i>	94

1. Introducción

Dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, el desarrollo de la habilidad para escribir textos se constituye en una de las principales destrezas para garantizar una comunicación eficaz. El desarrollo de la producción escrita es un proceso complejo en el que intervienen conocimientos de tipo ortográfico, morfosintáctico, semántico, textual y discursivo que implica que los aprendientes de la lengua implementen estrategias para adecuar sus producciones al contexto comunicativo.

Uno de dichos contextos, estrechamente ligado con el ámbito académico, es el que se relaciona con la toma de posición frente a un tema o situación específica. Para ello, el aprendiente deberá ser capaz de presentar sus opiniones, creencias y puntos de vista de manera fundamentada y clara a través de discursos argumentativos. Sin embargo, es importante considerar que la argumentación es una actividad compleja que requiere habilidades tanto de pensamiento como de comunicación. De acuerdo con Plantin (2011), es necesario que el aprendiente desarrolle unas competencias gramaticales, pragmáticas y también interaccionales para lograr ejercer la “función crítica” del lenguaje.

Dada la relevancia de esta actividad, a lo largo del presente documento se expondrá una propuesta de investigación enfocada en el análisis de muestras de textos argumentativos (específicamente textos de opinión) producidos por estudiantes de español como lengua extranjera, de nivel B2, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, las cuales han sido recopiladas en el Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2) del Instituto Caro y Cuervo.

En primera instancia, se describirá la problemática identificada, la cual sirve como punto de partida para la formulación de la propuesta investigativa. Luego, se expondrá el objetivo general y los objetivos específicos que se pretendían alcanzar mediante el desarrollo del proyecto.

Posteriormente, se desplegarán algunas generalidades acerca de estudios que han tenido lugar en el mismo campo y que sirven como antecedentes de la investigación aquí planteada. En este apartado se revisarán propuestas en dos grandes líneas: la primera de ellas enfocada a las investigaciones relacionadas con la producción de textos argumentativos, en las que encontramos trabajos como los realizados por Maksimenko (2003), D'Agostino (2011), Lozano y Medina (2014), Carreño y Zuleta (2015) y Aponte y Cardozo (2018) en el contexto del español como lengua extranjera; así como algunas propuestas y resultados obtenidos en estudios de esta misma temática en otras lenguas: Salazar (2008), Botley y Hakim (2014), Babanoğlu (2014) y Chapetón (2010). Como segunda línea de revisión de antecedentes, encontramos algunos estudios enmarcados en el análisis de textos argumentativos, basados en corpus escritos de aprendientes, entre los que encontramos las propuestas de Rodríguez, et al. (2005) y Muñoz y Domínguez (2016).

A continuación, se presentará el fundamento teórico de base que soporta la propuesta desde el punto de vista disciplinar. En primer lugar, se abordarán las características e importancia de la expresión escrita en la enseñanza de español como lengua extranjera, haciendo especial énfasis en el enfoque desde la tipología textual a la luz de la propuesta del Instituto Cervantes en su plan curricular (PCIC). En segundo lugar, se presentarán los fundamentos teóricos concernientes a los textos argumentativos, resaltando tres elementos: tipos de argumentos, estructura del texto argumentativo y mecanismos lingüísticos y discursivos de esta tipología textual. También se resaltarán las características propias del texto de opinión, al ser este específicamente el tipo de

texto que se analizará en las muestras tomadas del Corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo. Finalmente, para concluir este apartado, se presentará la teoría referente a la Lingüística de Corpus, definiendo los conceptos de corpus lingüístico y corpus de aprendientes, así como la descripción del corpus que sirvió como base para el desarrollo de esta investigación: el Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2) del Instituto Caro y Cuervo.

En el siguiente apartado, se realizará una descripción del marco metodológico, en el que se evidencia el paradigma mixto de investigación, así como el diseño de triangulación implementado; las diferentes fases en las cuales se desarrolló la propuesta; los instrumentos de recolección de datos empleados; la descripción de la población y los procedimientos de análisis de la información que se llevaron a cabo durante su ejecución. Así, se hace especial énfasis en la descripción del procedimiento de análisis de contenido, así como la definición de las categorías de codificación empleadas en la revisión de las muestras tomadas del corpus CAELE/2, a través del uso del software MaxQDA. Como cierre de este capítulo, se presentará el procedimiento de validación de análisis de contenido y las cuestiones relacionadas con la confiabilidad del estudio.

Posteriormente, se expondrán los resultados obtenidos a partir del análisis de las categorías propuestas y se presentará la discusión de los datos, a la luz de los fundamentos teóricos que sustentaron la investigación. Dicho análisis se presentará dando alcance a cada uno de los objetivos específicos planteados en el presente proyecto. Es importante aclarar que, si bien el objetivo principal del estudio era la caracterización de las producciones escritas y las estrategias tanto lingüísticas como discursivas empleadas por los aprendientes, a partir del análisis de datos se esbozarán algunas recomendaciones que pueden ser tomadas como punto de partida para el diseño de actividades y material didáctico para las clases de ELE.

Finalmente, se enunciarán una serie de conclusiones, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada como punto de partida, así como las consideraciones finales de la investigación.

2. Planteamiento del problema

El desarrollo de la expresión escrita en español como lengua extranjera es un proceso que requiere una serie de conocimientos y habilidades por parte de los aprendientes, con el objetivo de lograr una comunicación adecuada y efectiva. De acuerdo con Tribble (1996), el escritor de un texto debe tener la capacidad de utilizar el sistema lingüístico de manera adecuada, atendiendo a la intención comunicativa de su texto; pero además, debe contar con una conceptualización clara del contenido y del tema que tratará, reconocer el contexto social y las características propias del lector a quien va dirigido su texto; así como reconocer las particularidades del proceso de escritura en sí mismo.

Así, la producción de textos escritos requiere que el autor disponga de conocimientos y herramientas lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y discursivas que lo ayuden a cumplir su objetivo comunicativo. Para lograrlo, desde que el aprendiente inicia su proceso de aprendizaje de la lengua, tiene la posibilidad de estar expuesto a diversas fuentes de input que le permiten analizar la estructura propia del código lingüístico, así como su uso en determinada situación comunicativa. En los niveles iniciales, las diversas habilidades de comprensión y producción oral y escrita están mayormente integradas, y las tareas propias de la escritura están, en cierto grado, subordinadas a las tareas de comprensión. Sin embargo, al ir avanzando en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la expresión escrita es cada vez más visible y más independiente de las demás habilidades comunicativas, además se espera la producción de textos con un grado mayor de complejidad y extensión.

Atendiendo a esta gradual independización de las habilidades comunicativas, y dependiendo del nivel de proficiencia, lineamientos como los propuestos por el Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) determinan que el aprendiente, en cada uno de los niveles de lengua, debe tener la capacidad de comunicarse haciendo uso de diferentes recursos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. En el caso de la producción escrita, dependiendo de estos niveles de lengua, el aprendiente tendrá la capacidad de producir diferentes tipos de textos para atender a diferentes contextos y necesidades comunicativas.

De esta manera y tal como lo definen los lineamientos del PCIC, la producción de textos argumentativos (artículos de opinión, informes breves, ensayos, entre otros) se contempla a partir del nivel B2 de dominio de lengua, pues dada la complejidad de la construcción de la argumentación escrita, es necesario que el estudiante haya interiorizado determinadas estructuras, cuente con una mayor variedad de vocabulario y haya logrado un adecuado desarrollo de la destreza, mediante la práctica en la escritura de textos de menor complejidad (descriptivos y expositivos). Según el MCER (2001), a partir del nivel B2 de lengua el aprendiente debe ser capaz de producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando el uso correcto de mecanismos de organización, articulación y cohesión textual, para defender un punto de vista sobre temas generales, considerando argumentos a favor y en contra de una determinada moción.

Sin embargo, debido a la complejidad de la formulación de razonamientos sustentados y debidamente fundamentados para apoyar una opinión o posición, los estudiantes no solamente se enfrentan a dificultades gramaticales, sintácticas, semánticas y ortográficas propias de su aprendizaje de la lengua, sino que también se ven cuestionados por la validez y adecuación de sus argumentos a la situación comunicativa, así como la inclusión de elementos lingüísticos y

discursivos que permitan una apropiada organización de sus producciones, en función de la estructura y propósito del texto argumentativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge entonces la necesidad de determinar las características propias de los textos argumentativos producidos por los estudiantes de nivel B2 de español como lengua extranjera, mediante la identificación de la estructura, los tipos de argumentos y los elementos de tipo lingüístico y discursivo que utilizan en sus producciones. Esta caracterización posibilitará un análisis de las tendencias que predominan en sus escritos, lo cual, a futuro, podría servir como base para el planteamiento de estrategias didácticas en el aula de ELE y para el diseño de material didáctico. A partir de esta reflexión y para el desarrollo del proyecto de investigación, se toma como base el Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2) del Instituto Caro y Cuervo, ya que el análisis de producciones reales posibilita un mejor acercamiento al conocimiento de la interlingua de los aprendientes.

En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias argumentativas empleadas por los aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2, en la producción de textos de opinión?

Con base en la pregunta planteada, se propone un objetivo general y cuatro objetivos específicos para el desarrollo de este estudio.

3. Objetivos

3.1 General

- Analizar las estrategias argumentativas empleadas por los aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2, en la producción de textos de opinión recopilados en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo.

3.2 Específicos

- Identificar la estructura textual y argumentativa empleada por los aprendientes en las producciones de textos de opinión recopilados en el corpus CAELE/2.
- Identificar los tipos de argumentos utilizados por los aprendientes en sus textos de opinión.
- Describir los mecanismos lingüísticos, propios de la argumentación, implementados por los aprendientes en sus producciones escritas.
- Describir los mecanismos discursivos, propios de la argumentación, implementados por los aprendientes en sus producciones escritas.

4. Estado del arte

Teniendo en cuenta que el propósito del presente estudio es la caracterización y análisis de los textos de opinión producidos por los aprendientes de nivel B2 de español como lengua extranjera, se realizó un seguimiento a las propuestas investigativas relacionadas con los textos argumentativos y se encontró que en el campo de estudio de ELE son pocas las investigaciones en comparación con el número de proyectos desarrollados en lenguas como el inglés. Adicionalmente, al realizar el rastreo bibliográfico acerca de los estudios basados en el análisis de corpus escritos de aprendientes, en los que se evidenciara el abordaje de elementos relacionados con los textos argumentativos, se encontró incluso un número menor de propuestas en esta área, pues cuando se habla de análisis de corpus, en general, se identifican estudios desarrollados a partir del análisis de errores en producciones escritas, centrados en la identificación de la frecuencia y gravedad de los desaciertos de tipo lingüístico, sociolingüístico y, en algunas ocasiones, pragmático.

A continuación, se presentan algunas de las investigaciones mencionadas.

4.1 Propuestas de investigación relacionadas con la producción de textos argumentativos

Al revisar las tendencias investigativas en torno al análisis de la producción de textos argumentativos en el contexto del español como lengua extranjera, se encuentra que pocas propuestas se han enfocado en la descripción y análisis de textos de este tipo, en comparación con las propuestas halladas en la investigación en español como lengua materna e inglés como lengua extranjera.

Ejemplo de lo anteriormente mencionado son los trabajos realizados por Salazar (2008), Botley y Hakim (2014), Babanoğlu (2014) y en el contexto nacional, Chapetón (2010). Todas

estas propuestas tenían el propósito de analizar producciones escritas de textos argumentativos en lengua extranjera (inglés) en contextos universitarios, partiendo de la recopilación de producciones escritas de aprendientes cuyas lenguas maternas eran diversas. Dichos estudios tuvieron variedad de objetivos como: la descripción de la estructura argumentativa de los textos producidos por los aprendientes, la descripción del uso de marcadores pragmáticos que comúnmente se utilizan en la comunicación oral y el uso metafórico del lenguaje en las producciones de esta tipología textual.

Cabe destacar que los resultados obtenidos de las investigaciones mencionadas pueden servir para contrastarlos con los resultados que se obtengan en el análisis de los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera. Así, Salazar (2008) encontró en su estudio que el uso de verbos modales como estrategia de modalización es el elemento más frecuente tanto en las producciones de hablantes nativos del inglés, como de aprendientes extranjeros, seguido por el uso de adverbios y otros verbos (*pensar, creer, saber, demostrar*) que permiten expresar la posición del estudiante frente al tema en discusión. De acuerdo con su análisis, esta tendencia puede explicarse debido a la popularidad de este tipo de verbos sobre otros no tan frecuentes, además de su simpleza gramatical, lo que favorecería su uso por parte de los hablantes.

En cuanto a los resultados obtenidos por Botley y Hakim (2014) en el análisis de las estructuras argumentativas de los ensayos producidos por los estudiantes, encontraron que los aprendientes son capaces de construir razonamientos básicos y que el mapeo argumentativo podría darles mejores herramientas para producir argumentos más claros y mejor estructurados. Se evidenció que los textos contaban con aseveraciones principales, pero un porcentaje muy bajo de aseveraciones subordinadas, así como objeciones que pudiesen convertirse en contraargumentos para la tesis planteada.

Con referencia a la investigación desarrollada por Babanoğlu (2014) se evidenció que los aprendientes de inglés como lengua extranjera hacen un uso mucho más frecuente de marcadores pragmáticos de la oralidad en sus textos escritos que los nativos de esa lengua. De acuerdo con el autor, es posible deducir que este rasgo característico de las producciones de los aprendientes se debe a confusiones de registro, transferencias de la lengua materna o al tipo de instrucción que se ha tenido en la lengua meta. Para el caso del proyecto llevado a cabo por Chapetón (2010), se encontró que solo el 20% del lenguaje utilizado por los estudiantes de lengua extranjera correspondía a lenguaje metafórico, evidenciando el predominio del lenguaje literal en la producción de ensayos.

De las propuestas mencionadas se destaca la importancia de identificar y evaluar las diversas características de los textos elaborados por los aprendientes, no solo tomando como referencia elementos de tipo lingüístico, sino también pragmático y discursivo. Lo anterior posibilitaría la descripción y posterior análisis de las producciones escritas de aprendientes que cursan niveles avanzados de lengua, permitiendo así el planteamiento de estrategias didácticas en el aula, que favorezcan el mejoramiento o el desarrollo de habilidades de producción escrita.

En cuanto a las propuestas investigativas enmarcadas en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera, se encuentran proyectos relacionados con el análisis de textos escritos de aprendientes y algunas propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia argumentativa en el aula a través de textos escritos. Si bien dichas propuestas no nacen a partir de la elaboración e identificación de corpus de hablantes o aprendientes, se enmarcan en el contexto del análisis y la enseñanza de elementos discursivos y pragmáticos de la lengua en textos de tipo argumentativo.

Como ejemplo de lo anterior, encontramos la investigación denominada *Argumentación en la enseñanza de ELE avanzado: el para concesivo*, la cual proponía un proyecto de recopilación de información acerca del tratamiento de dicha preposición en los materiales de ELE, para luego hacer una propuesta didáctica para su enseñanza en niveles avanzados de la lengua. La autora (D'Agostino, 2011) parte de la Teoría de la Argumentación Lingüística propuesta por Anscombe y Ducrot (1983) en la que se plantea que todo el sistema lingüístico es en esencia argumentativo, por lo que el sentido de las palabras reside en las diferentes posibilidades de construir un discurso. En este sentido, aprender una lengua extranjera es aprender las orientaciones argumentativas que poseen determinadas unidades y, por tanto, para la autora la planificación didáctica debe contemplar dicho enfoque.

En cuanto a los proyectos que plantean propuestas didácticas para la producción de textos argumentativos, encontramos algunos ejemplos. El primero de ellos es la investigación llamada *Uso de programas televisivos con el fin de promover el debate y trabajar el texto argumentativo en la clase de ELE: Una propuesta didáctica para el contexto de Rusia* que tenía como objetivo el planteamiento de una propuesta que permitiera a los aprendientes de ELE el debate durante las clases y el ejercicio de escritura de artículos de opinión acerca de temas polémicos en el contexto español. Para Maksimenko (2003), autor de esta propuesta, las actividades de composición escrita deben ser el resultado de la integración con otras destrezas y deben reflejar el proceso que requiere la producción de textos (planeación, textualización, revisión y reescritura).

Posteriormente, Lozano y Medina (2014) desarrollaron una investigación que apuntaba a la implementación de una secuencia didáctica basada en caricaturas de opinión, analizando su influencia en la producción escrita argumentativa de estudiantes de español como lengua extranjera.

Luego de implementar una entrevista semi-estructurada y un test de argumentación, los investigadores evidenciaron debilidad en la argumentación de los estudiantes de nivel B2. Para superar las deficiencias encontradas, propusieron una secuencia didáctica en el marco del enfoque por tareas, en la que las actividades buscaban incentivar el uso de habilidades de pensamiento crítico, así como recursos lingüísticos para opinar, valorar y argumentar.

Para determinar el impacto y pertinencia de la propuesta didáctica, los autores recurrieron a la observación de clase en el proceso de implementación, la evaluación de un experto y, finalmente, una encuesta hecha a los estudiantes que participaron en el proceso. Como conclusión, los investigadores consideran que el impacto de la propuesta implementada fue positivo, ya que permitió a los aprendientes enfrentar procesos de interpretación, análisis, valoración e inferencia, que posteriormente posibilitaron una mejor justificación de sus posturas frente al contenido mostrado en las caricaturas.

En el año 2015, Carreño y Zuleta diseñaron una secuencia didáctica para aprendientes de nivel B2 de ELE, con la cual buscaban guiar la producción de un texto argumentativo, a partir del enfoque de escritura orientado hacia el proceso. Diseñaron una cartilla la cual incluía una secuencia modelo para el estudiante y la guía didáctica con las sugerencias para el docente. Al igual que en el estudio de Maksimenko (2003), las autoras concluyeron que la enseñanza de la escritura argumentativa en ELE debe realizarse de manera conjunta con las otras destrezas y que el rol del profesor es indispensable en el proceso.

En el 2018, y con una línea de estudio similar a la del proyecto anterior, Aponte y Cardozo (2018) llevaron a cabo su investigación denominada *El fortalecimiento de la competencia argumentativa de los aprendientes de ELE (Español como Lengua Extranjera) a través de la*

publicidad colombiana. El objetivo de dicho estudio fue mejorar la competencia argumentativa de tres aprendientes de ELE, a través del diseño, aplicación, análisis, rediseño y publicación de una cartilla que promovía diversas actividades relacionadas con los textos argumentativos.

A partir de la implementación de diversos talleres que involucraban imágenes, videos y slogans presentes en mensajes publicitarios, los autores buscaron promover la observación, el análisis, la reflexión y la crítica a los elementos presentados, posibilitando además, un acercamiento a elementos culturales del contexto colombiano. Luego de la implementación, los investigadores concluyeron que el material utilizado contribuyó al desarrollo de la competencia argumentativa de los aprendientes que participaron del estudio, ya que, luego de varias sesiones, sus reflexiones y opiniones acerca de las piezas publicitarias mostraban un análisis más profundo.

Teniendo en cuenta las propuestas presentadas, es posible afirmar que la mayoría de las investigaciones centradas en la producción de textos argumentativos está focalizada en el planteamiento de propuestas didácticas que contribuyan al desarrollo de habilidades argumentativas escritas, y muy pocas a la descripción y análisis de las particularidades de dichas producciones, lo cual debería constituirse en un insumo fundamental para identificar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes y, en consecuencia, diseñar didácticas pertinentes y efectivas.

4.2 Investigaciones sobre análisis de textos argumentativos basadas en corpus escritos de aprendientes de español como lengua extranjera

Tal como se describió al inicio de este numeral, las investigaciones relacionadas con la descripción o análisis de textos argumentativos -o de sus elementos característicos- basadas en el

análisis de corpus de aprendientes de ELE han sido poco desarrolladas. Si bien los estudios de corpus de hablantes y aprendientes han ido en aumento, predomina la preferencia por el análisis de errores, en especial de tipo gramatical. Sin embargo, encontramos dos investigaciones cuyo propósito apuntaba a la descripción y análisis de elementos propios del género argumentativo.

La primera propuesta se denomina *La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE*, y su objetivo fue realizar un análisis contrastivo de dos corpus de textos escritos; el primero de ellos de hablantes nativos del español y el segundo de holandeses aprendientes de español como lengua extranjera. El proyecto llevado a cabo por Rodríguez et al. (2005) buscaba identificar las características de los ensayos producidos tanto por nativos como no nativos del español y contrastarlos para tener una aproximación a las diferencias en dichas producciones.

A partir del análisis y comparación de ambos corpus, encontraron que tanto los hablantes nativos como los no nativos compartían características similares en la estructuración de sus escritos, comenzando con una introducción al tema o afirmación de la tesis, un posterior desarrollo de los argumentos a favor o en contra para finalmente dar paso a una conclusión mediante la estrategia de contraste. También concluyeron que, a pesar de no contar con una amplia experiencia en la escritura de ensayos en español (segundo año en el programa de pregrado), los no nativos hacen uso de sus habilidades de producción escrita en L1, lo que les permite elaborar textos de buena calidad en términos de sus características discursivas.

En cuanto a las diferencias observadas entre las producciones de ambos corpus, se destaca que los usuarios de ELE escriben desde una perspectiva más personal y cercana a sus experiencias, pues recurren en mayor medida a los ejemplos de tipo anecdótico, mientras que los usuarios

nativos recurren en menor medida a este tipo de ejemplificación. También concluyen que los estudiantes no nativos utilizan un mayor número de mecanismos de cohesión, pero al mismo tiempo muestran menos dominio de estos, presentando algunos desaciertos a la hora de incluirlos dentro de sus argumentos.

Para los autores es de gran importancia establecer esta relación contrastiva entre ambos tipos de producciones, ya que se pueden evidenciar las falencias de los aprendientes en cuanto a la estructuración y organización del discurso escrito, tomando como punto de referencia las producciones elaboradas por nativos, lo que permite implementar estrategias de intervención en el aula diseñadas específicamente para un acercamiento más adecuado a esta tipología textual.

La segunda propuesta investigativa, desarrollada por Muñoz y Domínguez (2016), es un estudio llamado *Los operadores discursivos de concreción o especificación y de refuerzo argumentativo en el Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*. Allí, los autores plantean que es importante que el análisis y creación de corpus de aprendientes incluya mayor información de carácter sociolingüístico y que los análisis que se realicen a futuro aborden elementos de esa misma índole, pues en gran parte de los proyectos realizados previamente, el mayor énfasis se hace en elementos netamente lingüísticos.

Por esta razón, para llevar a cabo su investigación, los autores realizaron un análisis de la frecuencia de uso de los operadores discursivos de concreción o especificación y de refuerzo argumentativo, a partir del material del Corpus de aprendices de español como lengua extranjera. El objetivo fue comprobar si las ocurrencias de dichos marcadores se ajustaban al nivel de dominio lingüístico propuesto en el Plan curricular del Instituto Cervantes. Para ello, analizaron

la frecuencia de aparición de los operadores y lo contrastaron con el nivel de dominio que establece el PCIC para cada uno de ellos.

Los resultados del estudio mostraron que el operador de concreción más frecuente en el CAES es *en especial*, y que, a pesar de estar incluido en el PCIC a partir del nivel B2, en el corpus se evidencia su uso desde el nivel A1. El operador *por ejemplo* se pensaba que sería el más frecuente, pues el PCIC lo ubica desde los niveles A1 y A2. Otro resultado es el uso del operador de refuerzo argumentativo *claro*, que fue el más productivo de todos los operadores discursivos analizados; a pesar de que el PCIC lo considera desde el nivel B1, en los ejemplos del CAES los aprendices lo emplean desde el A1. Finalmente, los autores resaltaron que la cantidad de operadores discursivos representan una porción mínima de apariciones en comparación con el total de elementos lingüísticos del corpus, sin embargo, aportan información sensible al análisis de tipo sociolingüístico y en algunas ocasiones, pragmático.

Como se evidencia en las descripciones hechas en este apartado, la tendencia investigativa en torno al abordaje de la producción de textos argumentativos en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera está centrada en las propuestas didácticas para el manejo de dicha tipología textual. Sin embargo, en el ámbito de análisis de corpus de producciones de textos argumentativos escritos de aprendientes de ELE, las investigaciones son escasas. De esta manera, es posible resaltar la relevancia y pertinencia de un estudio centrado en esta tipología textual a partir del análisis de corpus de aprendientes, ya que se trata de una línea de investigación poco explorada en Colombia hasta este momento; y que podría configurarse como el punto de partida para futuras propuestas didácticas y de material para la clase de ELE, teniendo en cuenta las particularidades de las producciones escritas de los aprendientes.

5. Justificación

A partir de los planteamientos expuestos tanto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), el desarrollo de habilidades argumentativas de manera oral y escrita es necesario para que los aprendientes de una lengua extranjera (en este caso el español) se posicionen como actores sociales, autónomos e interculturales; pues la capacidad de estructurar sus ideas y opiniones, y además, justificar de manera clara y fundamentada sus argumentos, permitirá no solo un proceso de interacción consistente con su interlocutor, sino un posicionamiento crítico frente a la realidad que lo rodea.

De esta manera, el PCIC plantea el valor positivo de acercar a los aprendientes del español como lengua extranjera a los documentos escritos, a través de una perspectiva de géneros discursivos y secuencias discursivas (macrofunciones). De acuerdo con este documento, el abordaje holístico del texto le dará la posibilidad al aprendiente de reconocer su función comunicativa en contextos sociales determinados, así como identificar elementos generales y específicos que llevan a la configuración de dichas producciones. En consecuencia, al implementar esta perspectiva, el docente tendrá la posibilidad de “trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto” (Instituto Cervantes, 2006).

En concordancia con las ideas esbozadas previamente, y teniendo en cuenta que dentro del inventario propuesto por el Instituto Cervantes (2006) para el nivel B2 de lengua se incluye la necesidad de desarrollar el discurso argumentativo escrito de los estudiantes, se convierte en

prioridad el análisis de los rasgos característicos de sus producciones escritas, lo que podría establecerse como punto de partida para una posterior planeación didáctica que promueva el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas y discursivas; y que lo guíen a producir textos de tipo argumentativo, adecuados a su función comunicativa.

Es así que la presente propuesta cobra relevancia al llevar a cabo una descripción y análisis de textos de opinión de aprendientes con nivel B2 de español, almacenados en el Corpus CAELE/2 (Corpus de aprendientes de español como lengua extranjera/ segunda lengua) del Instituto Caro y Cuervo, permitiendo que, a partir de dicho análisis, se logren identificar rasgos distintivos de los textos que puedan posteriormente ser tenidos en cuenta a la hora de planear las intervenciones en el aula. Dicho de otro modo, partir del análisis de las producciones reales de los aprendientes de ELE permitirá tener una noción mucho más clara de cuáles son los aspectos que presentan una mayor dificultad y por ende requerirán la implementación de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula de ELE.

Complementando lo expuesto, es importante resaltar que a partir de la revisión de investigaciones desarrolladas previamente, y como se muestra en el estado del arte presentado en el apartado anterior, es necesario realizar mayores aportaciones al campo del análisis de corpus lingüísticos desde una perspectiva discursiva, partiendo de unidades de análisis más amplias que los elementos netamente lingüísticos; pues si bien se han adelantado algunos proyectos que fundamentan sus propuestas en los corpus de aprendientes, aún es un campo en el que hace falta un mayor desarrollo para ampliar las perspectivas no solo investigativas, sino metodológicas y didácticas. De esta manera, este proyecto busca contribuir y ampliar un poco el espectro relacionado con los estudios de corpus escritos de aprendientes de español, específicamente desde la perspectiva de análisis de tipología textual.

Finalmente, desde la perspectiva investigativa, el presente estudio puede constituirse como un aporte desde el punto de vista metodológico al inscribirse dentro de los métodos mixtos de investigación, pues permite una mirada más amplia y profunda del fenómeno analizado gracias a la conjunción de las perspectivas tanto cualitativa como cuantitativa.

6. Marco teórico

6.1 Expresión escrita en ELE

La habilidad comunicativa de producir textos escritos ha sido abordada desde diversas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, a través de la evolución de los distintos enfoques metodológicos y didácticos del aprendizaje de lenguas. En la actualidad, se considera que la producción de textos en lengua extranjera es una destreza que los aprendientes deben desarrollar incorporando conocimientos gramaticales, ortográficos, morfosintácticos y léxicos, con el objetivo de crear discursos escritos con intenciones comunicativas determinadas por los contextos en los que se encuentren.

Tal como lo describe Sánchez (2009), gracias a los postulados establecidos por el enfoque comunicativo y su fundamentación en ciencias del lenguaje como la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística del texto y la sociolingüística, el desarrollo de la producción escrita debe estar vinculado con la inclusión de prácticas reales o verosímiles de comunicación en el aula; así como la exploración de diversos géneros textuales que permitan el reconocimiento de distintas funciones en contextos diferenciados.

Si se tiene en cuenta el planteamiento de Cassany (1999), en el aprendizaje del español como lengua extranjera, el papel de la escritura es doblemente valioso al convertirse en una herramienta que posibilita al aprendiente desarrollar su competencia lingüística, pero además le permite desarrollar habilidades comunicativas en diversos contextos y con diversas intencionalidades. Para este autor, la escritura cumple funciones distintas atendiendo a los contextos e intenciones comunicativas del usuario de la lengua. De esta manera, su clasificación permite distinguir entre dos grandes funciones: intralingüísticas e interlingüísticas. Las primeras

de ellas son descritas como actividades de desarrollo personal en las que el autor del texto es a su vez el destinatario, y que se constituyen como un mecanismo de apropiación de conocimiento y reflexión personal. En contraste, las funciones interlingüísticas se describen como instrumentos de actuación e interacción social, cuyo principal objetivo es el escribir para otros, transmitir información, ordenar, persuadir, entre otras intenciones. (ver Figura 1)

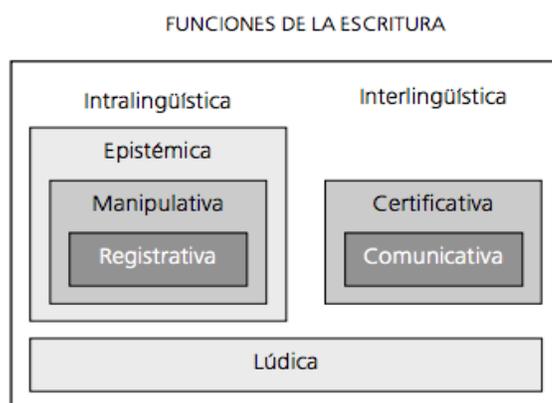


Figura 1. Funciones de la escritura. *Tomado de Cassany (1999)*

De esta manera, y de acuerdo con lo expuesto, la creación de textos argumentativos se enmarcaría en la función interlingüística, más específicamente en la función comunicativa, pues su objetivo principal es dar a conocer al otro ideas, opiniones y puntos de vista justificados y sustentados en argumentos. De acuerdo con el autor, para que el aprendiente logre cumplir de manera exitosa esta función deberá “dominar los usos descontextualizados del lenguaje (saber enunciar sin apoyarse en el contexto situacional) y conocer los géneros y tipos de texto (carta, nota, instancia, curriculum vitae, narración, argumentación) que responden a cada situación comunicativa”(Cassany, 1999:49-50).

Por otro lado, además de tener una idea clara acerca de la función que cumple un documento escrito, es importante que los aprendientes de la lengua extranjera (en este caso el español)

adquieran una serie de conocimientos, desarrollen algunas destrezas y reconozcan los valores necesarios para lograr la producción de un texto de manera eficaz.

En cuanto a los conocimientos, Cassany los define como “los datos (repertorio léxico y fraseológico, reglas morfológicas y sintácticas, estructuras textuales, recursos expresivos y retóricos, etc.) que necesita poseer en su memoria a largo plazo un redactor competente para poder generar un escrito” (1999:53). Es decir, el dominio de los distintos niveles lingüísticos que componen la lengua meta, desde una perspectiva discursiva y comunicativa: gramaticalidad, cohesión, coherencia, adecuación y estilística. En cuanto a las destrezas, se traducen en habilidades tanto lingüísticas como cognitivas que el aprendiente debe poner en juego en todo el proceso de composición escrita. Dichas destrezas implican la planificación del texto, la materialización del texto y finalmente la revisión del mismo para evaluar, diagnosticar y, de ser necesario, corregir. Finalmente, las actitudes se refieren a las creencias, valores y prejuicios que los aprendientes tienen sobre la escritura y el proceso de producción escrita, construidas a partir de su experiencia en su lengua materna y lengua extranjera.

Con relación a este último punto, es importante resaltar los planteamientos de Grabe y Kaplan (1996) con relación a la importancia de la experiencia de escritura de los estudiantes en su lengua materna y la incidencia que esta podría tener en el desarrollo de la expresión escrita en la segunda lengua o lengua extranjera. Si bien los autores enfatizan que saber escribir en una L1 no quiere decir que automáticamente se traduce en saber escribir en una L2, algunos conocimientos adquiridos en la lengua materna pueden contribuir en el desarrollo de esta habilidad en la lengua meta.

De esta manera, plantean los siguientes elementos que podrían favorecer este proceso (Grabe y Kaplan, 1996:200):

1. El conocimiento de los modelos retóricos de organización y la frecuencia de varios modelos (exposición/ argumentación: clasificación, definición, etc.)
2. Conocimiento de las convenciones de la composición y las estrategias necesarias para generar textos (pre-escritura, recopilación de datos, revisión, etc.).
3. Conocimiento de la morfosintaxis de la lengua objeto, particularmente de su aplicación al nivel entre las frases.
4. Conocimiento de los mecanismos para crear coherencia de la lengua objeto.
5. Conocimiento de las convenciones de escritura de la lengua objeto en el sentido de la frecuencia y la distribución de tipos y apariencia de los textos (carta, ensayo, informe).
6. Conocimiento de las características de la audiencia y las expectativas en la cultura objeto.
7. Conocimiento de la materia que se trata, incluyendo “lo que todo el mundo sabe” en la cultura objeto y el conocimiento especializado.

Como puede evidenciarse, para que los aprendientes logren alcanzar el éxito en su proceso de producción escrita, no es suficiente con el conocimiento de los elementos gramaticales y morfosintácticos de la lengua para lograrlo, pues la composición escrita es un proceso complejo que implica mucho más que el conocimiento de elementos netamente lingüísticos.

6.1.1 La tipología textual desde la perspectiva de la enseñanza de ELE

Tal como se describía en el apartado anterior, las diversas funciones en el uso de la escritura y los diferentes escenarios en los que se hace presente han definido y desarrollado tipos de texto diferentes que responden a necesidades de comunicación específicas. De esta manera, cada clase de texto se ha establecido y consolidado como una respuesta a una intención comunicativa determinada.

Es posible encontrar que distintos autores han generado su propia clasificación de los tipos de texto existentes. A pesar de ello, en general se distingue entre los textos narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos y los diálogos. Si bien esta clasificación es constantemente utilizada, es importante tener en cuenta que no todas las producciones textuales pueden clasificarse en su totalidad en alguno de estos tipos de texto (un texto narrativo puede incluir una secuencia descriptiva, un texto argumentativo puede recurrir a una narración para presentar una evidencia), pues su finalidad y estructura determinarán su tipología, lo que implica que no haya géneros netamente puros. No obstante, el documento del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) plantea una serie de criterios con los cuales será posible definir la naturaleza general de las tipologías textuales.

En primer lugar, se encuentra la estructura textual global o el esquema de organización del texto (conocida en términos de Van Dijk (2000) como la superestructura), la cual permite un acercamiento general a la intención del autor y la anticipación del contexto comunicativo. Como segundo elemento se encuentra el condicionamiento de registro (comúnmente identificado como *microestructura*), el cual hace referencia a la disposición y elección de determinados elementos lingüísticos y discursivos que proporcionan la cohesión y coherencia del texto, así como su diferenciación con respecto a otros discursos. Finalmente, se encuentra el criterio de

cumplimiento de una función concreta dentro de la comunidad donde se instaura, evidenciando así su principal función comunicativa. En este punto, es importante aclarar que, si bien las producciones textuales escritas pueden presentar variaciones en su construcción; su función, estructura, registro, contenido y audiencia seguirán evidenciando un carácter universal, lo que permitirá realizar el trabajo de clasificación correspondiente.

Ahora bien, la identificación de los criterios presentados no solo tiene una incidencia en el campo de la lingüística textual, sino que también tiene implicaciones importantes en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, pues como lo resalta el Instituto Cervantes (2006) “el tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados”. De este modo, le permite reconocer aquellos tipos de textos que deberán ser capaces de producir y comprender en la lengua meta, así como extraer las estructuras globales más allá de la morfosintaxis y el léxico que se utilice.

Cabe aclarar que lo anterior no implica que los aprendientes deban reproducir siempre un modelo de manera exacta y esquemática, pues, como se dijo previamente, no todas las producciones textuales cuentan con los mismos elementos pensados y organizados de la misma manera. El aprendiente tendrá la posibilidad de extraer los elementos generales que lo configuran, adaptándolos a sus propias necesidades de comunicación e integrándolos con el conocimiento que tiene de los géneros discursivos utilizados y estructurados desde su experiencia en su lengua materna.

6.2 Textos argumentativos

Tal como se ha descrito en el apartado anterior, cada tipología textual responde a una estructura e intención comunicativa diferente. La elección del género textual dependerá del objetivo y contexto comunicativo en el que el aprendiente deba realizar una tarea de producción escrita. De esta manera, si la intención del hablante es persuadir o convencer al interlocutor, o presentar un punto de vista u opinión de manera clara y justificada, la elección será el texto argumentativo.

De acuerdo con Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989:91), el objetivo de toda argumentación es “provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento: una argumentación eficaz es la que consigue aumentar esta intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista (acción positiva o abstención), o, al menos, que cree en ellos una predisposición, que se manifestará en el momento oportuno”. Entonces, en la argumentación se busca que el lector de un texto crea lo que se dice en él y adopte una opinión alineada con las postulaciones de dicho texto. De esta manera, argumentar y convencer o persuadir van íntimamente ligados.

Sin embargo, la argumentación escrita requiere no solamente una toma de posición clara y fundamentada, sino el reconocimiento de los posibles contraargumentos o posiciones en contra que el interlocutor podría manifestar para no adherirse al punto de vista que se está exponiendo. Ante esto Camps (1995) manifiesta que es precisamente esa necesidad de gestionar de manera autónoma los elementos discursivos sin la intervención real de un interlocutor, lo que dificulta el dominio de la argumentación escrita. Mientras que en la interacción oral es posible adaptar el discurso según las respuestas del interlocutor, en la argumentación escrita los destinatarios no

están presentes y el escritor deberá elaborar una representación de ellos. Cuanto más ajustada se encuentre a la realidad, mayor probabilidad de éxito tendrá en la elaboración del texto.

Para lograr una argumentación lógica, además de lo anteriormente mencionado, el texto debe estar fundamentado en premisas que conduzcan a una conclusión. La relación que se establece entre dichas premisas y la conclusión que generan puede establecerse a través de relaciones sintácticas, semánticas o pragmáticas. Para Bassols y Torrent (1997) las premisas están conformadas por hechos, verdades, presunciones o valores, los cuales pueden ser sustentados en ejemplos y comparaciones. Los ejemplos que el autor incluya en el texto deberán apoyar un argumento que conduzca a la conclusión, de lo contrario se convertirá en información aislada y no tendrá relevancia. Las comparaciones, por su parte, permitirán contrastar las diferentes posiciones que se manifiestan en cuanto a las premisas. En este sentido, permitirán al autor del texto plantear los argumentos a favor y en contra de la tesis que se plantea, logrando una relación dialógica mejor fundamentada.

6.2.1 Estructura del texto argumentativo

Como se resaltó en apartados anteriores, cada tipología textual cuenta con rasgos característicos que la definen. Uno de esos rasgos es la estructura en general que puede identificar y clasificar un texto dentro de un género y no en otro. Así, el caso del texto argumentativo no es una excepción y, aunque no todas las producciones de género argumentativo son exactamente iguales, es posible reconocer elementos y modelos de organización comunes.

Uno de los modelos argumentativos es el planteado por Toulmin (1958), quien propone un esquema de argumentación monologal, fundamentado en la lógica. Este modelo presenta el discurso argumentativo como un sistema, que parte de unos datos obtenidos que se justifican por medio de razones fundamentadas. Para lograr una conclusión, es necesario que el sistema incluya excepciones o refutaciones que contrasten las ideas de apoyo a las premisas presentadas. En la Figura 2 se puede apreciar la estructura propuesta.

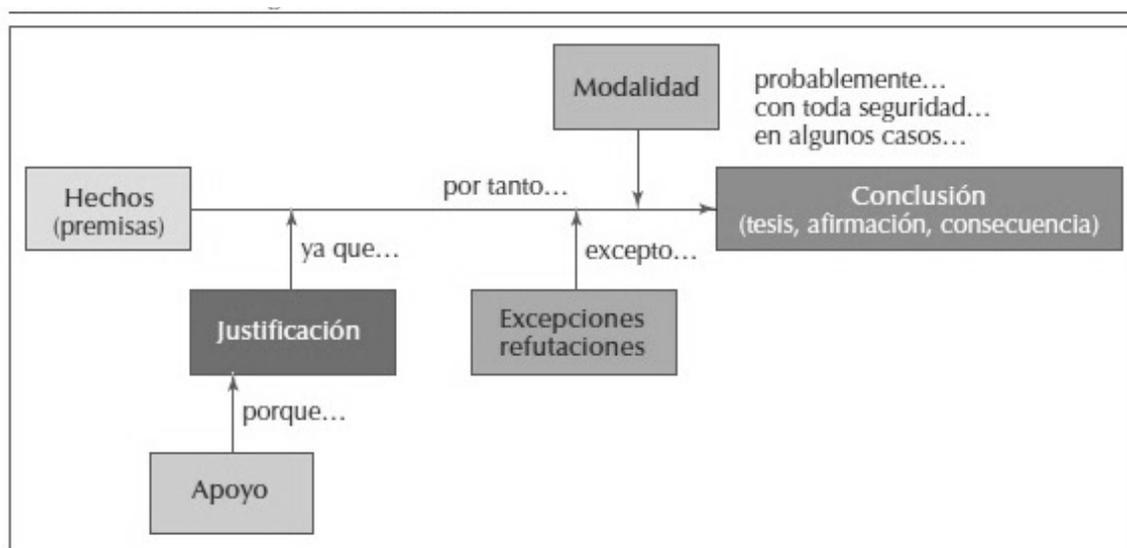


Figura 2. Modelo argumentativo de Toulmin. *Tomado de Toulmin (1958)*

Otro modelo importante para la descripción de la estructura del texto argumentativo es la propuesta de Van Dijk (1989). De acuerdo con sus planteamientos, el texto argumentativo va más allá de la hipótesis (premisa) y la conclusión, pues incluye una justificación, las especificaciones de tiempo y lugar y las circunstancias en las que se produce la argumentación. Su modelo, a diferencia del anterior, proviene de la lingüística textual y enfatiza la importancia de la credibilidad y no solo la relación entre premisa y conclusión. La justificación se construye a partir de un marco general, en el contexto desde el cual toman sentido las circunstancias que se aportan para justificar las conclusiones. Las circunstancias se refieren a hechos y a condiciones

iniciales o puntos de partida que el emisor considera que son compartidos por el receptor. La Figura 3 muestra el esquema general propuesto por el autor.

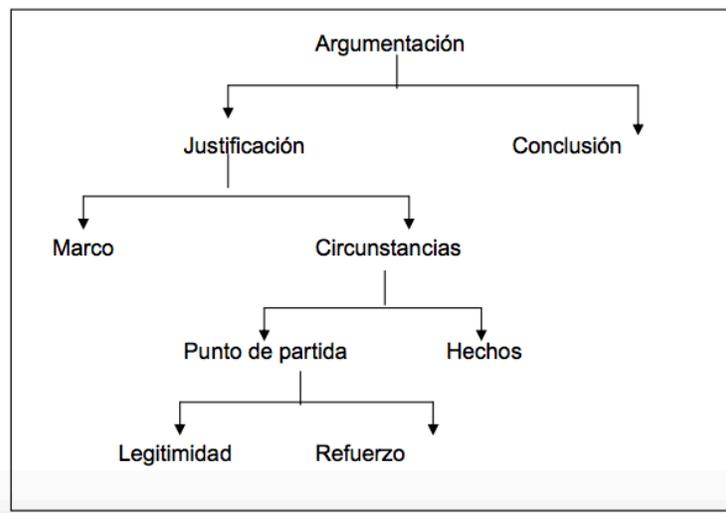


Figura 3. Modelo argumentativo de Van Dijk. Tomado de Van Dijk (1989)

En el contexto del español como lengua extranjera, el Plan Curricular del Instituto Cervantes en los descriptores de Géneros Discursivos y Productos Textuales en el apartado 3.6 de la Macrofunción Argumentativa para el nivel B1-B2, incluye también una descripción de la estructura general del texto argumentativo que podría servir como base para la enseñanza de esta tipología textual, por lo que se convierte en la estructura deseada en las producciones argumentativas escritas de los aprendientes de español como lengua extranjera. Así, la propuesta de esquema argumentativo prototípico de acuerdo con el PCIC debe iniciar por una cuestión polémica, seguida de la opinión o tesis que el autor pretenda defender en el texto y, posteriormente, la presentación del argumento o argumentos principales. Dichos argumentos deberán ser justificados a través de citas de alguna fuente. Más tarde, se incluirán los contraargumentos para finalmente alcanzar una conclusión.

6.2.2 Tipos de argumentos

El autor de un texto argumentativo puede recurrir a diferentes tipos de argumentos para sustentar las premisas y lograr llegar a una conclusión. Estos argumentos, según Weston (1994), recurren a diversas estrategias para justificar y dar fuerza a los planteamientos y pueden ser de diversas clases. Los más usados comúnmente son los de autoridad, de ejemplo, por analogía y acerca de las causas.

En el caso de los **argumentos de autoridad** el autor puede remitirse a otros autores o entidades que hayan estudiado el tema en cuestión. El objetivo de incluirlos será establecer datos y hechos que aclaren los conceptos trabajados o verifiquen la opinión que se está expresando, lo cual permite reforzar el contenido del argumento, siempre y cuando la información presentada sea relevante y no base sus afirmaciones en suposiciones o especulaciones.

Los **argumentos de ejemplo**, como su nombre lo indica, hacen referencia a la inclusión de generalizaciones o sucesos representativos que se asemejen a los presentados por el autor. El objetivo es buscar hechos que apoyen la existencia de un fenómeno, pero para que tengan suficiente valor, es necesario encontrar como mínimo tres ejemplos que dificulten el hallazgo de excepciones.

Los **argumentos por analogía** buscan comparar o contrastar diversos elementos con el fin de obtener una conclusión que apoye a la tesis planteada. Su objetivo es intentar identificar semejanzas entre los diversos casos que se presenten, lo cual implica que los elementos que se contrasten tengan semejanzas evidentes.

Finalmente, los **argumentos acerca de las causas** buscan explicar el argumento recurriendo al hecho que origina el fenómeno. Al momento de realizar un argumento de este tipo es

necesario investigar sobre el tema, ya que puede que existan otras causas diferentes a las que se está recurriendo para justificar el argumento.

De este modo y atendiendo a los planteamientos de Camps y Dolz (1995), para que el autor de un texto argumentativo consiga el objetivo comunicativo a través de su producción escrita, es necesario que sea consciente de los diversos puntos de vista que existen acerca del tema discutido, valore los argumentos a favor y en contra, justifique su punto de vista de manera adecuada, reconozca los posibles argumentos del otro y los refute con fundamentos.

6.2.3 Mecanismos lingüísticos y discursivos de los textos argumentativos

El proceso de argumentación implica convencer a un interlocutor para que piense de una determinada forma o se adhiera a la opinión planteada, y su objetivo fundamental es intentar persuadir al lector mediante un razonamiento. Para cumplir este propósito, el autor de un texto argumentativo requiere conocer y saber usar una serie de mecanismos tanto lingüísticos como discursivos para garantizar que su producción cuente con elementos como la coherencia, la cohesión, inclusión de premisas y conclusiones, y por supuesto, el desarrollo argumentativo necesario para cumplir su función.

Teniendo en cuenta los postulados de Cuenca (1995), dichos mecanismos podrán referirse a la estructura textual argumentativa o al carácter dialógico de la argumentación. De esta manera, el discurso escrito podrá estructurarse en un texto de manera lógica para vehicular adecuadamente la información. A continuación, se describirán de manera más detallada.

6.2.3.1 Mecanismos referentes a la estructura argumentativa

Las estrategias correspondientes a la estructura argumentativa propuestas por la autora son básicamente el uso de conectores y el contraste a través de relaciones léxicas en el texto. Dichos

mecanismos están ligados directamente con los elementos lingüísticos y sintácticos que le permiten al autor de un texto organizar su discurso argumentativo.

En cuanto a los conectores, su función básica es relacionar dos partes del discurso, mostrando de manera explícita la forma en la que debe interpretarse la relación semántica y/o pragmática de ambos elementos relacionados. Estos elementos permiten reconocer la orientación argumentativa existente en los componentes de las oraciones y del texto en general. Para el caso del texto argumentativo, se reconoce la relevancia del uso de conectores contrastivos, causales, consecutivos y distributivos para establecer relaciones que permitan conseguir el objetivo comunicativo del texto.

Además de los conectores, es posible encontrar diversos marcadores discursivos de tipo condicional como *si, en caso de, en ese caso, a menos que*, entre otros; y marcadores textuales utilizados como estrategias de argumentación para la generalización (*generalmente, en general, generalizando*, entre otros), ejemplificación (*por ejemplo, a saber, pongamos por caso, entre otros*), reafirmación (*en efecto, efectivamente, de hecho, entre otros*), expresión de punto de vista (*en mi opinión, desde mi punto de vista, entre otros*), manifestación de certeza (*es evidente, está claro que, nadie ignora que, entre otros*) y de tematización (*respecto a, a propósito de, en lo que se refiere a, entre otros*).

6.2.3.2 Mecanismos referentes al carácter dialógico de la argumentación

Además de los elementos mencionados en el apartado anterior, el autor de un texto argumentativo cuenta con una serie de estrategias que le permiten tener una mayor incidencia en la opinión del receptor, fortaleciendo así el texto y su función comunicativa. Dichas estrategias son la deixis, la modalización del texto y la polifonía.

La deixis está relacionada con aquellos componentes discursivos que emplea el autor de un texto para señalar elementos diferentes, que pueden tener presencia en otra parte del discurso. En el texto argumentativo, es posible resaltar la aparición de pronombres personales de primera y segunda persona con más frecuencia que en otra tipología textual, haciendo que la aparición del pronombre personal de sujeto sea mucho más frecuente en este tipo de texto que en otros, con el objetivo de marcar el carácter personal del texto.

Sin embargo, también es posible encontrar el uso de estructuras impersonales que apelan a la generalización como recurso argumentativo. Dichas construcciones pueden utilizarse como recurso retórico incluyendo formas genéricas como *hay que, no se puede dudar, es obvio que, es evidente que*; o formas que se interpretan de manera genérica como todos sabemos, permitiendo una despersonalización del discurso.

En cuanto a los mecanismos de modalización, es posible reconocer diversas estrategias que le permiten al autor expresar el grado de certeza que tiene frente a la información, así como expresar su valoración de manera positiva o negativa frente a la misma. Lo anterior puede lograrlo a través de la inclusión de elementos léxicos valorativos: adjetivos y sustantivos valorativos (*desgracia, fortuna, lástima, lamentable*); adverbios o locuciones adverbiales (*evidentemente, posiblemente, por desgracia, entre otros*); verbos modales (*creer, pensar, suponer, entre otros*). (Cuenca, 1995)

Finalmente, la polifonía como mecanismo discursivo hace relación a la aparición de distintas voces dentro de la secuencia argumentativa del texto. En general es posible reconocer tres sujetos: el emisor (quien escribe el texto), el locutor (quien asume la responsabilidad de lo dicho o el yo del texto) y los enunciadores (personas discursivas cuya voz se expresa a través del

locutor). El emisor puede tomar las palabras de una tercera persona de manera directa (inclusión de citas literales con un discurso directo) o de manera indirecta parafraseando (discurso indirecto), lo que podría estar asociado a la inclusión de argumentos de autoridad.

6.3 El texto de opinión

Luego de describir el género discursivo de la argumentación, y para efectos de la presente investigación, es necesario recordar que las secuencias argumentativas pueden presentarse a través de diferentes tipos de textos (ensayo, informe de investigación, artículo científico, sentencias, entre otros). En el caso de este estudio, la estructura y características propias del texto de opinión son de gran relevancia para la caracterización y análisis de los textos producidos por los aprendientes de español como lengua extranjera y que se encuentran almacenados en el corpus CAELE//L2 del Instituto Caro y Cuervo.

El texto de opinión es una producción escrita, de naturaleza argumentativa, cuya principal característica es presentar la postura, valoraciones y análisis que realiza su autor frente a determinado asunto o acontecimiento de actualidad que sea considerado relevante o pertinente en el contexto inmediato. Su principal propósito consiste en la expresión de una posición, ofreciendo valoraciones, opiniones y argumentos para la orientación o influencia sobre el lector.

De acuerdo con Yanes (2004), ya que este tipo de texto manifiesta una postura subjetiva, permite la libertad expresiva del autor, la cual se refleja en la implementación de lenguaje figurativo: analogías, metáforas, comparaciones, diminutivos, exageraciones, entre otros; para, de esta manera, apelar así mismo a la subjetividad del lector. Además del uso de estos recursos, esta tipología textual requiere el uso de un lenguaje sencillo, claro y conciso con el objetivo de enviar un mensaje más directo al receptor.

Teniendo en cuenta que este tipo de texto se enmarca en el género discursivo argumentativo, y como se describió en el apartado anterior, cuenta con rasgos característicos, la estructura del texto de opinión conserva los mismos elementos descritos por el Instituto Cervantes en el PCIC. Así, iniciará con una introducción en la cual se presenta el tema, la controversia y la opinión del autor. En un segundo momento, se desplegarán los argumentos y contraargumentos con su respectiva fundamentación, para finalmente cerrar con una conclusión en la que se reitere la opinión del autor y se invite a la reflexión al lector.

6.4 Lingüística de Corpus

Desde la aparición en 1964 del Brown University Standard Corpus of Present-Day American English (Brown Corpus) de Henry Kučera y Nelson Francis, considerado el primer corpus computarizado de la lengua inglesa, la lingüística de corpus se ha abierto un espacio importante en la comunidad académica y científica. Aunque aún el día de hoy se sigue debatiendo entre concebirla como una disciplina o como una metodología, es indudable que su implementación ha permitido nuevas perspectivas para el procesamiento y estudio de la lengua desde distintos enfoques.

De acuerdo con la posición frente a la concepción de la Lingüística de Corpus, es posible distinguir entre dos grandes posturas: la primera de ellas la define como un área o rama de la lingüística, mientras que la segunda la define como una metodología de investigación de la lengua. Sin embargo, entre los diferentes teóricos aún no se ha logrado un consenso con respecto al verdadero carácter de esta práctica.

Aún así, es posible remitirse a la descripción hecha por Parodi (2008), en la que se resalta que con la ayuda de la Lingüística de Corpus “se puede explorar cualquier área o dominio de la

lingüística y/o de los niveles del sistema de la lengua, desde una concepción particular de corpus”. En ese sentido, aporta un gran valor al estudio de corpus textuales digitales, con énfasis en una aproximación empírica y con el apoyo de técnicas estadísticas; posibilitando el análisis de unidades de sentido que cuentan con objetivos comunicativos definidos, que además son originales, y no simplemente el estudio de fragmentos inconexos de información.

Desde su perspectiva, la relevancia de la Lingüística de Corpus radica en las posibilidades de su aplicación en la descripción y análisis de discursos tanto orales como escritos, permitiendo implementar una serie de principios metodológicos que podrían conducir al desarrollo de materiales educativos, construcción de gramáticas, diccionarios y, en general, un sustento para la investigación de la lengua en uso a partir de la recopilación de corpus lingüísticos.

6.4.1 Corpus Lingüístico

El objeto de la Lingüística de Corpus es el análisis de unidades de sentido almacenadas en los corpus lingüísticos. De acuerdo con la definición planteada por Sinclair (2005, p.19), un corpus lingüístico es “a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research”. De esta manera, un corpus estará constituido a partir de la recopilación de diferentes unidades textuales que buscan una proyección de la lengua a una mayor escala, convirtiéndose en fuente de información lingüística que posteriormente puede ser manipulada con objetivos investigativos.

De acuerdo con Parodi (2008), la naturaleza de los textos que se incluyen en un corpus debe ser específica y su organización debe fundamentarse en categorías visibles para la descripción y el análisis de la lengua, lo cual permitirá una mejor y mayor posibilidad de uso en diversas

investigaciones. Por esta razón, de acuerdo con su criterio, los corpus necesitan aportar detalles adicionales a los datos propiamente lingüísticos, en este caso, información acerca de su recolección y procedencia.

Aunque cada corpus cuenta con rasgos individuales bien sea por la naturaleza de los datos recopilados o por las categorías de organización establecidas, existen características comunes identificables en todos los corpus en general. En primer lugar, la recolección de textos debe darse en entornos naturales y su procedencia debe estar especificada. En segundo lugar, debe haber una identificación de su organización en torno a temas, tipos de textos, registro, género, entre otros, y debe tener disponibilidad de acceso a través de medios computacionales. Adicionalmente, cada corpus debe buscar la proporcionalidad y la representatividad de la lengua o variedad de lengua elegida; por lo tanto, su tamaño debe ser considerablemente extenso. Finalmente, deberá incluir etiquetas computacionales o metadatos para su respectiva clasificación.

6.4.2 Corpus de Aprendientes

Teniendo en cuenta que los corpus lingüísticos proceden de diversos orígenes y con diversos objetivos, los Corpus de Aprendientes pueden catalogarse como una de las variedades de corpus existentes. Aunque comparados con los corpus de hablantes nativos son relativamente nuevos, las investigaciones fundamentadas en los corpus de aprendientes han mostrado un avance significativo en la descripción y análisis de la interlengua.

En una etapa anterior a la implementación de corpus de aprendientes, los estudios sobre la interlengua se centraban en el análisis contrastivo y el análisis de errores que cometían los estudiantes que se encontraban en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, gracias a los avances en la recopilación, sistematización e investigación de los corpus

de nativos y los estudios realizados acerca de la adquisición de la L1 basados en este tipo de metodología, surgen las compilaciones de textos de hablantes no nativos para su caracterización, teniendo en mente las necesidades de los aprendientes de lenguas extranjeras.

Así, autores como Granger (1998:5) insisten en el uso de los corpus de aprendientes como una fuente de datos naturales muy importante: “There is clearly a need for more, and better quality, data and this is particularly acute in the case of natural language data [...] learner corpora are a valuable addition to current SLA data sources”. De esta manera, la recopilación de textos orales y escritos de aprendientes en corpus cobra fuerza y relevancia en el campo del aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera.

Teniendo en cuenta que los corpus de aprendientes disponen de herramientas y métodos procedentes de la Lingüística de Corpus, sus características no distan de las establecidas en los corpus previamente descritos. Las muestras de lengua orales o escritas deben ser tomadas de hablantes no nativos que se encuentren en proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y deben ser sistematizadas atendiendo a los criterios previamente definidos.

6.4.3 Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2)

El Corpus multimodal CAELE/2 es un proyecto desarrollado por la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda lengua del Instituto Caro y Cuervo en el que se realiza la recopilación y sistematización de un corpus escrito y oral de aprendientes extranjeros, sordos e indígenas en Colombia. En este corpus abierto, es posible distinguir muestras de personas que aprenden español como lengua extranjera y segunda lengua, divididas en cuatro

componentes: componente escrito (extranjeros y sordos), componente escrito (indígenas), componente oral (extranjeros e indígenas) y componente de interacción (sordos).

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación se centra en las producciones escritas de los aprendientes extranjeros, se tomará como base dicho componente del corpus. Por esta razón, la descripción se limitará a las características del subcorpus de aprendientes extranjeros en su componente escrito.

Las muestras escritas han sido recopiladas mediante pruebas especialmente diseñadas para el proyecto. Todas las muestras son producidas por aprendientes de español como lengua extranjera en Colombia, quienes tienen diversas lenguas maternas y diferentes niveles de español. La recolección de los datos y de los textos se hace a través de tres formularios: consentimiento informado, formulario de datos personales y prueba escrita. Los metadatos utilizados en la sistematización de la información se evidencian en las Tablas 1 y 2 a continuación.

Tabla 1. *Metadatos para cada muestra escrita*

Metadato	Descripción
IdMuestra	Nombre del subcorpus (ELE/L2s) + me (muestra escrita) + Número de la muestra (0001)
Ubicación Id .txt/.docx/.pdf	Ruta de acceso de la muestra almacenada
Subcorpus	ELE (español como lengua extranjera) o L2s (segunda lengua para aprendientes sordos)
Tipo de texto	Descriptivo/Argumentativo/Narrativo
Temas	Palabras clave extraídas del contenido de las muestras
Tipo de tarea	Descripción o instrucción de la tarea
Ejercicio	Número del ejercicio
Número de palabras	
Número de párrafos	
Ayuda para el desarrollo del ejercicio	Si/No
¿Qué tipo de ayuda?	Traductor, diccionario, otra persona, etc.
Encuestador/Transcriptor	Persona encargada de aplicar y sistematizar la prueba

*Tomado de Hincapié (2018)*Tabla 2. *Metadatos de informantes extranjeros*

Metadato	Descripción
IdAprendiente	IdMuestra + Sexo (F/M)+ Nivel de español (A1/A2/B1/B2/C1) + IdNacionalidad
Nombre	Esta información no es necesaria
Edad	
Sexo	F (femenino) / M (masculino)
Nacionalidad	
IdNacionalidad	Tres primeras letras del país de nacimiento
Nivel educativo	Primaria/Secundaria/Pregrado/Posgrado/Doctorado
Profesión	
Lengua materna	
Segunda lengua	
Lenguas extranjeras	Lenguas extranjeras que domina en algún nivel
Nivel de español	Según MCER (A1/A2/B1/B2/C1)
Tiempo aprendiendo español	
Países hispanohablantes que ha visitado	
Ciudad colombiana en la que permaneció más tiempo	
Tiempo de estancia en Colombia	
Contacto con el español	Experiencias de aprendizaje/Amigos/Medios de comunicación/Trabajo/Etc.

Tomado de Hincapié (2018)

Como se muestra en la información descrita en las anteriores tablas, se tuvo en cuenta la información de tipo lingüístico así como la información de caracterización de los aprendientes, lo que permite complementar y hacer un cruce de información en el momento de realizar el análisis e implementación de la información consignada en posibles investigaciones.

Luego del proceso de sistematización de las muestras se encontró que el subcorpus de aprendientes extranjeros cuenta hasta el momento con un total de 78 muestras escritas de 56

hablantes de diferentes niveles de lengua. En total el componente escrito para extranjeros está compuesto por 19.500 palabras aproximadamente.

De acuerdo con Hincapié (2018, p 143), los textos recopilados en el corpus CAELE/2 pueden “servir para caracterizar la interlengua de los aprendientes, como material para el diseño de currículos, de material pedagógico y didáctico, como evidencia para la mejora de políticas lingüísticas y educativas, entre muchas otras posibilidades”.

7. Marco metodológico

7.1 Paradigma y diseño de investigación

Teniendo en cuenta que los objetivos de la investigación están direccionados a describir y analizar las estrategias argumentativas empleadas por los aprendientes de nivel B2 en la realización de textos de opinión, el estudio contó con una tipología investigativa de alcance descriptivo. Para Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de estudios busca detallar cómo son y cómo se manifiestan los fenómenos o situaciones que se están observando, a partir de la recolección, medición y evaluación de datos.

En cuanto al paradigma implementado, se eligieron los métodos mixtos de investigación, pues implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, lo que posibilita al investigador realizar un análisis e interpretación mucho más objetivo de la información. En palabras de Gómez (2015), las posibilidades que permite explorar este paradigma de investigación se potencian gracias a la combinación del rigor formal de la investigación cuantitativa y la creatividad y plasticidad de la investigación cualitativa. Dicha combinación, lejos de ser una yuxtaposición, flexibiliza las etapas de la investigación en sus componentes, así como en la recogida y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos, con el propósito de “hacer una discusión conjunta que permita realizar inferencias (metainferencias) para comprender mejor y tener una visión más amplia del fenómeno estudiado” (p. 24)

Por lo tanto, los diseños mixtos permiten a los investigadores la combinación de paradigmas con la finalidad de optar por mejores oportunidades de acercarse a la problemática de

investigación; y también permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos.

Como diseño de investigación, se optó por la implementación de un diseño de triangulación. De acuerdo con Creswell et al. (2003) este diseño tiene como propósito obtener información diversa y complementaria para comprender el fenómeno o temática de estudio. Como lo muestra la figura 4, este es un diseño en el cual se recopila la información de ambos orígenes de forma simultánea y se otorga igual importancia a ambos tipos de datos.

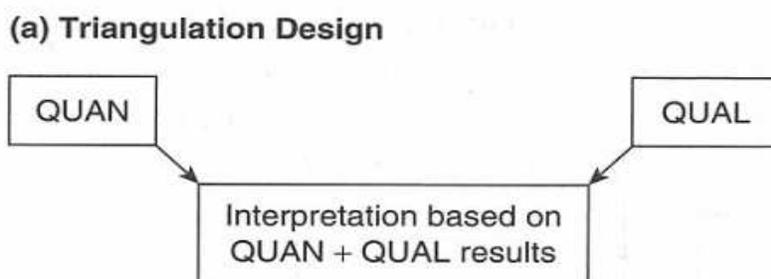


Figura 4. Esquema del diseño de triangulación (Creswell & Plano 2007)

A continuación, se describirán las diferentes etapas en las cuales se desarrolló la investigación y los instrumentos de recolección de datos empleados.

7.2 Fases de investigación

Atendiendo al objetivo general y los objetivos específicos del presente estudio, se propusieron cuatro fases de desarrollo del proyecto, cada una de las cuales tuvo un propósito y una serie de actividades específicas. Las etapas del proceso de investigación se describen a continuación.

(Ver figura 5)

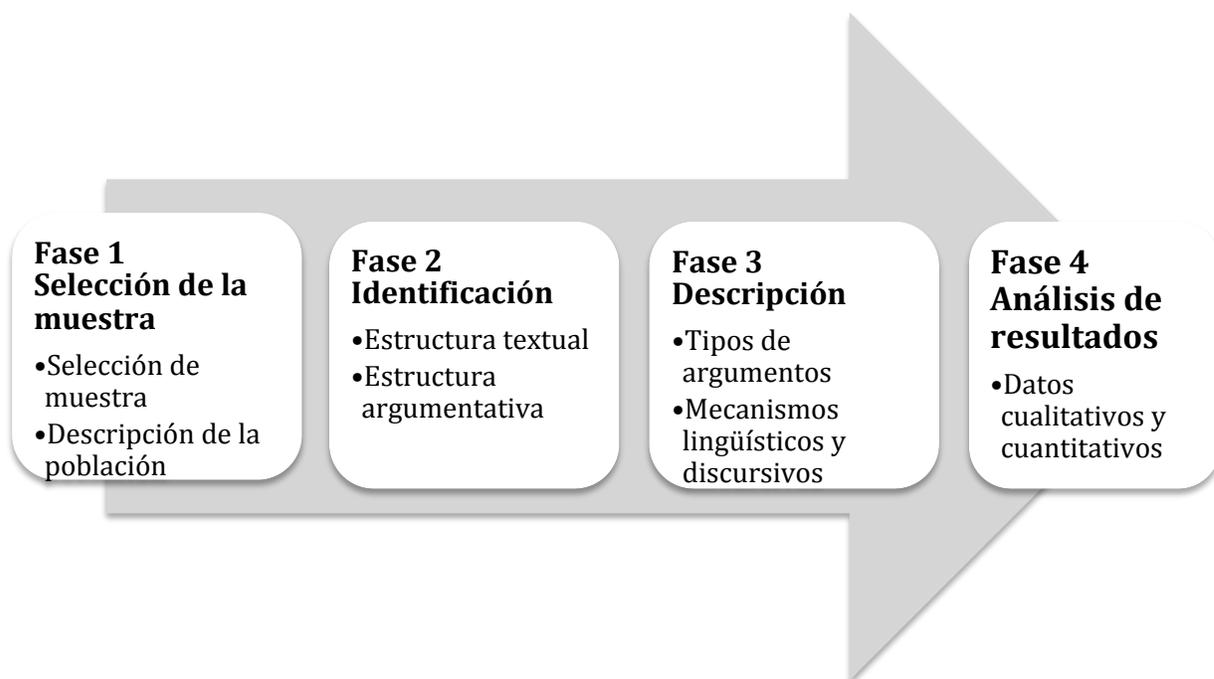


Figura 5. Fases de investigación

- **Fase 1. Selección de la muestra:** En un primer momento se llevó a cabo una descripción de las características de la población a partir de los metadatos registrados en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo, así como la selección de la muestra de textos a analizar.
- **Fase 2. Identificación:** En la segunda fase del proyecto se realizó la identificación y descripción de la estructura de los textos empleada por los aprendientes, así como la estructura argumentativa en sus producciones, partiendo del esquema básico de argumentación planteado por el PCIC y el esquema de Toulmin.
- **Fase 3. Descripción:** En la tercera fase del proyecto se realizó una descripción de los tipos de argumentos utilizados por los aprendientes, y los mecanismos lingüísticos y discursivos que incluyeron en sus textos de opinión. Para esto, se diseñó una matriz de

análisis para la recopilación y clasificación de dichos elementos, a partir de la fundamentación teórica esbozada en el apartado anterior.

- **Fase 4. Análisis de resultados:** A partir de los datos recopilados en las dos fases anteriores, se procedió con el análisis y discusión de resultados en función de los datos cuantitativos y cualitativos recolectados previamente. Las muestras y ejemplos presentados en el capítulo de análisis de resultados fueron tomados literalmente, sin ningún tipo de intervención o corrección por parte del investigador.

7.3 Instrumentos de recolección de datos

Para compilar los datos tanto cuantitativos como cualitativos, se implementaron los siguientes instrumentos de recolección de información:

- **Cuestionario de datos demográficos:** En el marco del proyecto de construcción del corpus de aprendientes CAELE/2 sus autoras (Hincapié y Rubio, 2017) diseñaron una encuesta que permitió recopilar los metadatos correspondientes a la descripción de los aprendientes en términos de edad, sexo, nacionalidad, nivel educativo, profesión u oficio. También se incluyó información relacionada con sus lenguas maternas, segundas y extranjeras. Estos datos fueron relevantes para determinar las características generales de la población estudio de esta investigación y, posteriormente, en el análisis de resultados para establecer comparaciones en función de estas variables.
- **Cuestionario de recolección de muestras:** Al igual que el instrumento anterior, la recolección de las muestras escritas de los textos argumentativos de los aprendientes fueron recopiladas a través de un cuestionario en el que se les proponían una serie de tareas de producción escrita a los participantes. En este caso, se toma como base de

análisis las tareas 5a y 5b en las que a partir de una situación o imagen polémica, los estudiantes debían plasmar sus puntos de vista en textos de opinión.

En la tarea 5a, se pide a los estudiantes analizar una imagen relacionada con la red social Facebook, y se solicita que hagan una interpretación, una relación de la imagen con una problemática social y posteriormente el planteamiento de una posible solución a dicha problemática. (ver Anexo 11.1)

En cuanto a la tarea 5b, se presenta el titular y un fragmento de una noticia polémica sobre una propuesta de una senadora. Se pide a los aprendientes que expresen su punto de vista con referencia a la propuesta y se enfatiza que es necesario que argumenten su postura. (ver Anexo 11.2)

Estos datos fueron la base del análisis tanto de la estructura general de los textos, como de los tipos de argumentos empleados y los elementos lingüísticos y discursivos específicos.

- **Instrumento de análisis de datos:** Para llevar a cabo el análisis de las producciones escritas de los aprendientes se tomaron como punto de referencia los planteamientos teóricos desarrollados previamente. La descripción de la estructura de los textos argumentativos se analizó a la luz del esquema planteado por el PCIC (2006) y la descripción de la estructura argumentativa a partir del esquema propuesto por Toulmin (1958). El análisis de los tipos de argumentos, los mecanismos lingüísticos y discursivos que son propios de la construcción de textos argumentativos se analizaron a la luz de la matriz de análisis diseñada a partir de la síntesis de los referentes teóricos expuestos previamente. (ver Anexo 11.3)

7.4 Descripción de la población

Como se ha mencionado a lo largo de este documento, las muestras que sirvieron como fuente de análisis pertenecen al Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2) tomadas de 83 participantes. Sin embargo, ya que el objetivo de esta investigación era la descripción de los textos de opinión de los aprendientes de nivel B2, solamente se analizaron las muestras correspondientes al subcorpus de extranjeros que pertenecen a dicho nivel. Por esta razón, en total se tomaron 21 producciones escritas llevadas a cabo por 14 participantes extranjeros, cuyo nivel de lengua corresponde al nivel planteado para el análisis de esta investigación.

En cuanto a las características propias de los aprendientes, vale la pena resaltar que todos son extranjeros que han aprendido el español como lengua extranjera y no como segunda lengua; y que todos cuentan con un nivel B2 de español. De acuerdo con los metadatos del corpus, se evidencia que de los 14 informantes 9 eran mujeres y 5 hombres, entre los 21 y 32 años de edad. En cuanto a su nivel educativo, 9 informantes manifestaron haber cursado un programa de pregrado (6) o estar cursándolo (3), 4 de ellos informa haber alcanzado el nivel de maestría y 1 de ellos el nivel de doctorado. Se destaca que 5 de los aprendientes expresaron ser estudiantes, siendo esa la ocupación predominante.

En cuanto a su lugar de origen, se evidencia que provienen de diferentes países: India (3), Vietnam (2), Canadá (2), Trinidad y Tobago (1), Brasil (1), Francia (1), Estados Unidos (1), Turquía (1), Kenia (1) y Alemania (1); por lo tanto, sus lenguas maternas son diversas: inglés, vietnamita, portugués, francés, hindi, turco, alemán, swahili, meru y nepalí. Además de esta información, cuatro de los aprendientes manifestaron tener una segunda lengua (inglés, francés o

hindi) y siete de ellos reportaron conocer una lengua extranjera diferente al español (francés, japonés, alemán e inglés).

7.5 Análisis de datos

Los datos recogidos se expresaron en términos cualitativos y cuantitativos. Es decir, fueron expuestos por medio de símbolos verbales y a través de símbolos matemáticos. El enfoque cualitativo es utilizado para examinar la naturaleza de los fenómenos que se presentan, pues permiten identificar los factores importantes que deberían ser analizados. De igual manera, el enfoque cuantitativo es pertinente para realizar el proceso de análisis, pues hace posible la medida de las diferentes unidades, los elementos o las categorías identificados en el proceso de investigación, permitiendo evidenciar algunos resultados a través de estadísticas y cifras concretas.

Este procedimiento se realizó con la ayuda del software de análisis de datos MaxQDA, el cual permite el análisis de contenido tanto de manera cualitativa como cuantitativa, a través de la categorización de cada una de las muestras de los aprendientes. Cada una de las muestras fue identificada con el nombre con el cuál se puede consultar en el corpus CAELE/L2 y posteriormente codificada recurriendo a las diversas categorías de análisis, expresadas en colores diferentes dentro del software para su respectiva identificación. En el Anexo 11.4 se puede visualizar un ejemplo de codificación de categorías referentes a la estructura argumentativa, en el Anexo 11.5 se evidencia un ejemplo de codificación de categorías referentes a los tipos de argumentos y en el Anexo 11.6 se muestra un ejemplo de codificación de las categorías referentes a los mecanismos lingüísticos y discursivos empleados por los aprendientes.

Por otra parte, el análisis de los datos (a la vez cualitativos y cuantitativos) se efectuó a través de un proceso de triangulación. Esta práctica consiste en el análisis de los datos recogidos por medio de diferentes técnicas, permitiendo una perspectiva de la situación bajo diferentes ángulos Benavides y Gómez (2005). Se trata de una técnica que utiliza diferentes fuentes, instrumentos o métodos de recolección de datos, cuyo fin es verificar las tendencias identificadas en un cierto conjunto de observaciones. La ventaja de esta técnica de análisis es aumentar la validez de los resultados y la integración de diferentes métodos para un tratamiento más global de la pregunta de investigación.

7.5.1 Análisis de contenido

El análisis de contenido es una técnica que permite al investigador clasificar el material del que dispone para realizar el estudio, y de esta manera hacer inferencias válidas de los elementos identificados. De acuerdo con De Lima (2013), esta técnica permitirá al investigador llegar a una interpretación de las tendencias y patrones presentes en los datos.

Para efectuar este tipo de análisis, el investigador definirá un sistema de categorías las cuales servirán de punto de partida para el análisis de la información. En el caso de la presente investigación, se definieron las categorías atendiendo a cada uno de los objetivos específicos planteados, y bajo el fundamento teórico de base expuesto en el capítulo anterior. A continuación, se describirá el sistema de categorías empleado para el análisis.

7.5.1.1 Categorías para el análisis de estructura textual y estructura argumentativa

Con el propósito de identificar la estructura textual y argumentativa empleada por los aprendientes en sus textos de opinión, se tomaron como base los planteamientos del PCIC

(2006), en cuanto a la superestructura del texto argumentativo, y el modelo argumentativo de Toulmin (1958), en cuanto a la estructura argumentativa.

En la Tabla 3 se evidencian los elementos sugeridos por el Instituto Cervantes para la producción de textos argumentativos en contextos de lengua extranjera. Estos se incluyen en la primera categoría de análisis de los textos.

Tabla 3. *Categorías referentes a la superestructura del texto argumentativo*

Superestructura del texto argumentativo	Introducción	1. El texto tiene un apartado introductorio donde se presenta el tema.
		0. El texto no tiene apartado introductorio.
	Tesis	1. El texto presenta la opinión o posición del autor respecto a la problemática.
		0. El texto no presenta la opinión o posición del autor respecto a la problemática.
	Argumentos	1. El texto presenta argumentos de autoridad, causalidad, datos o ejemplos que sustentan la tesis planteada.
		0. El texto no presenta argumentos que sustentan la tesis.
	Contraargumentos	1. El texto expone contraargumentos.
		0. El texto no expone contraargumentos.
	Conclusión	1. El texto presenta un apartado de cierre en el que se concluye o reafirma la tesis.
		0. El texto no presenta un apartado de cierre.

En la Tabla 4, se evidencian los elementos propuestos por Toulmin (1958) en la construcción de esquemas argumentativos. Para el análisis de la estructura argumentativa de los textos de los aprendientes, se omitió el elemento referente a la modalización propuesto por el autor, ya que se incluyó dentro del análisis de los mecanismos referentes al carácter dialógico de la argumentación, en un apartado posterior.

Tabla 4. *Categorías referentes a los elementos de la estructura argumentativa*

	Categoría	Descripción
Estructura argumentativa Toulmin	Aserción	Tesis o planteamiento que se intenta defender o refutar.
	Evidencia	Datos o información sobre la que se basa la tesis.
	Garantía	Razones (reglas o principios) que justifican la conexión entre los datos y la conclusión.
	Respaldo	Estudio científico, estadística, creencia o código que apoya la garantía.
	Reserva	Anticipación de las objeciones que el lector pueda formular.

7.5.1.2 Categorías referentes a la tipología de argumentos

Con el fin de dar alcance al segundo objetivo específico de la investigación y así identificar y analizar los tipos de argumentos empleados por los aprendientes en sus textos de opinión, se tomó como punto de partida la clasificación realizada por Weston (1994). En la Tabla 5 se evidencian las categorías y sus respectivas descripciones.

Tabla 5. *Categorías referentes a los tipos de argumentos*

	Categoría	Descripción
Tipos de argumentos	Argumento de autoridad	Recurre a autores o entidades que han estudiado el tema. La fuente debe ser imparcial y se debe citar.
	Argumento mediante ejemplos	Ofrece ejemplos en apoyo de una generalización. Para que no sea refutable se necesita más de un ejemplo, los cuales deben ser ciertos.
	Argumento por analogía	Compara o contrasta elementos cuya conclusión apoya la tesis. Acentúa las semejanzas entre dos o más casos.
	Argumento acerca de las causas	Explica el por qué del fenómeno a partir de las causas o hechos que lo originan.

7.5.1.3 Categorías sobre los mecanismos referentes a la estructura argumentativa

Para realizar la descripción y análisis de los mecanismos lingüísticos referentes a la estructura argumentativa empleados por los estudiantes en sus textos de opinión, se tomaron los elementos descritos por Cuenca (1995) con relación a la inclusión de conectores y marcadores discursivos. En la Tabla 6 se evidencia la clasificación realizada por la autora y tomada como base para el análisis de las producciones.

Tabla 6. *Categorías correspondientes a los mecanismos referentes a la estructura argumentativa*

	Categoría	Subcategoría	Ejemplos
Mecanismos referentes a la estructura argumentativa	Conectores	Contrastivos	Pero, sin embargo, también, aunque, no obstante, al contrario, a pesar de, sino.
		Causales	Porque, a causa de, por ello, puesto que, ya que, teniendo en cuenta que.
		Consecutivos	Por consiguiente, por lo tanto, luego, en consecuencia, así que, por esa razón.
		Distributivos	Por un lado...por otro, éstos... aquéllos, tan pronto ...como, aquí... allí.
	Marcadores discursivos	Condicional	Si, a menos que, a condición de que, con tal que, en caso de.
		Generalización	generalmente, en general, generalizando
		Ejemplificación	Por ejemplo, a saber, pongamos por caso, sin ir más lejos.
		Reafirmación	En efecto, por supuesto, efectivamente, de hecho
		Expresión de punto de vista	En mi opinión, a mi juicio, según considero, a mi entender, desde mi punto de vista.
		Manifestación de certeza	Es evidente, nadie ignora, está claro que.
		Tematización	Respecto a, a propósito de, en lo que se refiere a, por lo que respecta a.

7.5.1.3 Categorías sobre los mecanismos referentes al carácter dialógico de la argumentación

Finalmente, con el objetivo de describir los mecanismos discursivos propios de la argumentación empleados por los aprendientes, al igual que en el punto anterior, se tomó como base los planteamientos propuestos por Cuenca (1995). En la Tabla 7 se encuentran relacionadas las categorías empleadas para este fin y su descripción correspondiente.

Tabla 7. *Categorías sobre los mecanismos referentes al carácter dialógico de la argumentación*

	Categoría	Descripción	Ejemplo
Mecanismos referentes al carácter dialógico de la argumentación	Deíxis	Señala a los participantes en el acto concreto de la enunciación y el tipo de relación que se establece entre ambos	Pronombres personales de 1ª y 2ª persona gramatical; pronombres posesivos de 1ª y 2ª persona gramatical; morfemas verbales de 1ª y 2ª persona gramatical.
	Uso de estructuras impersonales	Apelan a la generalización como recurso argumentativo. Permiten una despersonalización del discurso.	Construcciones con SE impersonales y pasivas; construcciones con el verbo parecer; perífrasis modal hay que + infinitivo; construcciones con el pronombre indefinido "uno/una".
	Modalización	Expresa el grado de certeza que el autor tiene frente a la información y su valoración frente a la misma.	Adjetivos y sustantivos valorativos (desgracia, fortuna, lástima, lamentable); adverbios o locuciones adverbiales (evidentemente, posiblemente, por desgracia); verbos modales (creer, pensar, suponer)
	Polifonía	Aparición de distintas voces dentro de la secuencia argumentativa del texto.	Inclusión de citas literales, parafraseo.

7.5.2 Validación del análisis de contenido

Para garantizar la fiabilidad del análisis del contenido realizado en las muestras tomadas del corpus CAELE/2, se recurrió a una prueba de medición de concordancia inter-codificadores, a la luz de la propuesta de De Lima (2013). De acuerdo con este autor, el resultado de esta revisión permite determinar el grado en que los diferentes codificadores coinciden en la clasificación de la información analizada y de esta manera determinar la confiabilidad del análisis. Para expresar dicha fiabilidad, se recurrió al índice de kappa (k) de Cohen (1960), el cual permite expresar en términos cuantitativos el grado de acuerdo entre codificadores con respecto al análisis de los datos cualitativos.

Se recurrió entonces a un procedimiento de análisis de contenido preestructurado, en el que se entregó al codificador una cuadrícula con quince unidades de registro numeradas, así como el

listado de categorías preestablecidas por la investigadora. El codificador clasificó dichas unidades tomadas de las muestras del corpus CAELE/2 a la luz de la categorización planteada. Posteriormente se contabilizó el número de acuerdos entre la clasificación realizada por la investigadora y el codificador, con el propósito de determinar el grado de concordancia y poder garantizar la confiabilidad el análisis realizado.

Como se mencionó previamente, con el propósito de expresar el índice de concordancia en términos cuantitativos, se recurrió al coeficiente de kappa. De acuerdo con sus valores, los cuales se miden en una escala de 0 a 1, el valor obtenido fue de 0.85, indicativo de un grado de acuerdo muy bueno entre la investigadora y el codificador, lo que evidencia un importante grado de confiabilidad del análisis efectuado.

8. Análisis y discusión de resultados

Luego de la revisión de las muestras de los textos de opinión de los aprendientes de nivel B2 de ELE incluidas en el corpus CAELE/2, se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir de las categorías descritas en el capítulo anterior; así como su respectivo análisis a la luz de los referentes teóricos que sirvieron como base para la propuesta de investigación.

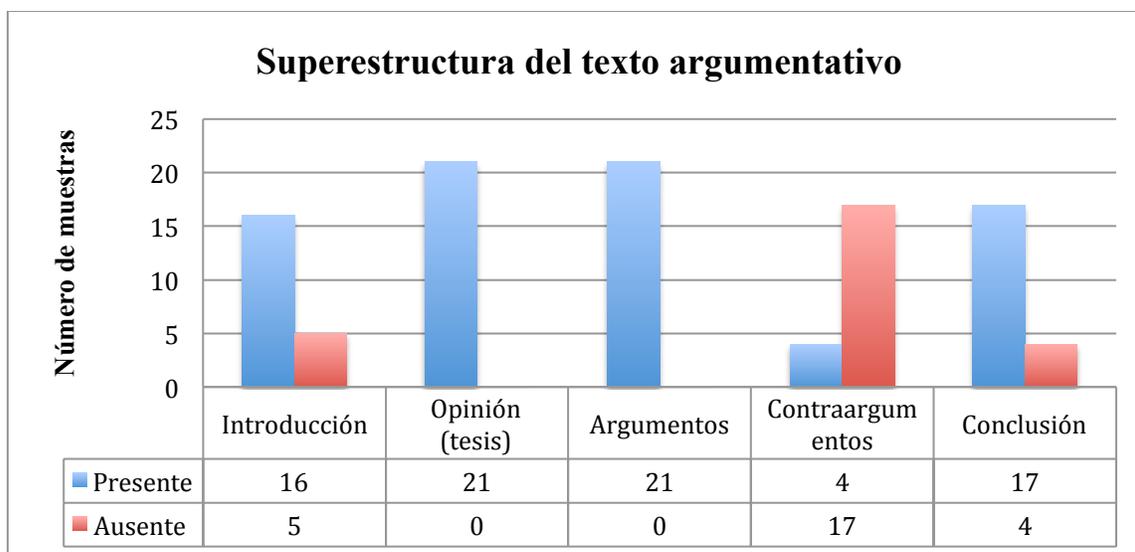
8.1 Estructura textual y argumentativa de los textos de opinión

Con el propósito de dar respuesta al primer objetivo específico de la presente investigación, en una primera etapa de análisis de los textos de opinión escritos por los aprendientes, se realizó una revisión de la estructura tanto textual como argumentativa presente en sus producciones. Este primer acercamiento permitió identificar de manera general los rasgos distintivos de la organización de sus textos, así como la forma en la que disponen los argumentos para lograr una fundamentación clara de sus opiniones o puntos de vista.

Se presentarán los resultados obtenidos en cada uno de estos elementos, así como las implicaciones que puede tener su reconocimiento en el aula de ELE.

8.1.1 Superestructura del texto argumentativo

Como punto de partida del análisis de los textos producidos por los aprendientes, se revisaron en primera instancia los elementos correspondientes a la superestructura del texto argumentativo, a partir de la propuesta desarrollada por el Instituto Cervantes en el PCIC. (ver Gráfica 1)



Gráfica 1. Superestructura del texto argumentativo

Así, encontramos que de las 21 muestras revisadas, el 70% presenta una introducción en la que se menciona el tema a desarrollar, mientras que el 30% restante inicia el texto abordando directamente su opinión o punto de vista con respecto a la problemática. Llama la atención en este punto que las muestras en las que no se evidencia este primer elemento están conformadas por entre 3 y 5 párrafos diferentes, mientras que tres de los textos que cuentan con la introducción solo se han desarrollado en un único párrafo.

En cuanto a los siguientes elementos, la tesis o en este caso planteamiento de opinión, posición o punto de vista, así como el desarrollo de argumentos, se encuentra que están presentes en el 100% de las muestras, evidenciando que todos los aprendientes comprenden la necesidad de plasmar su postura frente a la temática presentada y de sustentarla o justificarla a través de ideas que validen dicha perspectiva.

Contrario a los elementos anteriores, para el caso de la inclusión de contraargumentos, se evidencia que solo el 23% de los textos analizados incluyeron posibles objeciones en contra de la

tesis planteada. Esto evidencia que la mayor parte de aprendientes no hace uso de esta estrategia para reforzar los puntos a favor de su postura.

Finalmente, en cuanto a la conclusión de los textos, encontramos que el 77% finaliza incluyendo este elemento. En este caso, se evidencia que los aprendientes retoman y refuerzan la tesis planteada inicialmente o proponen una solución a la problemática descrita. Solo un 23% de las muestras finalizan sin retomar el punto de vista o con un argumento en lugar de conclusión.

Al contrastar estos resultados con los obtenidos por Rodríguez et al. (2005) en su investigación contrastiva entre las producciones de aprendientes de ELE holandeses y hablantes nativos de español, encontramos que al igual que en su propuesta, las muestras en general evidencian una estructura en la que inicialmente se presenta la tesis o punto de vista, seguida por argumentos a favor o en contra y finalmente una conclusión; lo cual nos llevaría a deducir que, teniendo en cuenta las conclusiones de los investigadores, las muestras del corpus CAELE/2 serían comparables con la producción de hablantes nativos, al menos en términos de superestructura.

Sin embargo, si tomamos como base la propuesta del PCIC (2006) con referencia a esta tipología textual, encontramos que solamente el 15% de los textos de opinión producidos por los aprendientes de nivel B2 de español como lengua extranjera cuentan con una secuencia completa al incluir todos los elementos necesarios para su estructuración de manera adecuada, siendo entonces tendencia la omisión de uno o dos elementos, en su mayoría los referentes a la contraargumentación.

Esto quiere decir que, aunque los aprendientes tienen clara la función de este tipo de texto (pues todos ellos plantean una posición y una serie de argumentos para apoyarla), en general es

necesario reforzar todos los elementos que componen la estructura de este tipo de texto en el aula de ELE, pues si bien los argumentos son indispensables para su desarrollo, elementos como los contraargumentos aportan mayor credibilidad y fuerza argumentativa a las producciones de los aprendientes. Tal como lo plantea el PCIC (2006), así como Camps y Dolz (1995), es necesario que los aprendientes tengan en cuenta no solo su propia postura frente a la temática en discusión, sino que reconozcan las posibles objeciones que su interlocutor podría utilizar para invalidar sus planteamientos.

Como se mencionó en el marco teórico de esta propuesta, es importante aclarar que no todas las producciones que sean de origen argumentativo realizadas por los aprendientes deben tener siempre la misma estructura, sin embargo, es importante generar actividades o espacios en el aula en los que se promueva la identificación de los elementos generales que permitan un mejor desarrollo del documento, para que los estudiantes puedan posteriormente incluirlos de manera exitosa. Tal como lo expone Camps (1995), el reto que enfrentan los autores de un texto argumentativo a la hora de producirlo es la ausencia de la intervención real de un interlocutor, por lo que el trabajo del docente en el aula será brindar las herramientas necesarias al aprendiente para que gestione de manera autónoma dicha representación del otro.

8.1.2 Estructura argumentativa

Luego de identificar la forma en la que los aprendientes estructuran de manera general sus textos, se procedió con la revisión de la estructura argumentativa implementada en sus producciones escritas, teniendo en cuenta los postulados de Toulmin (1958).

De acuerdo con el esquema propuesto por este autor, para que una estructura argumentativa sea eficiente, es necesario que integre diversos elementos que conecten de manera lógica y

fundamentada la aserción (tesis o punto de vista) y la conclusión a la que se llega. Al revisar dichos elementos propuestos por el teórico en las producciones de los aprendientes, encontramos que hay variedad en cuanto a su implementación. (Ver tabla 8).

Tabla 8. *Identificación de elementos relativos a la estructura argumentativa*

#	ID	Aserción	Evidencia	Respaldo	Garantía	Reserva
1	ELEME0178	1	3	2	1	2
2	ELEME0177	4	3	0	1	1
3	ELEME0175	1	4	0	2	2
4	ELEME0174	3	3	1	0	1
5	ELEME0171	1	4	1	1	2
6	ELEME0169	1	3	1	1	2
7	ELEME0168	2	7	0	1	0
8	ELEME0166	1	1	0	1	0
9	ELEME0150	1	3	0	1	1
10	ELEME0145	4	4	1	2	1
11	ELEME0144	6	7	2	1	2
12	ELEME0124	3	2	0	1	3
13	ELEME0123	2	3	0	1	3
14	ELEME0116	3	3	0	0	0
15	ELEME0115	3	2	0	1	0
16	ELEME0051	4	3	0	0	1
17	ELEME0038	5	5	1	0	2
18	ELEME0019	3	3	1	2	0
19	ELEME0022	3	6	0	0	2
20	ELEME0172	1	4	0	1	3
21	ELEME0048	3	3	0	0	0

Por un lado, encontramos que el componente que menos se encuentra presente en los textos de los aprendientes es el respaldo (solo en el 30% de los textos), el cual hace referencia a la inclusión de estudio científicos, estadísticas, creencias o códigos que apoyen la conexión entre la tesis y la conclusión. Esto evidencia que en su mayoría los aprendientes no hacen uso de este tipo de estrategia para dar fuerza a sus argumentos, lo cual les permitiría una mayor objetividad a la

hora de sustentar las premisas expuestas, y a su vez aportaría mayor solidez al discurso argumentativo.

En segundo lugar, es posible identificar que todos los textos exponen aserciones (tesis o puntos de vista) así como evidencias (datos o información sobre la que se basa la tesis). Sin embargo, llama la atención que el número de aserciones no siempre corresponde al número de evidencias. En el 19% de los textos (ELEME0177, ELEME0124, ELEME0115 y ELEME0051) encontramos que la cantidad de tesis presentadas es mayor al número de evidencias expuestas, por lo que podemos decir que estas producciones no están lo suficientemente fundamentadas al presentar puntos de vista o premisas que posteriormente no son justificadas dentro del texto, dejando un vacío en su estructura. Se resalta, además, que en ninguna de estas muestras se incluye un respaldo que posibilite un refuerzo del argumento, aunque en tres de ellos se presentan reservas, lo cual implica que los aprendientes tomaron en cuenta las posibles objeciones que podría plantear el lector.

En el 34% de los textos (ELEME0174, ELEME0166, ELEME0145, ELEME0116, ELEME0038, ELEME0019, ELEME0048) se evidencia que existe una correspondencia entre el número de aserciones y el número de evidencias, permitiendo una mejor argumentación de las premisas planteadas. También encontramos que en estos textos es más frecuente el uso de respaldos que en el grupo presentado previamente, lo cual garantiza mayor solidez o consistencia en la argumentación. Sin embargo, el número de reservas para estos textos sigue siendo bajo, pues solo tres de los documentos evidencian una consideración al interlocutor y sus puntos en contra.

Además, encontramos que el 47% de los textos (ELEME0174, ELEME0166, ELEME0145, ELEME0116, ELEME0038, ELEME0019, ELEME0048) incluyen un mayor número de evidencias en contraste con la cantidad de aserciones presentadas. Esta característica muestra que los aprendientes que produjeron estos textos cuentan con una noción más estructurada de la argumentación, ya que en general no incluyen diversas opiniones o tesis, sino que intentan desarrollar una o dos de manera más fundamentada. Al incluir un mayor número de evidencias por tesis, muestran su interés en dar validez a su punto de vista, otorgando a sus textos un mayor peso argumentativo. Sin embargo, al revisar la inclusión de respaldos en estas producciones, encontramos que solo el 40% de ellas hacen uso de este elemento. En el caso de las reservas, por el contrario, encontramos que el 90% de estas muestras incluyen anticipaciones a posibles objeciones por parte de los interlocutores.

Finalmente, encontramos que un alto porcentaje de las producciones escritas de los aprendientes (72%) incluyen al menos una garantía de manera explícita dentro del texto, lo cual muestra la preocupación de los estudiantes por establecer y demostrar una relación lógica entre las evidencias y las aserciones planteadas, permitiendo la legitimación de la tesis. Si bien este elemento puede manifestarse de manera implícita, su inclusión dentro del texto de modo expreso puede reducir las posibilidades de cuestionamiento de los argumentos por parte del interlocutor, al no dejar espacio para la inferencia de la conexión entre las premisas.

Si comparamos los resultados del presente estudio con la investigación llevada a cabo por Botley y Hakim (2014) acerca del análisis de las producciones de textos argumentativos de aprendientes de inglés como lengua extranjera, encontramos que existen algunos puntos en común, pues se observa que en ambos casos, tanto en inglés como en español, los aprendientes incluyen tanto aserciones como evidencias para soportarlas, sin embargo, no se encuentran

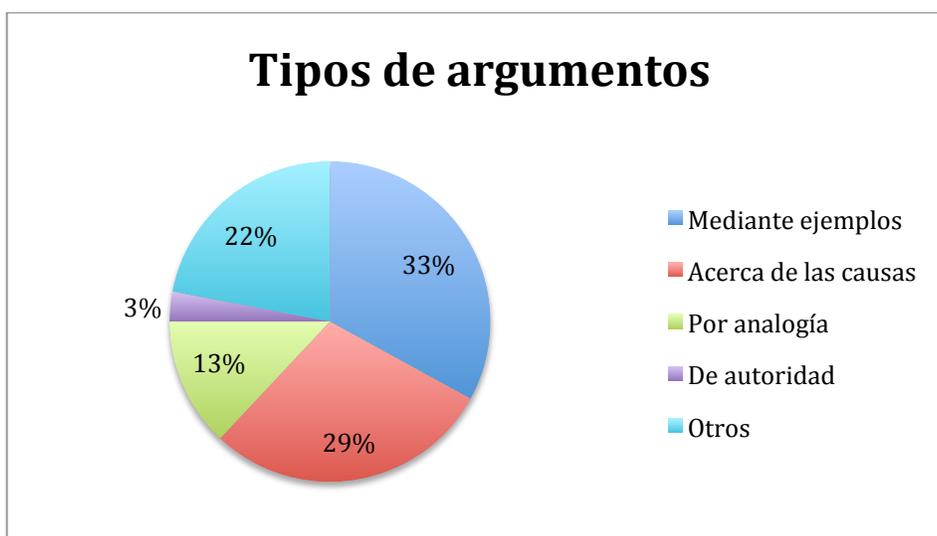
muchos ejemplos de objeciones a la tesis principal. Los autores resaltan un desarrollo poco complejo en cuanto a los argumentos expuestos por los autores de los textos, basándose en su mayoría en premisas a favor de su postura inicial y sin un desarrollo claro de contraargumentos. El mismo resultado es posible encontrarlo en las producciones de los aprendientes de ELE, pues si bien la mayor parte de textos incluyen reservas, tal como se describió en el apartado anterior, estas no se materializan en contraargumentos que se desarrollen con mayor profundidad.

Teniendo en cuenta estos resultados, es posible concluir que aunque los aprendientes son capaces de estructurar argumentos básicos en su producción de textos, es importante que desde el aula o los materiales diseñados para la enseñanza de ELE se haga un mayor énfasis en el reconocimiento de los elementos que componen un buen argumento, especialmente en dos perspectivas: la primera de ellas en cuanto a la necesidad de que cada aseveración o tesis sea argumentada con la mayor cantidad de evidencias posibles, con el objetivo de que el interlocutor no pueda refutarlas tan fácilmente; y en segundo lugar en relación con la inclusión de reservas que conduzcan al desarrollo de contraargumentos, que le brinden una estructura más sólida a los textos producidos por los aprendientes. También es necesario reiterar la importancia de que los argumentos cuenten con un respaldo que permita que el texto tenga un carácter más imparcial, a través del uso de cifras, estadísticas, estudios o información extraída de otros autores para validar su propia postura.

8.2 Tipos de argumentos

Con el propósito de dar alcance al segundo objetivo específico de la presente investigación, se realizó la revisión de los tipos de argumentos empleados por los aprendientes en sus textos de opinión. Para llevar a cabo este análisis, el referente lo constituye la tipología argumentativa propuesta por Weston (1994), dentro de la que se destacan cuatro tipos de argumentos: mediante

ejemplos, acerca de las causas, por analogía y de autoridad. Sin embargo, en el momento de realizar el análisis correspondiente, se evidenció que no todos los argumentos incluidos en las producciones de los aprendientes podían ser clasificados dentro de estas cuatro categorías, por lo que fue necesaria la creación de una categoría adicional en la que se recopilaran los argumentos que no se podían asociar a las propuestas por este autor. En la Gráfica 2 se encontrará el resultado general de este análisis.



Gráfica 2. Tipos de argumentos empleados por los aprendientes en los textos de opinión

Dentro de las veintiún muestras analizadas, se evidenció que el mayor número de argumentos usados (33%) corresponden a la categoría establecida por Weston (1994) como argumentos mediante ejemplos, seguido por argumentos acerca de las causas en un 29%, argumentos por analogías con un 13% y de autoridad solo con un 3%. Llama la atención que el 22% de los argumentos utilizados por los estudiantes no son clasificables en estas categorías, por lo que se encuentran representados en la categoría *otros*. A continuación, se hará una descripción más detallada de cada uno de estos resultados.

8.2.1 Argumentos mediante ejemplos

Tal como se describió brevemente en el apartado anterior, el mayor número de argumentos implementados por los aprendientes recurren a la ejemplificación como estrategia para la sustentación de sus opiniones. En este caso, tal como lo describe Weston (1994) para que sean considerados argumentos válidos, es necesario que se recurra a más de un ejemplo y que estos sean ciertos y representativos con respecto a la generalización que se pretende realizar.

De esta manera, encontramos que los aprendientes en general recurren a más de un ejemplo a la hora de construir su argumento. Como se evidencia en los fragmentos de las muestras 1, 2, 3 y 5 de la Tabla 9, se recurre a la mención de varios elementos para su justificación, siendo esta la tendencia entre los aprendientes. Encontramos que en pocas ocasiones los ejemplos evocan una generalización que no permite una fundamentación adecuada, como es el caso del ejemplo 4 de la tabla, en el que se hace referencia a *muchos ejemplos de niños y niñas*, sin embargo, como lo menciona Weston (1994) la información de trasfondo (el número total de niños y niñas pertenecientes a familias tradicionales), no permiten que la generalización valide el argumento que el estudiante utiliza. También encontramos ejemplos de este tipo de argumento como el resaltado en el número 6, en el que, si bien no se hace mención a diversos elementos, el aprendiente toma un ejemplo relevante y significativo que le permite dar validez a la idea que está exponiendo.

Tabla 9. *Muestras de argumentos mediante ejemplos*

#	ID	Ejemplo
1	ELEME0022	[La familia] Puede ser que sea conformada de una abuela y una tía, o una madre o padre soltero con apoyo de tios y abuelos, o solos tios, o hasta casi cualquier grupo de personas.

2	ELEME0048	[Esto ya se tornó algo tan grande que es una competición] El más viajado, el que más estudia, él que más va a fiestas, él que conoce Bali, él que habla alemán, él que canta, él que tiene las mejores ropas, él que tiene el mejor carro, la mejor casa, el mejor perro.
3	ELEME0051	Lo que está compartido [en las redes sociales] son los temas que las personas evitan en persona. Los temas como racismo, políticos, sexismo, homofobia y islamofobia.
4	ELEME0116	Tenemos muchos ejemplos de niños o niñas que no se sienten felices o que no tienen una mejor educación porque pertenecen a familias “tradicionales”.
5	ELEME0123	Empresas como Facebook, Twitter, Instagram puedan monitor sus sitios y usuarios para encontrar personas violando leyes y códigos de comportamiento,
6	ELEME0144	Por ejemplo: en la india hay un movimiento “yo también” que estaba en estados unidos antes. Si hay alguien acosa a alguien, Tú puedes subir el video y las fotos de esta persona.

Teniendo en cuenta estos resultados, es posible deducir que para los aprendientes este tipo de argumento es claro en cuanto a su estructura y características propias. Si bien en algunos casos encontramos que hace falta la inclusión de ejemplos más relevantes, en general toman en cuenta que usar más de una referencia puede dar una mayor validez a su argumento. Es importante que en la clase de ELE se refuerce la idea planteada por Bassols y Torrent (1997) en la que se enfatiza en la conexión que debe haber entre los ejemplos y la tesis planteada, para así poder encaminarlos de manera coherente con la conclusión, pues de lo contrario, se convertirán en información aislada y sin relevancia para el texto. También es necesario propiciar espacios o actividades en las que el aprendiente logre proponer no solo ejemplos que sirvan como representación de los fenómenos, sino también posibles contraejemplos que sirvieran para refutar la idea, tal como lo propone Weston (1994). La implementación de estos recursos argumentativos en sus producciones permitirá al aprendiente la anticipación y reconocimiento de

las posibles objeciones que podría plantear su interlocutor, lo cual contribuye a una construcción mucho más sólida del discurso.

8.2.2 Argumentos acerca de las causas

Como segundo tipo de argumento utilizado por los aprendientes en sus textos de opinión, encontramos el referente a las causas que originan el fenómeno que están describiendo. En este caso, encontramos que los aprendientes a pesar de utilizar este tipo de argumentos, en general recurren a premisas que pueden referirse a causas que no necesariamente se consideran las únicas posibles o más probables para describir el fenómeno. (Ver Tabla 10)

Tabla 10. *Ejemplos de argumentos acerca de las causas*

#	ID	Ejemplo
1	ELEME00178	Desde tantos años de la tiranía de los paramilitares y de los narcotraficantes, Colombia necesita familia para proponer una manera adelante.
2	ELEME0038	[La adopción de niños por las familias que puedan cuidar y educarlos bien es un asunto muy importante.]El ambiente de la familia y la sociedad afectan mucho a la formación de carácter psicología y personalidad de los niños adoptados
3	ELEME0051	Las personas dicen cosas en Fb sin consecuencias. Además, aumenta el odio en Fb y crea un atmósfera negativo, por lo tanto, Fb perdió su principal función y ha convertido en un lugar de odio que una plataforma para conectar a los amigos y la familia
4	ELEME0166	Es un tema en dónde los países tienen que trabajar juntos porque con el internet no hay fronteras y es muy fácil encontrar posibilidades evitar las leyes de un solo país.

En las muestras presentadas es posible identificar que no en todos los casos se evidencia una relación entre las premisas expuestas para cada argumento. De este modo, en los ejemplos presentados se evidencia que si bien la conexión es coherente, no en todos los casos se representan relaciones de tipo causal (Weston, 1994). Tal como lo expresa el autor, para que este

tipo de argumentos sea validado, es necesario que no solo exista una relación de A causa B, sino que se reflejen las razones del porqué A causa B.

En el ejemplo 1, encontramos que el aprendiente identifica “la tiranía de los paramilitares y de los narcotraficantes” como consecuencia de la falta de asumir una nueva posición frente a la composición de la familia en Colombia, lo cual no es posible afirmarlo de manera categórica como una de las principales razones de estos fenómenos, así como no podría resaltarse como la causa más probable de los mismos. En el ejemplo 3, el aprendiente manifiesta que la causa de que la red social Facebook perdiera su función principal, es que las personas dicen “cosas sin consecuencias” lo que a su vez genera odio. Sin embargo, en este argumento encontramos que el fenómeno no solo no puede ser explicado por la causa expuesta, sino que en sí mismo no es posible afirmarlo, pues no se evidencia el porqué se asume que dicha red social ha perdido su función principal.

Por otra parte, en el argumento ejemplificado en el numeral 4, el aprendiente manifiesta una relación entre la evasión de las leyes y la falta de fronteras gracias a la implementación del internet. Al igual que en los ejemplos previamente descritos, si bien se genera una estructura lógica, la relación existente entre ambas premisas no puede ser comprobada o evidenciada de manera adecuada. Finalmente, en pocas ocasiones, como en el caso del ejemplo número 2, los elementos que constituyen el argumento guardan tanto una relación lógica como una correspondencia causal entre sus premisas, permitiendo un argumento válido para la fundamentación del hecho en discusión.

Como podemos ver en los ejemplos descritos, la mayoría de los argumentos de este tipo incluidos por los aprendientes en sus textos, no responden en su totalidad a las características o

condiciones planteadas por Weston (1994). Es necesario entonces que en el proceso de formación en ELE se aborde este tipo de correlación que debe existir en esta clase de argumentos, más allá de la corrección en la construcción de las oraciones desde un punto de vista sintáctico y semántico.

8.2.3 Argumentos por analogía

Otro tipo de argumento encontrado (con menor frecuencia) en los textos de los aprendientes, es el argumento por analogía. Tal como se evidencia en los ejemplos plasmados en la Tabla 11, las comparaciones que establecen los estudiantes en estos argumentos guardan una relación de semejanza con los elementos contrastados. En el ejemplo 1, el aprendiente establece una correspondencia entre el mundo real y el mundo virtual (la red) manifestando la dificultad en torno a la seguridad en ambos escenarios. En el segundo ejemplo, el aprendiente establece una comparación entre la cantidad de seguidores de las redes sociales y los seguidores de cualquier religión, estableciendo que en ambos casos se trata de una creencia muy fuerte. Finalmente, en el ejemplo número 3, el aprendiente establece una relación entre la privacidad en las redes sociales y la privacidad de los datos manejados por las empresas o los gobiernos.

Tabla 11. *Ejemplos de argumentos por analogía*

#	ID	Ejemplo
1	ELEME0123	La solución por esto no es muy facil. Creo proteger jovenes en la internet es tan dificil como en la sociedad real- la red es una extensión del mundo con los mismos problemas de seguridad pero en un ambiente muy diferente.
2	ELEME0168	Redes spciales tienen seguldores como en religigión donde donde la gente cree con mucho fé.

3	ELEME0115	Relaciono eso con la problemática de la privacidad de nuestras vidas pero tambien con la privacidad de todos esos datos personales que las empresas utilizan con propositos comerciales o que los gobiernos puedan utilizar para controlar a los ciudadanos
---	-----------	---

A la luz de los planteamientos de Weston (1994), es posible afirmar que los estudiantes hacen uso adecuado de este tipo de argumento, pues las comparaciones presentadas establecen similitudes relevantes que construyen argumentos válidos. Sin embargo, como se evidencia en los resultados presentados previamente, solo el 13% de argumentos empleados por los estudiantes son de esta índole. Esto quiere decir que la mayoría de aprendientes no hace uso de este tipo de estrategia, por lo que valdría la pena que cuando se estudie esta tipología textual en la clase de ELE se resalten las posibilidades que este tipo de construcciones conlleva en los textos argumentativos y así contar con una mayor presencia de este elemento.

8.2.4 Argumentos de autoridad

En cuanto a los argumentos de autoridad, encontramos que es el tipo de argumento menos evidente dentro de los textos de opinión de los aprendientes, pues en las veintiún producciones, solo se encuentran dos argumentos de este tipo. (ver Tabla 12).

Tabla 12. *Ejemplos de argumentos de autoridad*

#	ID	Ejemplo
1	ELEME0171	Ernesto Sabato en su Libro “La Resistencia” dijo que La gente se ha perdido su identidad en la comunidad, y que la gente se hace misma, no hay más La diferencia entre Las personas.
2	ELEME0178	Según un estudio en la revista FORBES, los niños de las parejas homosexuales son totalmente normal y más feliz que los niños/hijos de una pareja heterosexual., no significa que ellos serán homosexual tambien

Como se evidencia en los ejemplos extraídos de las muestras, el primero de ellos se remite a un autor reconocido en el mundo académico y literario, refiriendo su obra y parafraseando la idea que se quiere resaltar. En el caso del segundo ejemplo, el aprendiente referencia un estudio realizado por un medio periodístico (revista) de gran reconocimiento. De esta manera, ambos ejemplos cumplen la condición establecida por Weston (1994), siendo referencias relevantes, de fuentes imparciales. Sin embargo, es importante resaltar que ninguno de los autores de los textos hizo una citación adecuada.

Tal como el caso de los argumentos por analogía, los argumentos de autoridad son los menos utilizados por los aprendientes en sus textos de opinión. Aun cuando este tipo de argumento proporciona mayor objetividad a la construcción del texto, los estudiantes no hacen uso de él. En este sentido, es indispensable que dentro de las actividades propuestas en el aula, se resalte los aspectos positivos relacionados con la inclusión de este tipo de argumentos, así como su correcto uso y referenciación dentro de los textos.

8.2.5 Otro tipo de argumentos

Finalmente, y tal como se describió previamente, no todos los argumentos expuestos en las muestras tomadas del corpus pudieron ser clasificados en las cuatro categorías iniciales. Por esa razón, al crear una categoría adicional, encontramos que el 22% de los argumentos usados por los estudiantes no correspondían a la descripción de ejemplos, comparaciones, causas, consecuencias o referencias a otras fuentes. En la Tabla 13 se relacionan algunos ejemplos.

Tabla 13. *Ejemplos de otro tipo de argumentos*

#	ID	Ejemplo
1	ELEME0022	Si las personas quienes conforman ‘la familia’ tienen como sostener los niños, o sea pagar los gastos, y pueden ofrecer un hogar de amor y apoyo por el bienestar de los niños me parecen que deben tener el derecho de adoptar.
2	ELEME0169	El gobierno de Colombia permite matrimonio del mismo género. Eso significa que personas que se identifican como gay pueden formar familia y adoptar hijos si quieren.
3	ELEME0116	si una pareja homosexual tiene el deseo de dar amor a un niño o una niña me parece mejor que niños sin familias.
4	ELEME0145	En este mundo hay miles de huérfanos que están en la calle. No tienen nada que comer y quedan muy mucho problema en (ilegible)
5	ELEME0172	Sin embargo, tienen la capacidad de proveer todo a un niño. Por qué impedimos su deseo de adoptar un niño huérfano?

Podemos encontrar entonces que los ejemplos número 1, 2 y 3 corresponden a lo que Weston (1994) denomina argumentos deductivos. En este caso, en el primero de ellos, el aprendiz establece una relación entre la condición de contar con recursos económicos con la posibilidad de tener derecho de adoptar. En el segundo de ellos, la relación que se establece es la validez del matrimonio de parejas del mismo género, lo que lleva a la deducción de que si se permite su matrimonio, se debe permitir la conformación de una familia. En cuanto al tercer argumento, se establece una relación similar al primero, en cuanto se condiciona la opción de la adopción a los deseos de “dar amor a un niño o niña”. Tal como lo define el autor, este tipo de ejemplos se toman con bastantes reservas, pero pueden ser una manera efectiva de organizar argumentos.

En cuanto a los argumentos mencionados en los ejemplos 4 y 5, encontramos que los aprendices implementan otro tipo de evidencia, pues se recurre a apelar a las emociones del interlocutor (argumento *ad misericordiam*), lo cual se consideraría una falacia y anularía la

validez de los mismos. En el caso del ejemplo 4, el estudiante refiere una cifra general del número de huérfanos y recurre a mencionar su estado para impactar, persuadir o conmover al lector. En el caso del último argumento, el aprendiente recurre a la pregunta como estrategia de apelación a la lógica y reflexión por parte del interlocutor.

De esta manera, se evidencia que los aprendientes hacen uso de diversas estrategias y diferentes tipos de argumentos que les permiten no solo justificar su punto de vista en los textos, sino que además les permiten generar un mayor impacto en el lector. Sin embargo, es importante que tengan en cuenta que independientemente del tipo de argumento que decidan usar, su construcción debe ser rigurosa y debe propiciar una justificación más estructurada y fundamentada, con el propósito de crear textos con un mayor desarrollo argumentativo.

8.3 Mecanismos lingüísticos y discursivos

Luego de hacer el análisis de argumentos desarrollados por parte de los aprendientes, se revisaron otros elementos tanto lingüísticos como discursivos implementados, con el fin de definir el tipo de estrategias recurrentes en las producciones de texto de opinión de los aprendientes. Se encontró así que todas las muestras evidencian diversos mecanismos tanto estructurales como dialógicos. A continuación, se describirán los resultados encontrados.

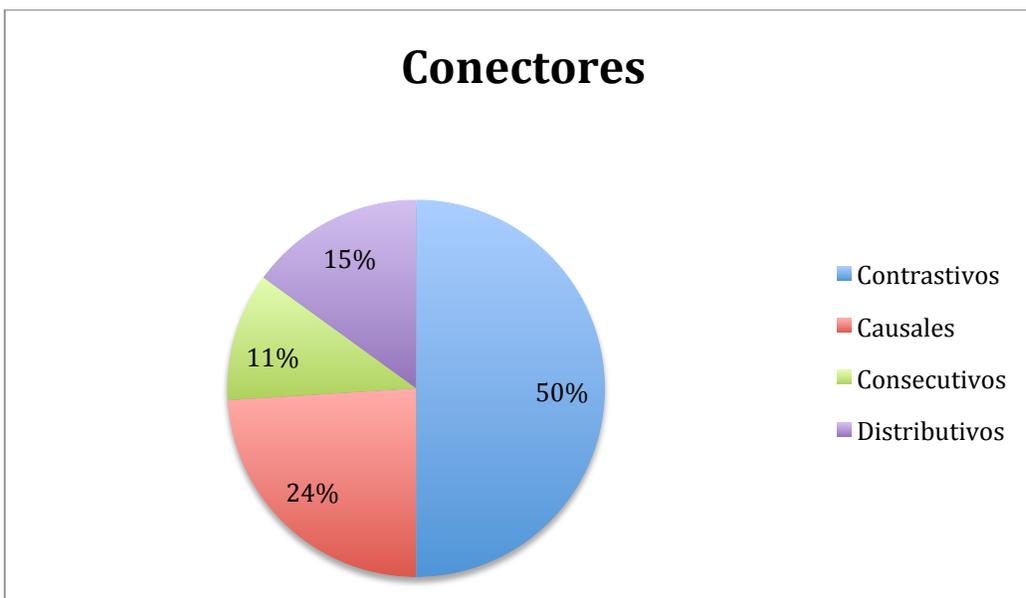
8.3.1 Mecanismos referentes a la estructura argumentativa

Teniendo en cuenta los planteamientos de Cuenca (1995), se realizó la revisión de los textos de opinión producidos por los aprendientes, identificando los elementos lingüísticos asociados a la estructura argumentativa, para así poder dar alcance al tercer objetivo del presente estudio. En dicha revisión se encontró que, en general, todos los textos de opinión incluyen estos elementos, evidenciando que los aprendientes son conscientes de la importancia de las palabras que les

permiten enlazar dos premisas o ideas para establecer relaciones más sólidas entre los diferentes componentes del texto.

8.3.1.1 Conectores

En cuanto al uso de conectores relacionados con la estructura argumentativa, encontramos que en las producciones de los aprendientes se evidencia un alto número de estos elementos a la hora de relacionar las diferentes premisas establecidas a partir de su toma de posición. De esta manera, encontramos que los conectores contrastivos son los utilizados con mayor frecuencia por los estudiantes (con una presencia del 50%), seguido por la inclusión de conectores causales (25%), conectores distributivos (15%) y en menor medida, conectores consecutivos. (Ver Gráfica 3)



Gráfica 3. Tipos de conectores empleados por los aprendientes en los textos de opinión

Tal como lo plantea Cuenca (1995), en los textos argumentativos es posible encontrar con frecuencia la aparición de conectores contrastivos, ya que su finalidad es la confrontación de

diversas posturas, argumentos o ideas relacionadas con la tesis planteada. En el caso de las producciones escritas realizada por los aprendientes, identificamos que, efectivamente, este es el tipo que predomina. Esto significa que aunque no son los únicos mecanismos utilizados por los estudiantes, reconocen que juegan un papel importante en el desarrollo del texto, y por esta razón los incluyen en mayor proporción. Como ejemplo de lo anterior encontramos afirmaciones como “Es obvio que es importante cuidar los niños, *pero* no se debería usar el nivel de sociedad o riqueza juzgar la caracter de una persona” (ELEME0124) y “Este tipo de familia sí puede dar mucho estabilidad y beneficios a los niños, *sin embargo*, solo por ser conformada por dos padres de los dos generos no significa que sea una familia sana” (ELEME0022).

En cuanto al uso de conectores causales, como en la afirmación “no estoy de acuerdo con la senadora Viviane Morales *porque* se considera discriminatorio y antihumano” (ELEME0145) y consecutivos, como en la muestra ELEME0171 “*Entonces*, para mejora esta situación, és necesario que usemos Las redes sociales con más conscencia e inteligencia”; se evidencia que los aprendientes tienen una mayor preferencia por la estructuración de tipo causal. Lo anterior mostraría que los estudiantes tienden a elegir una estructura de carácter *regresivo* (Cuenca 1995) en la que se presenta la conclusión primero, en lugar de una estructuración de tipo *progresivo*, en la que se parte de las premisas. De acuerdo con la autora, este es un rasgo característico de la oralidad, lo que indicaría que las muestras de los aprendientes serían más cercanas a la estructuración oral del discurso que el escrito.

Con relación al uso de conectores distributivos, se encuentra que un porcentaje no tan considerable de muestras recurre a este tipo de elemento lingüístico, cuya función principal es la enumeración y organización de los diferentes argumentos presentados en defensa de la tesis. Ejemplo del uso de esta categoría de conector lo encontramos en la afirmación “*Además*, la

institución de la familia moderna es mucho más que un papá cristiana que trabaja con una mujer que es ama de casa “ (ELEME0178). Así, podemos ver que los aprendientes no emplean esta estrategia de manera recurrente, aún cuando las posibilidades de organización textual que brindan son notorias. En ese sentido, sería pertinente reforzar el uso de esta categoría de conectores en el aula, pues podría permitir nuevas posibilidades de estructuración de los textos a los estudiantes.

Luego de esta caracterización general, y al revisar con mayor detalle estos resultados, fue posible establecer el número de apariciones de cada una de estas unidades lingüísticas dentro de los textos de opinión. De ese modo, en la Tabla 14 se relacionan los conectores identificados según su tipología, así como la cantidad de veces que son empleados por los estudiantes en sus producciones.

Tabla 14. *Conectores empleados por los aprendientes en los textos de opinión*

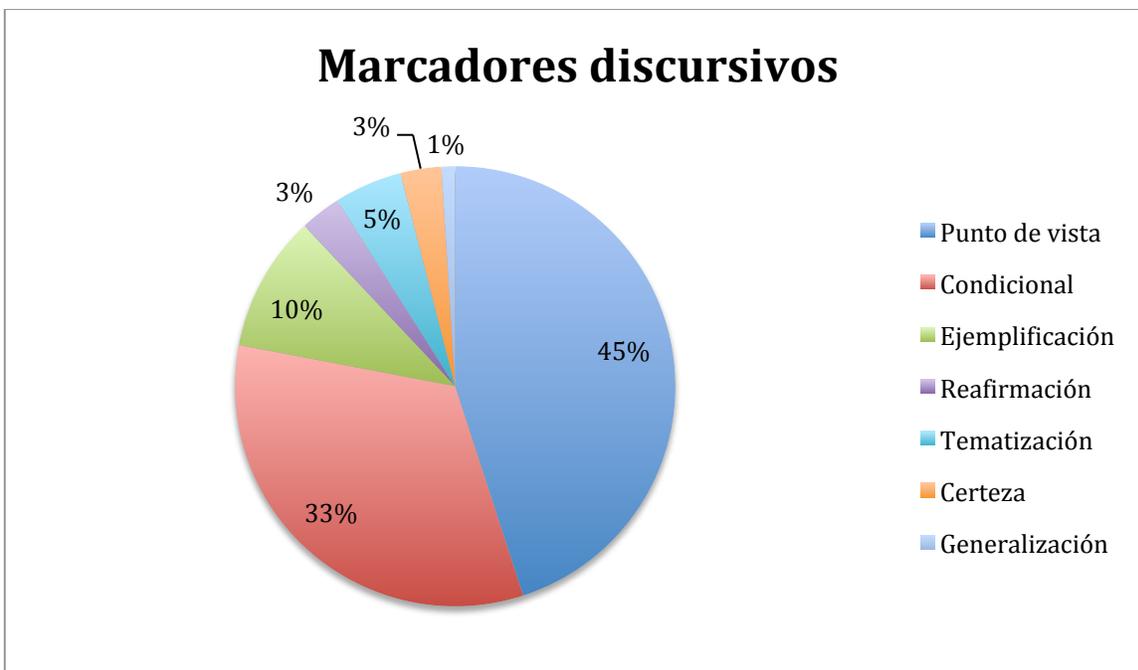
Tipo de conector	Conector	Nº apariciones
Contrastivo	Pero	32
	Sin embargo	3
	Aunque	2
	En lugar de	2
	Aparte de	1
	Al contrario	1
	Sino	1
Causal	Porque	16
	Por eso	4
Consecutivos	Entonces	5
	Luego	1
	Debido a	1
	Por lo tanto	1
	Por lo que	1
Distributivos	Además	8
	En primer lugar	3
	En segundo lugar	1

Si revisamos estos datos a la luz de la propuesta planteada por el Instituto Cervantes (2006) en el PCIC, se evidencia que, de los conectores usados por los estudiantes, algunos de los que aparecen clasificados en el nivel A1 de lengua (*pero, porque*) son los más frecuentes. Sin embargo, conectores establecidos en los niveles B1 (*Sin embargo, aunque, por lo tanto*) y B2 (*por lo que*) tienen una escasa aparición en las muestras. También llama la atención que los conectores *al contrario* y *debido a* sean incluidos, aún cuando su clasificación corresponde a un nivel de lengua superior (C1).

Teniendo en cuenta estos resultados, se reconoce la importancia de diseñar e implementar un mayor número de actividades enfocadas en el uso e identificación de diversos tipos de conectores; pues si bien algunos de los manuales de enseñanza de ELE (*Aula, Aula Internacional, ELE Actual, Español en marcha*) han incluido propuestas para abordar estos elementos, se evidencia la necesidad de diversificar estos mecanismos de conexión en sus producciones. La creación de este tipo de ejercicios no solo le permitirá al docente brindar más herramientas a los aprendientes a la hora de enlazar los fundamentos de sus opiniones, sino que le permitirá a ellos ampliar su repertorio lingüístico para construir textos de mejor calidad.

8.3.1.2 Marcadores discursivos

Como segundo elemento característico de la estructura lingüística argumentativa, encontramos el uso de marcadores discursivos, que, al igual que los conectores, permiten establecer enlaces entre los diferentes elementos del texto para construir su significado. Al respecto, Cuenca (1995) plantea siete tipos de marcadores discursivos característicos de la argumentación: de expresión de punto de vista, condicionales, de ejemplificación, de reafirmación, de tematización, de certeza y de generalización. En la Gráfica 4 se presentan los resultados obtenidos luego de examinar las muestras tomadas del corpus de aprendientes.



Gráfica 4. Tipos de marcadores discursivos empleados por los aprendientes en los textos de opinión

Tal como se representa en la gráfica, los marcadores discursivos correspondientes a la expresión de punto de vista son los más frecuentemente usados dentro de las muestras, en las que podemos encontrar afirmaciones como: “*creo que* cada persona usa el facebook para conectar con el mundo” (ELEME0144) o “*Creo que* todas las personas tienen derechos de tener hijos a través de dar luz o adoptan si quieren” (ELEME0169). Esto no es de sorprender ya que el tipo de texto realizado por los aprendientes era un texto de opinión. Por esta razón, es más que esperado que este sea el elemento predominante. Si bien no todos los textos enmarcados en el discurso argumentativo deben mostrar de forma tan significativa estos marcadores, la naturaleza de esta tipología textual propicia su aparición con mayor frecuencia.

En segundo lugar, y como lo resalta Cuenca (1995), el uso de marcadores de tipo condicional es muy común en los textos argumentativos, atendiendo a una estructura de silogismo en la que

se construye un razonamiento constituido por premisas que apuntan a una conclusión lógica. En este caso, los aprendientes hacen uso de esta estrategia dentro de sus textos para crear estas relaciones lógicas entre las premisas, aunque con una menor frecuencia que la expresión de su punto de vista. Como ejemplos del uso de este tipo de recurso encontramos las siguientes muestras: “*si ellos tienen un buen plan para educar los niños, pueden desarrollar normalmente*” (ELEME0172) y “*Si es legal en los ojos de Corte Suprema, no hay que ser problema con adopción*” (ELEME0019)

Por el contrario y en oposición a los planteamientos de la autora, se encuentra que el uso de marcadores de ejemplificación y generalización es muy bajo en sus producciones, contrastando con la tendencia en general de los textos argumentativos de incluir este tipo de elementos. Como muestra de ello encontramos la frase “*Por ejemplo, la opción para comentar y compartir videos deben ser prohibido*” (ELEME0051) o la oración “*Por ejemplo: en la india hay un movimiento “yo también” que estaba en estados unidos antes*” (ELEME0144). Sin embargo, es importante resaltar que, aunque los aprendientes no hagan uso de marcadores discursivos generalizadores, utilizan otros recursos lingüísticos para cumplir con esta función, por ejemplo implementando el uso de los determinantes *todo* y *todos* seguido de artículo y nombre: *Todos los seres humanos, todos los niños, todo el estado colombiano, todo el mundo.*

En el caso de los marcadores de tematización, reafirmación y certeza, se muestra también un índice bajo de aparición, lo que indica que los aprendientes recurren en muy pocas ocasiones a la enfatización o focalización de elementos específicos dentro del texto. También se evidencia pocas expresiones de certeza por ejemplo en la frase “*Es obvio que es importante cuidar los niños, pero no se debería usar el nivel de sociedad o riqueza para juzgar la caracter de una persona, tampoco.*” (ELEME0124), lo cual llama la atención dado el contraste con el número de

expresiones referentes al punto de vista, manifestación que podría ser un indicador de que, a pesar de presentar una opinión, los aprendientes prefieren no comprometerse con un alto grado de convicción en sus afirmaciones.

Como muestra del uso de marcadores de reafirmación encontramos la premisa “*De hecho*, La gente suele substituir Las cartas por Los mensajes electricos (“sms”), Las citas en persona por Los vídeos con webcam, o peor su mundo real por un mundo virtual” (ELEME0171). En esta misma muestra encontramos un ejemplo de tematización “Las redes sociales se han hecho más y más popular, *especialmente* para La generación milenium”.

En la Tabla 15 se pueden apreciar de manera más detallada los marcadores específicos utilizados por los estudiantes en sus textos de opinión, así como el número de apariciones dentro de las muestras.

Tabla 15. *Marcadores discursivos empleados por los aprendientes en los textos de opinión*

Tipo de Marcador	Marcador	Nº apariciones
Punto de vista	Yo creo que/creo que	16
	En mi opinión	6
	Me parece	6
	Para mí	4
	Pienso que	4
	Según mi opinión	2
	Según mi interpretación	1
	Según yo	1
	Puedo adivinar que	1
Condicional	Si	29
	En caso de que	1
Ejemplificación	Por ejemplo	6
	Como	3
Reafirmación	De hecho	2
	En realidad	1
Tematización	Especialmente	4

	En relación al problema	1
	En particular	1
	Específicamente	1
Certeza	Sin ninguna duda	1
	Es obvio que	1
	La verdad es	1
Generalización	En general	1

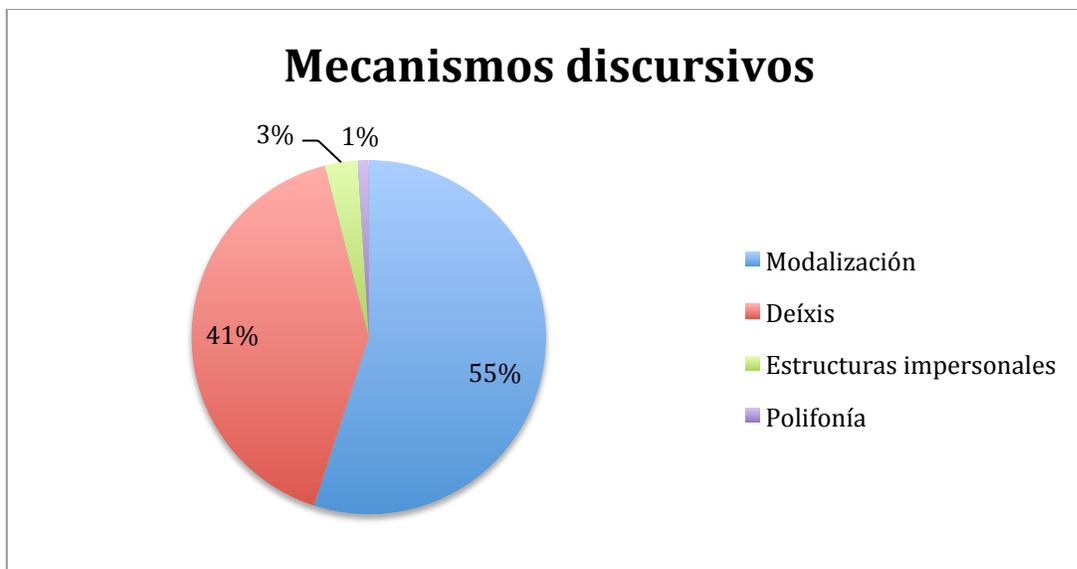
Al igual que en el caso de los conectores, los marcadores discursivos con mayor recurrencia en los textos de opinión de los aprendientes son los clasificados en los niveles A1 (*creo que, por ejemplo*) y A2 (*si, para mí*) del PCIC (2006). Sin embargo, contrario al caso de los conectores, también se evidencia una presencia notoria de marcadores clasificados en el nivel B1 de lengua (*En mi opinión, me parece, según mi opinión*).

Si contrastamos estos resultados con los obtenidos por Muñoz y Domínguez (2016) en su investigación sobre el análisis de operadores discursivos de concreción o especificación y de refuerzo argumentativo del corpus de aprendientes CAES, se encuentra que los resultados difieren en cuanto a los marcadores más utilizados en ambos casos. Mientras que en el CAES el marcador más frecuente fue *en especial*, en las muestras de nivel B2 del corpus CAELE/2 no se evidencia la aparición de dicho elemento. Además, el uso del operador de refuerzo argumentativo *claro* que tuvo gran representatividad en el corpus CAES, no contó con ninguna aparición en los textos de opinión del corpus CAELE/2. Sin embargo, es importante resaltar que, mientras Muñoz y Domínguez realizaron una revisión de todas las muestras que componen el corpus, este estudio solamente se centró en los textos de opinión del nivel B2, por lo que podría explicarse las diferencias entre ambas propuestas.

A partir del análisis previamente descrito, al igual que en el caso de los conectores, surge la necesidad de plantear estrategias para que los aprendientes recurran a diversos tipos de marcadores discursivos y no continúen utilizando solo los más “comunes” o los más sencillos, pues se están perdiendo de la posibilidad de establecer otro tipo de conexiones textuales que podrían garantizar una mayor efectividad a la hora de plasmar su postura frente a algún fenómeno.

8.3.2 Mecanismos referentes al carácter dialógico de la argumentación

Luego de describir las estrategias que permiten identificar las relaciones entre los elementos existentes al interior del texto, y para dar alcance al cuarto objetivo específico, finalmente se realizó un análisis de los mecanismos que propician una relación dialéctica entre los interlocutores, en este caso, entre los autores de los textos de opinión y sus lectores. De esta manera, dichos mecanismos hacen referencia a las estrategias que utiliza el aprendiente para incidir en la opinión o perspectiva del receptor. De acuerdo con Cuenca (1995), estas estrategias pueden ser la modalización del discurso, la deixis, la implementación de estructuras impersonales y la polifonía. A continuación, se muestran los resultados del uso de estos elementos en las producciones de los textos de opinión de los aprendientes. (ver Gráfica 5)



Gráfica 5. Mecanismos discursivos empleados por los aprendientes en los textos de opinión

Como se visualiza en la gráfica anterior, existe una diferencia notable en cuanto a los diversos mecanismos empleados por los aprendientes en sus textos de opinión. Mientras que el uso de modalización es la estrategia más comúnmente implementada por los estudiantes en sus producciones (55%), seguida por la deixis (41%), el uso de estructuras impersonales (3%) y polifonía (1%) son casi inexistentes dentro de las muestras. Esto pone en evidencia la familiarización que tienen los estudiantes con las estructuras y recursos asociados a estos mecanismos.

Por un lado, el uso de verbos modales o estructuras de modalización son mucho más comunes en la comunicación cotidiana (oral y escrita) de los aprendientes, que las estructuras impersonales o pasivas que requieren un mayor conocimiento de la lengua (en términos gramaticales) y su uso no es tan generalizado en las interacciones habituales. Lo mismo sucede con la estrategia de recurrir a la deixis, comparada con la polifonía, pues para un aprendiente será mucho más sencillo expresar su posición con respecto al tema y al interlocutor haciendo uso de

pronombres personales y morfemas verbales, que incluyendo múltiples voces de manera directa o indirecta dentro de su texto.

Para ampliar el análisis de estos elementos discursivos y revisar de manera más detallada las diferentes categorías que lo componen, a continuación, se desglosan los resultados atendiendo a cada tipo de mecanismo.

8.3.2.1 Modalización

Atendiendo a la categorización establecida para el análisis de los textos de opinión de los aprendientes, y como se mencionó previamente, encontramos que el mecanismo discursivo de modalización es el que mayor presencia tiene en sus producciones escritas. En la Tabla 16 se muestran las estrategias implementadas por los estudiantes correspondientes a esta categoría, así como su respectivo porcentaje de frecuencia de aparición (con respecto al total de mecanismos utilizados).

Tabla 16. *Estrategias de modalización empleadas por los aprendientes en los textos de opinión*

Tipo de mecanismo		Frecuencia
Modalización	Poder	20%
	Deber	8%
	Creer	8%
	Parecer	6%
	Necesitar	5%
	Tener que	2%
	Pensar	2%
	Soler	1%
	Ser + adjetivo	3%

Se evidencia entonces que el porcentaje más alto se encuentra en el uso de los verbos modales (*poder, deber, soler*) con un 29%, seguido de la implementación de verbos léxicos (*creer, parecer, necesitar, tener que, pensar*) con un 23% y finalmente la implementación de la estructura ser + adjetivo en solo un 3% de los casos.

Relacionando estos resultados con los obtenidos por Salazar (2008) (ver Tabla 17) en el estudio en el que identificó estrategias de modalización en un corpus de textos argumentativos de escritores nativos y no nativos del inglés, se descubrió que en ambos estudios los estudiantes, tanto nativos como no nativos, priorizan el uso de verbos modales por sobre otras clases de elementos gramaticales que expresan modalidad (adjetivos, adverbios, verbos léxicos). También coinciden los resultados en que en general se observa un uso significativamente menos frecuente de adjetivos, con respecto al uso de verbos.

Tabla 17. *Mecanismos discursivos empleados por los aprendientes en los textos de opinión*

AME			FIL			SPA		
Rank	Item	No.	Rank	Item	No.	Rank	Item	No.
1	would	345	1	can	518	1	can	446
2	will	331	2	will	314	2	would	280
3	can	326	3	would	252	3	will	270
4	should	262	4	should	163	4	have to	196
5	could	186	5	may	131	5	could	158
6	may	132	6	could	128	6	should	157
7	must	120	7	always	77	7	must	149
8	have to	97	8	believe	72	8	think	132
9	feel	91	9	must	71	9	always	107
10	believe	86	10	really	68	10	may	76

Tomado de Salazar (2008)

Esta tendencia en ambas investigaciones puede indicar que, como lo expresaron Biber et al. (1999, citado en Salazar. 2018), la popularidad del uso de verbos modales sobre otro tipo de

verbos puede radicar en que estos se encuentran en un número limitado, son polisémicos y cuentan con una relativa simplicidad gramatical. Por este motivo, es probable que los aprendientes recurran en mayor medida a su uso, considerándolos más fáciles de manipular que otras formas semánticamente equiparables.

En los segmentos a continuación (ver Tabla 18) se evidencian algunas muestras en las que se identifican las estrategias de modalización empleadas por los aprendiente. Por ejemplo, en el fragmento de las muestras ELEME0038 y ELEME0115, se aprecia la inclusión de los verbos modales *podría* y *deberíamos*, respectivamente. En el primer caso se establece la idea como una probabilidad, en cambio en el segundo se establece como un deseo del hablante. En cuanto a los ELEME0019 y ELEME0115 se hace uso de los verbos léxicos *tener que*, *pensar* y *parecer*. En el caso del verbo *tener que* el hablante expresa su compromiso o deber con la acción, mientras que en el caso de los verbos *pensar* y *parecer* el hablante deja claro que la información adyacente es una apreciación u opinión personal. Finalmente, en los ejemplos de las muestras ELEME0115 y ELEME0171 los aprendientes recurren al uso de la construcción con el verbo *ser* seguido por un adjetivo.

Tabla 18. *Ejemplos del uso de modalización*

#	ID	Ejemplo
1	ELEME0019	Tenemos que seguir más adelante y tratar todas con igualdad, si es permitida por la ley es permitida.
2	ELEME0022	Esta propuesta de la senadora Viviane Morales podría hacer un gran daño en las vidas de muchos niños.
3	ELEME0038	Deberíamos demorar dar prioridad de adopción a las familias homosexual.
4	ELEME0115	Es crucial que los niños sean educados y sepan lo que se puede compartir en los redes sociales y lo que no se debe compartir porque las redes sociales no olvidan nada.
5	ELEME0115	Pienso que es muy interesante comparar las dos cosas porque me parece que las redes sociales ahora son como una nueva religión para los jóvenes

6	ELEME0171	Entonces, para mejora esta situación, és necesario que usemos Las redes sociales con más conscencia e inteligencia
---	-----------	---

A manera de conclusión de este apartado, es posible decir que los aprendientes hacen uso de este mecanismo de manera recurrente y efectiva para expresar subjetividad alrededor de las premisas planteadas en sus producciones. Dada la naturaleza de este tipo de texto (de opinión), implementar estrategias de subjetivación puede convertirse también en una manera de apelar a la subjetividad del interlocutor y lograr el objetivo comunicativo del texto.

8.3.2.2 *Deixis*

Con referencia al segundo mecanismo discursivo más utilizado por los aprendientes, encontramos la deixis. De acuerdo con Cuenca (1995), en los textos argumentativos es posible identificar en general tres estrategias relacionadas con este mecanismo. Estas estrategias son: uso de pronombre personales, pronombres posesivos y morfemas verbales de primera y segunda persona. En concordancia con estas categorías, en la Tabla 19 se pueden apreciar los resultados obtenidos luego del análisis de los textos de opinión de los aprendientes.

Tabla 19. *Estrategias relacionadas con la deixis empleadas por los aprendientes en los textos de opinión*

Tipo de mecanismo		Frecuencia
Deixis	Morfemas verbales de 1ª y 2ª persona gramatical	24%
	Pronombre posesivos de 1ª y 2ª persona gramatical	11%
	Pronombres personales de 1ª y 2ª persona gramatical	6%

Como lo muestra la tabla, el mayor número de referencias deícticas incluidas en los textos de los aprendientes están relacionados con los morfemas verbales de primera y segunda persona en

un 24%, seguido por el uso de pronombres posesivos de primera y segunda persona en un 11% y finalmente, en un porcentaje mucho menor (6%), el uso de pronombres personales de primera y segunda persona. Llama la atención estas cifras, pues de acuerdo con la autora, en el discurso argumentativo es muy común la aparición del pronombre personal de sujeto, incluso más que en cualquier otro tipo de discurso. Sin embargo, si nos remitimos a los porcentajes previos, se constata que aunque las flexiones verbales se refieren a la primera y segunda persona del singular, en su mayoría se omite el uso de pronombres de manera explícita. En la Tabla 20 se muestra que, en su mayoría, los pronombres personales no se encuentran presentes. Solo en el ejemplo número 4 se evidencia el uso explícito de *yo* y en el ejemplo número 8 el uso de *tú*.

Tabla 20. *Ejemplos de deixis*

#	ID	Ejemplo
1	ELEME0038	Por esta razón no estoy apoyo a convocar un referendo para que los colombianos decidan y impidan el derecho de adopción de los niños a las familias homosexuales.
2	ELEME0048	En los momentos de dolor publicamos o conversamos algo para el mundo socialmente con la intención que nos miren, nos perciban
3	ELEME0116	No pienso que las familias conformadas por un papá y una mamá son mejores para el crecimiento de hijos felices. Lo más importante para mi es el amor de los padres para los hijos.
4	ELEME0051	Yo aconsejo que Fb elimine los temas de los políticos y las temas que causan el ambiente negativo,
5	ELEME0145	Necesitamos ser abierto para que adaptemos al ambiente y a la gente No creo que la senadora quiera cambiar algo.
6	ELEME0169	Puedo adivinar que si los colombianos votan sobre este tema, La propuesta de la senadora Iviane morales ganen el referendo. Mi razón es que este tema es sensible no solo en Colombia pero en muchos países.

7	ELEME0171	Mientras no olvidamos salir, hablar más con La gente en persona, leer y también quedarse sola a veces para tener otra vista nuestro mismo y de la vida real.
8	ELEME0177	Lo que estás haciendo, tienes que decirlo al mundo. Si no, tú no estás haciendo nada.

Además de esta característica, es posible notar que los aprendientes recurren a un mayor uso de los elementos relacionados con la primera persona, que con la segunda persona gramatical, lo cual demuestra una mayor personalización de su discurso (Cuenca 1995), resaltando de manera más evidente al emisor y en pocas ocasiones al receptor directamente. Solo en el ejemplo número 8 de la Tabla 20 es posible reconocer un direccionamiento del emisor al receptor de manera explícita, por medio del uso de pronombres y flexiones verbales de segunda persona singular. Sin embargo, en los ejemplos 2, 5 y 7 se muestra que los estudiantes utilizan la primera persona del plural, lo cual puede constituirse como una estrategia que le permita al emisor identificarse como portavoz de un grupo, y, adicionalmente, intentar incluir al receptor como integrante del mismo.

8.3.2.3 Estructuras impersonales

En contraste con el mecanismo descrito previamente, el uso de las estructuras impersonales se configura como una estrategia que puede generar un efecto generalizador del discurso, lo cual, lejos de ser una manera de distanciar a los interlocutores, se convierte en un recurso de integración de los mismos frente a la temática en discusión. Estas estructuras son encontradas en las muestras del corpus de aprendientes en muy baja proporción con respecto a los mecanismos previamente descritos. El 2% de los mecanismos analizados en las muestras corresponden a construcciones con SE impersonales y pasivas y tan solo el 1% corresponde a la implementación de la perífrasis modal *hay que* + infinitivo.

Como referencia del uso de este mecanismo por parte de los aprendientes, se presentan los siguientes ejemplos de ambas estrategias.

Tabla 21. *Ejemplos de uso de estructuras impersonales*

#	ID	Ejemplo
1	ELEME0019	No hay que ser un hombre y una mujer para conformar una familia.
2	ELEME0124	No se debería usar el nivel de sociedad o riqueza juzgar la caracter de una persona, tampoco.
3	ELEME0175	Pero hay que pensar en las leyes y cambiarlas con el tiempo. Tiene que ser un derecho de la mamá y papá para adoptar no de los demás.

Tanto en el primer como en el tercer ejemplo, los aprendientes hacen uso de la forma *hay que* + infinitivo. En el ejemplo número 1, esa forma puede ser interpretada como si *todas las parejas*, independientemente de su género, puedan conformar una familia. En el ejemplo número 3, en contraste, se podría interpretar la forma impersonal como si *todos nosotros* debiéramos pensar en las leyes. Así, encontramos entonces que este recurso es usado de manera efectiva en ambos casos, pues al interpretarlos, se evidencia una generalización que busca abarcar a un grupo mayor de sujetos. En cuanto al ejemplo relacionado en el numeral 2, el uso de la forma construida de manera impersonal, se interpreta o podría reemplazarse por el pronombre indefinido *nadie*, lo cual manifiesta una vez más la intención de generalizar y abarcar a una cantidad mayor de personas, estrategia que puede ser argumentativamente eficaz (Cuenca 1995).

Como se describía anteriormente, dada la complejidad en la construcción de oraciones pasivas y con el uso del SE de manera impersonal, se hace necesaria una mayor atención a estas construcciones desde las prácticas en el aula de ELE, pues además de requerir un conocimiento y manejo lingüístico más avanzado por parte de los aprendientes, es necesario que se reconozca y

analice su función en contextos reales de comunicación escrita. De esta manera, si tenemos en cuenta la propuesta del PCIC del Instituto Cervantes (2006), este tipo de construcciones deben ser reconocidas e integradas por los aprendientes en su discurso a partir del nivel B1 de lengua. Sin embargo, dada su baja frecuencia de uso en sus producciones, se hace evidente la necesidad de un mayor énfasis en el aula, para así incrementar la frecuencia de uso de este mecanismo discursivo en la composición de textos.

8.3.2.4 Polifonía

Por último, como mecanismo discursivo referente al carácter dialógico de la argumentación, encontramos el uso de la polifonía o la representación de diversas voces dentro del texto. En cuanto a este elemento, hallamos que solo el 1% de evidencias de mecanismos discursivos en los textos de opinión de los aprendientes corresponde a estas estrategias.

Como se presentó en los apartados anteriores, se ha podido establecer que, en general, los aprendientes hacen uso de recursos que enfatizan su propia voz, incluso por encima de la voz del interlocutor. Por esta razón, no es de extrañar que este recurso no tenga una aparición representativa en las muestras de aprendientes extraídas del corpus CAELE/2. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, este fenómeno también puede estar relacionado con la naturaleza del tipo de texto elaborado por los aprendientes, pues al expresar su posición o punto de vista frente a la temática abordada, lo hacen de manera personal y no requieren la inclusión de otras fuentes.

Vemos que en los veintiún textos de opinión solo se referencian dos apariciones de voces distintas al emisor, a través de un discurso indirecto (parafraseo). Tal como se muestra en los ejemplos en la Tabla 22, los aprendientes que hacen uso de este recurso se refieren a las ideas

expuestas por personas ajenas a ellos, pero que pueden representar autoridades en cuanto a la temática abordada. Así, en el ejemplo número uno el aprendiente recurre a la mención de un académico y en el segundo ejemplo, el aprendiente recurre a la mención de un artículo publicado en una revista especializada. En ambos casos el objetivo de los dos estudiantes fue reforzar su argumento incluyendo la perspectiva de un tercero que apoyara su tesis.

Tabla 22. *Ejemplos de polifonía*

#	ID	Ejemplo
1	ELEME0171	Ernesto Sabato en su Libro “La Resistencia” dijo que La gente se ha perdido su identidad en la comunidad, y que la gente se hace misma, no hay más La diferencia entre Las personas.
2	ELEME0178	Según un estudio en la revista FORBES, los niños de las parejas homosexuales son totalmente normal y más feliz que los niños/hijos de una pareja heterosexual., no significa que ellos serán homosexual tambien

De acuerdo con Cuenca (1995), no solo es posible evidenciar el uso de este mecanismo a través de la referenciación directa (citas textuales) e indirecta (parafraseo), sino que además otra estrategia que permite la textualización del receptor es el uso de preguntas y exclamaciones retóricas, pues si bien el locutor dirige el enunciado a sí mismo, permiten direccionar la opinión del emisor y su posición respecto a lo que dice. De esta manera, a la hora de plantear actividades o materiales de clase para abordar la producción de textos argumentativos, se debe resaltar la relevancia de la inclusión de argumentos de autoridad, como se dijo en el apartado referente a este aspecto, que además de otorgar una mayor fuerza argumentativa, permite a los aprendientes implementar esta estrategia discursiva. También sería pertinente proponer ejercicios de identificación y uso de preguntas y exclamaciones retóricas, con el objetivo de realizar un texto con un grado de complejidad más adecuado.

9. Conclusiones

Con el fin de dar respuesta a la pregunta que se planteó como punto de partida de esta investigación, y atendiendo al objetivo general y los objetivos específicos del presente estudio, a continuación, se esbozan las conclusiones extraídas del análisis de las producciones de textos de opinión de los aprendientes de ELE de nivel B2 de lengua, tomadas del corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo.

En torno al primer objetivo específico establecido, con referencia tanto a la estructura textual como a la estructura argumentativa empleada por los aprendientes en sus producciones escritas, es posible concluir que, en general, los estudiantes reconocen la intención comunicativa de los textos de opinión (basándose en el hecho de incluir su punto de vista y premisas para justificarlo), lo que les permite elaborar sus producciones de manera adecuada. Si bien es necesario propiciar espacios en el aula de ELE para el trabajo alrededor de la inclusión de contraargumentos y así dar una mayor fuerza discursiva a sus textos, la secuencia básica tesis-argumentos-conclusión funciona como punto de partida que puede irse enriqueciendo con elementos más complejos a medida que su práctica se hace más recurrente en las clases. De este modo, se espera que en niveles más avanzados, y al contar con más herramientas lingüísticas, los aprendientes logren estructurar su discurso argumentativo de una manera más eficaz.

Tal como lo concluyen Grabe y Kaplan (1996), incluso si los aprendientes no cuentan con una amplia experiencia en el campo de la escritura de textos argumentativos en la lengua meta (en este caso el español), su experiencia con esta tipología textual en su L1 puede contribuir en el desarrollo de habilidades discursivas en ELE y pueden ser tomadas en cuenta a la hora de abordar esta tipología textual.

Con referencia al segundo objetivo específico relacionado con los tipos de argumentos usados por los aprendientes, se concluyó que las ejemplificaciones, causalidades y deducciones son las estrategias de fundamentación más comúnmente utilizadas en el nivel B2 de lengua. Sin embargo, dada la complejidad de la estructuración de argumentos válidos, es pertinente que el proceso de escritura de los textos sea realizado de manera conjunta con el acompañamiento del docente, pues si bien los aprendientes cuentan con algunos elementos que les permiten construir premisas en torno a un punto de vista, el desarrollo de argumentos estructurados y con fuerza discursiva va más allá de los conocimientos lingüísticos, lo cual implica el desarrollo de habilidades relacionadas con el análisis del texto, su intención y el efecto que busca en el interlocutor.

En cuanto al tercer objetivo relacionado con los mecanismos lingüísticos propios de la argumentación implementados en las muestras del corpus, fue posible establecer que los aprendientes hacen uso de estas unidades lingüísticas (conectores y marcadores discursivos) atendiendo a dos condiciones. La primera de ellas es su nivel de dominio de la lengua, pues se evidenció una frecuencia de uso mucho más alta en los elementos clasificados en el nivel A1 y A2 de la lengua por el PCIC (2006), lo cual indica que dada su facilidad de incorporar estas construcciones de niveles iniciales los aprendientes no recurren a construcciones más complejas. Como segunda condición, se observó la elección de estos mecanismos con base en la naturaleza misma del tipo de texto producido. Así, se constató que, tal como lo plantea Cuenca (1995), la tipología textual delimita (sin restringir) las posibilidades de uso de ciertos elementos cohesivos que cobran mayor validez en el contexto de la argumentación, como el caso de los marcadores de punto de vista y los conectores contrastivos.

Con relación al cuarto objetivo planteado en esta investigación y relacionado con el uso de mecanismos discursivos como estrategia dialógica, se observó que la implementación de elementos de esta índole puede estar ligada a su estructuración y complejidad de construcción. Así, encontramos que los referentes deícticos (pronombres y morfemas verbales) y el uso de verbos modales como estrategia de modalización fueron los más reiterativos, y que, comparados con las construcciones impersonales o la modalización a partir de la construcción con adjetivos, implican un menor conocimiento de estructuras lingüísticas, por lo tanto una menor complejidad.

Con respecto a este último aspecto y teniendo en cuenta la importancia de concebir la argumentación desde una perspectiva de interacción dialógica entre los interlocutores del texto, a lo largo del estudio se evidenció poco reconocimiento por parte de los aprendientes a este carácter del discurso argumentativo, pues a través del uso (o ausencia) de ciertas estrategias se negaba parcial o totalmente la “presencia” activa del otro. La falta de inclusión de contraargumentos en un alto porcentaje de textos, así como el poco uso de pronombres personales o morfemas verbales de segunda persona, y finalmente la casi completa ausencia de polifonía en las muestras, permiten afirmar que, si bien los aprendientes tienen claro que sus producciones textuales están dirigidas a un destinatario, al parecer la concepción que tienen de esta figura es completamente pasiva, pues no se hace una anticipación y no se construye una representación del otro aún en su ausencia física.

Por esta razón, se hace necesario que desde el aula de ELE o desde el diseño de materiales didácticos se enfatice en el desarrollo de estrategias que posibiliten al aprendiente el reconocimiento de esta clase de interacción (así como su importancia), a partir del abordaje de otro tipo de mecanismos lingüísticos y discursivos como los anteriormente mencionados. Esto le

permitirá no solo una estructuración más sólida del discurso, sino acercarse a esta tipología textual desde una perspectiva más interactiva, real y comunicativamente eficaz.

Desde el punto de vista investigativo, específicamente metodológico, podemos concluir que la implementación de métodos mixtos de investigación posibilitó una visión más amplia y detallada del fenómeno que se estaba estudiando. El análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos en este estudio, permitió una descripción y acercamiento más completo a la realidad de las producciones textuales. De esta manera, la complementación de ambas perspectivas permitió un panorama más claro de las estrategias de las cuales se sirven los aprendientes a la hora de producir textos de opinión, no solo desde su número y frecuencia de aparición, sino también desde su pertinencia dentro de la configuración del texto.

Otra conclusión a la que hemos llegado con esta propuesta está relacionada con el desarrollo de investigaciones a la luz de las muestras recopiladas en corpus de aprendientes. En este sentido, vemos que las producciones escritas recopiladas en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo pueden servir de insumo para el análisis de los rasgos distintivos de los diferentes textos que allí se compilan. Como se ha hecho evidente a lo largo del análisis de datos, la revisión de producciones auténticas de aprendientes permite un mejor acercamiento y un análisis de necesidades contextualizado.

En muchos de los manuales basados en el Marco Común Europeo o en la propuesta del Instituto Cervantes con el PCIC, se establecen indicadores para la estructuración y organización de los contenidos en función de los niveles de lengua de los estudiantes. Sin embargo, como se evidenció en el análisis de las muestras de los aprendientes, existen diversos elementos que requieren una mayor delimitación para ser abordados desde el aula de ELE. Así, el análisis de

corpus permite un mayor acercamiento por parte del docente o quien desee diseñar materiales didácticos a la situación real de los aprendientes, valorando sus saberes previos, reconociendo sus falencias y propiciando espacios de mejoramiento más contextualizados.

Finalmente, con relación a la perspectiva del abordaje de la lengua a través de las tipologías textuales, reconocemos que, como se describió a lo largo de la investigación, la composición de un texto requiere elementos no solamente lingüísticos que le posibiliten al emisor comunicarse de manera efectiva con su interlocutor, sino que además logren establecer una interacción contextualizada y real. Para cumplir este objetivo, cada tipo de texto cuenta con una serie de rasgos distintivos (intención, estructura, mecanismos de composición) que le permite a los estudiantes abordar la lengua desde una visión holística, en la que pueda relacionar las partes con el todo, promoviendo un acercamiento más amplio a la lengua meta. La función del docente en ese caso será la mediación entre los diferentes modelos discursivos, los conocimientos de los aprendientes en cuanto a los elementos lingüísticos y los conocimientos que deberá alcanzar para lograr una construcción adecuada de su discurso. Es en este sentido que se reitera la importancia de la revisión de corpus de aprendientes, pues el conocimiento adquirido a través de esa verificación de documentos reales producidos por los estudiantes posibilitará al docente un mejor acercamiento a las necesidades inmediatas de los aprendientes, de acuerdo con el contexto y el tipo de texto que se abordará.

9.1 Líneas de investigación a futuro

Teniendo en cuenta el análisis y conclusiones presentados previamente, así como el alcance que tuvo el presente estudio, se proponen las siguientes líneas de investigación para próximas propuestas:

- Tal como se ha descrito en el apartado de estado del arte de este documento, las investigaciones relacionadas con el análisis de corpus de aprendientes de ELE, aunque han ido en aumento, aún son escasas. El aprovechamiento de las muestras reales de lengua de los aprendientes, en diversos niveles, pueden contribuir a la creación de material didáctico más pertinente y cercano a las necesidades de los estudiantes de español como lengua extranjera. Si bien se han desarrollado propuestas en torno al análisis de errores, es posible dar un mayor acercamiento desde el punto de vista discursivo y no solo gramatical.
- En cuanto a la perspectiva de abordaje de las diversas tipologías textuales en el aula de ELE, se sugiere realizar un ejercicio de revisión y análisis de muestras de producciones de aprendientes desde otros tipos de discursos (narrativos, expositivos) y en otros niveles de lengua, con el objetivo de tener una caracterización más cercana a la realidad de uso. En este tipo de estudios es posible identificar no solo las estrategias lingüísticas y discursivas empleadas, sino las falencias y necesidades concretas para lograr una producción adecuada a las diferentes intenciones comunicativas.
- Con relación a la producción de textos argumentativos por parte de aprendientes, una línea de trabajo para ampliar y complementar el análisis presentado en este estudio puede estar enfocada en la identificación de falacias presentes en la producción de los estudiantes. El reconocimiento de estos elementos posibilitará crear estrategias para minimizar su inclusión dentro de los textos, dando una mayor solidez y validez a su discurso argumentativo.
- Si bien esta investigación abordó las características de los textos de opinión y las estrategias lingüísticas y discursivas empleadas por los aprendientes de nivel B2

(teniendo en cuenta que el PCIC propone este nivel de lengua para el desarrollo de la macrofunción argumentativa), valdría la pena analizar la construcción o acercamiento a este tipo de textos y sus elementos constitutivos a partir de niveles previos, pues esto permitiría proponer rutas metodológicas que servirían como punto de partida y fundamento para el acercamiento a esta tipología textual por parte de los aprendientes.

- Finalmente, desde el punto de vista didáctico, a lo largo de este documento se han planteado algunas sugerencias de elementos que se deben abordar de manera más explícita dentro de la clase de ELE. En ese sentido, estudios posteriores pueden servirse de las conclusiones y hallazgos aquí planteados para el desarrollo y pilotaje de propuestas didácticas, o de material didáctico, que aborde dichos elementos no solo lingüísticos sino discursivos, posibilitando el desarrollo de nuevas estrategias para la construcción de textos argumentativos en el nivel B2.

10. Referencias

- Anscombre, J. C., & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Editions Mardaga.
- Arnal, C., & de Garabay, A. R. (1999). Tipos de escrito: una lista interminable. *Carabela*, (46), 3.
- Aponte-Buitrago, A. L., & Cardozo-Rincón, G. (2018). El fortalecimiento de la competencia argumentativa de los aprendientes de ELE (Español como Lengua Extranjera) a través de la publicidad colombiana. *Jangwa Pana*, 17(2), 217-229.
- Babanoğlu, M. P. (2014). A corpus-based study on the use of pragmatic markers as speech-like features in Turkish EFL learners' argumentative essays. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 186-193.
- Bassols, M., & Torrent, A. M. (1997). *Modelos textuales: teoría y práctica*. Eumo:.
- Botley, S. P., & Hakim, F. (2014). Argument structure in learner writing: A corpus-based analysis using argument mapping. *Kajian Malaysia*, 32(1), 45-77.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 51-63.
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 5-8.

Carreño, M. P., & Zuleta, A. M. (2015). *¡ Con argumentos, sin hacer aspavientos! Una secuencia didáctica para el proceso de escritura de un texto argumentativo en ELE* (Doctoral dissertation, Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana)

Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela*, 46, 5-22.

Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE.

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

Chapetón, C. M. (2010). Identificación de Lenguaje Metafórico en textos argumentativos en inglés como lengua extranjera: un estudio de corpus. *Folios*, (32), 125-140.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46.

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes (versión en pdf CVC).

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs*. Handbook of mixed methods in social and behavioral research, 209, 240.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, 2, 53-106.

Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 23-40.

D'Agostino, M. A. (2011). Argumentación en la enseñanza de ele avanzado: el para concesivo. *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)*, (5).

de Lima, J. Á. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 7-29.

Gómez, M. C. S. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 11-30.

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). Teoría y práctica de la escritura. *Jondon: Longman*.

Granger, S. (1998). The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. En S. Granger (ed.), *Learner English on Computer*. Londres: Longman, 3-18.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014.

Hincapié, D., & Rubio, R. (2017). Diseño y construcción del caele2: Base para una planificación curricular. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*. 23(1), 42-52.

Hincapié, D. (2018). Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CÁELE/2)*: El Componente Escrito. *Forma y Función*, 31(2), 129-143.

Instituto Cervantes (2006, 2007). Plan Curricular del Instituto Cervantes, Madrid, Editora Biblioteca Nueva.

Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y vida*, 15(3), 15-32.

Lozano, D. M., & Medina, J. C. (2014) El fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico en la escritura de textos argumentativos de estudiantes de ELE nivel B2.

Maksimenko, N. (2003). *Uso de programas televisivos con el fin de promover el debate y trabajar el texto argumentativo en la clase de ELE: Una propuesta didáctica para el contexto de Rusia* (Doctoral dissertation).

Mesa, R. Y. (2004). El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. *Revista Latina de comunicación social*, 7(58), 1.

Muñoz, F. J. R., & Domínguez, M. D. M. R. (2016). Los operadores discursivos de concreción o especificación y de refuerzo argumentativo en el "Corpus de aprendices de español como lengua extranjera". *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 15(1), 53-69.

Olbrechts-Tyteca, L., & Perelman, C. (1989). Tratado de la argumentación: la nueva retórica. *Trad.: Julia Sevilla Muñoz. Madrid: Editorial Gredos SA.*

Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 93-119.

Plantin, C., & Muñoz, N. I. (2011). *El Hacer argumentativo.*

Rodríguez, M. D. C. T., Van Esch, K., & de Haan, P. (2005). La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE. *Estudios de lingüística aplicada*, (41), 67-100.

Salazar, D. (2008). Modality in student argumentative writing: A corpus-based comparative study of American, Filipino and Spanish novice writers. *Unpublished Thesis. University of Barcelona, Barcelona, Spain.*

Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *Revista Marco ELE*, 8.

Sinclair, J. M. (2005): "How to build a corpus". En M. Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Oxford: Oxbow books.

Tribble, C. (1996). *Writing* Oxford University Press.

Toulmin, S. E. (1958). *The philosophy of science* (Vol. 14). Genesis Publishing Pvt Ltd.

Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (2000). *Superestructuras. La ciencia del texto*.

Weston, A., & Seña, J. F. M. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel

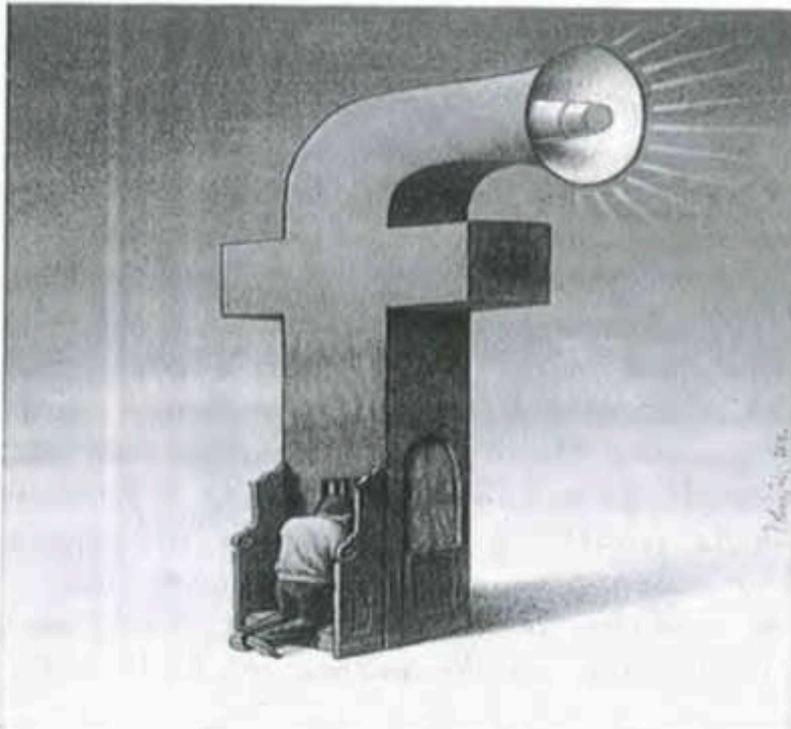
11. Anexos

11.1 Tarea 5a. Cuestionario de recolección de muestras.

Ejercicio 5

- a. ¿Qué interpretación le das a la imagen?, ¿Con qué problemática social la relacionas?, ¿qué soluciones darías a esta problemática?

(Entre 300 y 400 palabras)



Desde hacia 10 años, las redes sociales se han hecho más y más populares, especialmente para la generación milenium. Aparte de los lados positivos como conectar el mundo o ser un lugar para que la gente pueda expresarse a sí misma, las redes sociales se ponen en el mismo tiempo muchos lados negativos.

En primer lugar, al usar mucho las redes sociales, la gente se hace más tímida y pasiva. ~~En su libro~~, ~~en~~ el libro "La Resistencia" de Ernesto Sabato, dijo que

Ernesto Sabato en su

11.2 Tarea 5b. Cuestionario de recolección de muestras

- b. Lee el siguiente fragmento. ¿Qué opinas de la propuesta de la senadora Viviane Morales? Argumenta tu posición.

(Entre 300 y 400 palabras)

La batalla del referendo de Viviane Morales

La propuesta de convocar al pueblo para limitar quiénes pueden adoptar despertó una profunda discusión sobre la "familia" y generó una gran pelea política.



La senadora Viviane Morales recogió más de 2 millones de firmas para su referendo. La senadora Claudia López ha liderado el rechazo al referendo. Lo considera discriminatorio y antihumano. Foto: León Darío Polóez

Se trata de la propuesta de la senadora Viviane Morales de convocar un referendo para que los colombianos decidan en las urnas quién debe adoptar a los niños huérfanos, y así impedir que lo hagan familias no conformadas por un papá y una mamá.

No estoy de acuerdo con Viviane Morales por algunas opiniones siguientes:

En primer lugar, no está seguro que un niño huérfano que tiene ambos padre y madre pueda desarrollar normalmente. La gran pregunta aquí es el amor. En realidad, es mucho mejor que vive en una familia de dos mujeres o

11.3 Matriz de análisis de categorías y subcategorías

1. Superestructura del texto argumentativo (PCIC,2006)	1.1 Introducción	1. El texto tiene un apartado introductorio donde se presenta el tema.	
		0. El texto no tiene apartado introductorio.	
	1.2 Tesis	1. El texto presenta la opinión o posición del autor respecto a la problemática.	
		0. El texto no presenta la opinión o posición del autor respecto a la problemática.	
	1.3 Argumentos	1. El texto presenta argumentos de autoridad, causalidad, datos o ejemplos que sustentan la tesis planteada.	
		0. El texto no presenta argumentos que sustentan la tesis.	
	1.4 Contraargumentos	1. El texto expone contraargumentos.	
		0. El texto no expone contraargumentos.	
	1.5 Conclusión	1. El texto presenta un apartado de cierre en el que se concluye o reafirma la tesis.	
		0. El texto no presenta un apartado de cierre.	
	2. Estructura argumentativa Toulmin (1958)	Categoría	Descripción
		2.1 Aserción	Tesis o planteamiento que se intenta defender o refutar.
		2.2 Evidencia	Datos o información sobre la que se basa la tesis.
		2.3 Garantía	Razones (reglas o principios) que justifican la conexión entre los datos y la conclusión.
		2.4 Respaldo	Estudio científico, estadística, creencia o código que apoya la garantía.
2.5 Reserva		Anticipación de las objeciones que el lector pueda formular.	
3. Tipos de argumentos (Weston, 1994)	Categoría	Descripción	
	3.1 Argumento de autoridad	Recurre a autores o entidades que han estudiado el tema. La fuente debe ser imparcial y se debe citar.	

		3.2 Argumento mediante ejemplos	Ofrece ejemplos en apoyo de una generalización. Para que no sea refutable se necesita más de un ejemplo, los cuales deben ser ciertos.			
		3.3 Argumento por analogía	Compara o contrasta elementos cuya conclusión apoya la tesis. Acentúa las semejanzas entre dos o más casos.			
		3.4 Argumento acerca de las causas	Explica el porqué del fenómeno a partir de las causas o hechos que lo originan.			
4. Mecanismos referentes a la estructura argumentativa (Cuenca, 1995)	Categoría	Subcategoría	Ejemplos			
				4.1 Conectores	4.1.1 Contrastivos	Pero, sin embargo, también, aunque, no obstante, al contrario, a pesar de, sino.
				4.1.2 Causales	Porque, a causa de, por ello, puesto que, ya que, teniendo en cuenta que.	
				4.1.3 Consecutivos	Por consiguiente, por lo tanto, luego, en consecuencia, así que, por esa razón.	
		4.1.4 Distributivos	Por un lado...por otro, éstos... aquéllos, tan pronto ...como, aquí... allí.			
	4.2 Marcadores discursivos	4.2.1 Condicional	Si, a menos que, a condición de que, con tal que, en caso de.			
	4.2.2 Generalización	generalmente, en general, generalizando				
	4.2.3 Ejemplificación	Por ejemplo, a saber, pongamos por caso, sin ir más lejos.				
	4.2.4 Reafirmación	En efecto, por supuesto, efectivamente, de hecho				

		4.2.5 Expresión de punto de vista	En mi opinión, a mi juicio, según considero, a mi entender, desde mi punto de vista.
		4.2.6 Manifestación de certeza	Es evidente, nadie ignora, está claro que.
		4.2.7 Tematización	Respecto a, a propósito de, en lo que se refiere a, por lo que respecta a.
5. Mecanismos referentes al carácter dialógico de la argumentación (Cuenca, 1995)	Categoría	Descripción	Ejemplo
	5.1 Deíxis	Señala a los participantes en el acto concreto de la enunciación y el tipo de relación que se establece entre ambos	Pronombres personales de 1ª y 2ª persona gramatical; pronombres posesivos de 1ª y 2ª persona gramática; morfemas verbales de 1ª y 2ª persona gramática
	5.2 Uso de estructuras impersonales	Apelan a la generalización como recurso argumentativo. Permiten una despersonalización del discurso.	Construcciones con SE impersonales y pasivas; construcciones con el verbo parecer; perífrasis modal hay que + infinitivo; construcciones con el pronombre indefinido "uno/una".
	5.3 Modalización	Expresa el grado de certeza que el autor tiene frente a la información y su valoración frente a la misma.	Adjetivos y sustantivos valorativos (desgracia, fortuna, lástima, lamentable); adverbios o locuciones adverbiales (evidentemente, posiblemente, por

			desgracia); verbos modales (creer, pensar, suponer)
	5.4 Polifonía	Aparición de distintas voces dentro de la secuencia argumentativa del texto.	Inclusión de citas literales, parafraseo.

11.4 Ejemplo de codificación de categorías referentes a la estructura argumentativa

Visor de documento: ELEME0178 (1 Párrafos)

Garantía
Evidencia
Respaldo
Aserción
Reserva

1 Todos los seres humanos tienen derecho a tener hijos. No importa su (ilegible) sexualidad. Todos pueden ser papas o mamás. No estoy de acuerdo con senadora Viviane Morales. En mi opinión es discriminatorio y antihumano. Homosexualidad o cualquier otro tipo de sexualidad es totalmente normal Si es legal en los ojos de Corte Suprema, no hay que ser un hombre y una mujer para conformar una familia. En mi opinión, si ellos son capaz de cuidar a bebé, ellos deben poder a adoptar un niño/a (ilegible) problema. Homosexualid no debe impedir la pareja de adoptar. Según un estudio en la revista FORBES, los niños de las parejas homosexuales son totalmente normal y más feliz que los niños/hijos de una pareja heterosexual., no significa que ellos serán homosexual tambien Debemos pensar en una vida que está mejorando, una vida que podemos salvar por la adopción . La ley y la religión debe ser diferentes. No debemos mezclar ambos. Si etamos viviendo en una democracia, no podemos pensar en solamente la religión. Tenemos que seguir más adelante y tratar todas con igualdad, si es permitida por la ley es permitida.

11.5 Ejemplo de codificación de categorías referentes a los tipos de argumentos

Visor de documento: ELEME0169 (4 Párrafos)

Argumento por analogía

Argumento acerca de l

Otros

Argumento mediante e

Argumento acerca de l

1 Antes de votar en un referendo, puedo adivinar que si los colombianos votan sobre este tema, La propuesta de la senadora vivlane morales ganen el referendo. Mi razón es que este tema es sensible no solo en Colombia pero en muchos países. Tamben, en Colombia, la religión tiene mucho poder y puede influir sus seguidores para aceptar la propuesta de Morales.

2 El gobierno de Colombia permite matrimonio del mismo generó. Eso significa que personas que identifcan como gay pueden formar familia y adoptar hijos si quieren. Con la propuesta de Morales, eso significa que los homosexuales pueden casarse pero no puede adoptar hijos. Eso es algo discriminatorlo en mi opinion. Creo que todas las personas tienen derechos de tener hijos a través de dar luz o adoptan si quieren. para mi, no hay sentido si permite matrimonio entre la gente pero no permite formar una familia.

3 En el mundo, hay ninos que tienen padres del mismo generó y los niños tienen Compartamentos buenos y no son homosesuales sino heterosexuales.]

4 Las personas homosexuales tuvieron padres heterosexuales pero pero se acaban gay porque alguien no puede elegir su orientación sexual. En mi opinion, es natural.

11.6 Ejemplo de codificación de categorías referentes a mecanismos lingüísticos y discursivos

documento: ELEME0145 (2 Párrafos)

Marcadores discursivos\Generalización

..Punto de vista

..Deixis

..Conector causal

..Generalización

..Generalización

..Modalización

..Punto de vista

..Modalización

..Deixis

..Modalización

..Conector causal

..Modalización

..Deixis

..Condicional

..Conector causal

..Deixis

..Modalización

..Punto de vista

..Modalización

..Modalización

..Deixis

..Conector causal

..Condicional

..Modalización

..Deixis

..Modalización

..Deixis

1 Personalmente, no estoy de acuerdo con la senadora Viviane Morales porque se considera discriminatorio y antihumano, Todo el mundo es igual. Tiene derecho de hacer Lo que quiere por eso Todo el mundo puede adoptar a los niños huérfanos. Sean los homosexuales o heterosexuales.

2 Creo que ella es contra de la humanidad y puede ser muy racista porque En este mundo hay miles de huérfanos que estan en la calle No tienen nada que comer y quedar muy mucho problema en (ilegible) Necesitamos adoptar a esos niños porque si alguien quiere tomar la iniciativa de adoptar a esos niños entonces por qué hay problema. La homosexualidad es natural necesitan adoptar a los niños que están en la calle. Necesitamos ser abierto para que adaptemos al ambiente y a la gente No creo que la senadora quiera cambiar algo. Ella necesita llamar la atención de otra gente que no es justo. En el nombre de la politica la gente hace mucho daño a otra persona sin darse cuenta porque los niños están muriendo de hambre no tienen los padres ni la comida ni casa. Mas y mas necesitamos adoptarlos porque si alguien tiene plata de dar comida a otra persona, podemos darle. Estoy de acuerdo con la senadora Claudia López porque ella está contra de Viviane Morales Pero todo el mundo tiene derecho de decir lo que quiera pero la gente necesita saber la intención de estas personas.

11.7 Muestras de textos de opinión de aprendientes de nivel B2 del corpus CAELE/2

ELEME0019

Todos los seres humanos tienen derecho a tener hijos. No importa su (ilegible) sexualidad. Todos pueden ser papas o mamás. No estoy de acuerdo con senadora Viviane Morales. En mi opinión es discriminatorio y antihumano. Homosexualidad o cualquier otro tipo de sexualidad es totalmente normal Si es legal en los ojos de Corte Suprema, no hay que ser problema con adopción. Dos papás pueden conformar una familia y dos mamás también. No hay que ser un hombre y una mujer para conformar una familia. En mi opinión, si ellos son capaz de cuidar a bebé, ellos deben poder a adoptar un niño/a (ilegible) problema. Homosexualidad no debe impedir la pareja de adoptar. Según un estudio en la revista FORBES, los niños de las parejas homosexuales son totalmente normal y más feliz que los niños/hijos de una pareja heterosexual., no significa que ellos serán homosexual también Debemos pensar en una vida que está mejorando, una vida que podemos salvar por la adopción . La ley y la religión debe ser diferentes. No debemos mezclar ambos. Si estamos viviendo en una democracia, no podemos pensar en solamente la religión. Tenemos que seguir más adelante y tratar todas con igualdad, si es permitida por la ley es permitida.

ELEME0022

Esta propuesta de la senadora Viviane Morales podría hacer un gran daño en las vidas de muchos niños. Su propuesta tiene un base que la mejor familia está conformada por un papá y una mamá. Este tipo de familia sí puede dar mucho estabilidad y beneficios a los niños, sin embargo, solo por ser conformada por dos padres de los dos generos no significa que sea una familia sana. Muchas familias así tienen problemas de abuso y otras tematicas. Por esta razón pienso que lo más importante es que una familia quien quiere adoptar a niños sea sana. Puede ser que sea conformada de una abuela y una tia, o una madre o padre soltero con apoyo de tios y abuelos, o solos tios, o hasta casi cualquier grupo de personas. Si las personas quienes conforman 'la familia' tienen como sostener los niños, o sea pagar los gastos, y pueden ofrecer un hogar de amor y apoyo por el bienestar de los niños me parecen que deben tener el derecho de adoptar.

En la sociedad colombiana hoy en día hay muchísimas forma de hacer una familia. Este propuesta da más importancia a un forma de familia, despreciando los de más. Colombia debe apoyar a todos los tipos de familias para que toda la gente pueda mejorar sus vidas y ayudar a todos los niños de Colombia seguir adelante.

Más que todo el estado colombiano debe apoyar a miembros de la misma familia adoptar a los niños huérfanos cuando es posible y los miembros de la familia pueden ofrecer un hogar sano y bueno por el bienestar de los niños. Lo importante es que la familia cuida bien a los niños, no quienes conforman la familia.

ELEME0038

La adopción de niños por las familias que puedan cuidar y educarlos bien es un asunto muy importante. El ambiente de la familia y la sociedad afectan mucho a la formación de carácter psicología y personalidad de los niños adoptados El matrimonio homosexuales esta permitido en Colombia por la ley, es decir, sus derechos de humanos esta protegidos por la ley en todas las

areas de vida. Por esta razón no estoy apoyo a convocar un referendo para que los colombianos decidan y impidan el derecho de adopción de los niños a las familias homosexuales. Lo más importante es dar este derecho a las familias que cumplan los requisitos y condiciones para cuidar y educar bien los niños. También es importante preparar muy bien psicológicamente a las familias homosexuales y a los niños adoptados para enfrentarse a una sociedad donde la aceptación de los homosexuales como una parte de la sociedad aun es discutible. Creo que ni pronto ni tarde va a encontrar un trato justo e igualitario a la diversidad sexual. Antes de encontrarlo deberíamos demorar dar prioridad de adopción a las familias homosexual. Lo estoy hablando para proteger a los niños no para discutir sobre los derechos. En la actualidad los homosexuales sufren mucho la presión social. Los adultos ya pueden tomar decisión de su vida y ser responsable de sus vidas, pero los niños no están preparados psicológicamente para enfrentarse sería mejor no meter a los niños en una situación que los adultos aún encuentran una solución. ¿Qué pasara si esos niños reciben las preguntas de sus amigos, sus vecinos por sus padres. Tenemos enterarnos que en la sociedad existe la discriminación de homosexual en muchas areas de la vida. Nadie puede asegurar que los niños no vayan a sufrir ese tipo de discriminación por sus padres homosexuales. Lo que todavía hai encontrado la solución no significa es lo que tiene que impedir. Sería mejor hacer bien la preparación, la investigación y la consideración antes de hacer cualquier cosa.

ELEME0048

Las redes sociales son el mal de nuestro tiempo. La sociedad mundial cambió rápidamente de una vida privada para una vida pública. Hoy en día, lo más importante no es conocer una nuevas ciudad, admirar el cielo en el fin de la tarde, salir con los amigos, ir a la playa; ver las flores bonitas en las calles. Nada de eso importa. O que importa es lo que vendrá después. No importa o que siente en cada uno de estos momentos, pero si el reconocimiento de los otros, los likes de los otros, la inveja de los otros. La satisfacción está acá.

La gana por atención es tan grande que mismo en los momentos de dolor publicamos o conversamos algo para el mundo socialmente con la intención que nos miren, nos perciban, y esto ya se tornó algo tan grande que es una competición. El más viajado, el que más estudia, él que más va a fiestas, él que conoce Bali, él que habla alemán, él que canta, él que tiene las mejores ropas, él que tiene el mejor carro, la mejor casa, el mejor perro.

Lo que todos se niegan a ver es que todos esos no pasaran de tristes miserables.

ELEME0051

La imagen introduzca la idea de facebook y como Fb es una manera para difundir ideas, motreras y lo más importantes, tus pensamientos. El aseso de Fb permite la gente compartir a cualquier cosa por línea sin el sentimiento de vergüenza o miedo. Por eso, viene muchos problemas sociales en relación a las opiniones de las personas. Fb ha creído un lugar donde las personas pueden expresarse entre amigos sin embargo lo que está compartido son los temas que las personas evitan en persona. Los temas como racismo, políticos, sexismo, homofobia y islamofobia. Debido a eso, las personas dicen cosas en Fb sin consecuencias. Además, aumenta

el odio en Fb y crea un atmósfera negativo, por lo tanto, Fb perdió su principal función y ha convertido en un lugar de odio que una plataforma para conectar a los amigos y la familia

Yo aconsejo que Fb elimine los temas de los políticos y las temas que causan el ambiente negativo, Además Fb necesita reducir el acceso que a una persona tiene con el mundo. Su opinión no vale mucho y las personas necesitan tener un lugar donde pueda mantener la función de conectar a la gente. Entonces, los espacios donde el otro o las opiniones de la gente puede estar visto, esos le deben estar cerrados. Por ejemplo, la opción para comentar y compartir videos deben ser prohibido.

ELEME0115

La imagen pone en relación las redes sociales (por ejemplos: Facebook) y la religión católica, en particular el acto de confesión con un sacerdote.

Pienso que es muy interesante comparar las dos cosas porque me parece que las redes sociales ahora son como una nueva religión para los jóvenes que pasan más y más tiempo compartiendo sus vidas en Facebook, Twitter o Instagram.

Además, la imagen muestra muy bien que ahora las personas cuentan muchas cosas muy privadas en las redes sociales, para que todo se vuelva público.

Relaciono eso con la problemática de la privacidad de nuestras vidas pero también con la privacidad de todos esos datos personales que las empresas utilizan con propósitos comerciales o que los gobiernos puedan utilizar para controlar a los ciudadanos me parece que la edad de las redes sociales cuestiona mucho nuestra concepción de la libertad.

Soluciones:

Me parece muy importante que los Estados tengan leyes para garantizar la privacidad de los datos de sus ciudadanos.

Además, en mi opinión, es crucial que los niños sean educados y sepan lo que se puede compartir en las redes sociales y lo que no se debe compartir porque las redes sociales no olvidan nada.

ELEME0116

Estoy completamente de acuerdo con la senadora Claudia López porque a mi también me parece discriminatorio el referendo.

No pienso que las familias conformadas por un papá y una mamá son mejores para el crecimiento de hijos felices. Al contrario, tenemos muchos ejemplos de niños o niñas que no se sienten felices o que no tienen una mejor educación porque pertenecen a familias “tradicionales”.

Lo más importante para mí es el amor de los padres para los hijos. Además, si una pareja homosexual tiene el deseo de dar amor a un niño o una niña me parece mejor que niños sin familias.

Una cosa muy importante también es luchar contra toda forma de discriminación para que los niños que tienen familias “diferentes” no se sienten mal con sus compañeros de la escuela por ejemplo.

ELEME0123

Esta imagen me parece como un comentario, quizás una crítica, en cómo personas usan redes sociales, específicamente Facebook, expresar cosas muy personales a mucha gente general. La foto muestra un hombre sentado en sus rodillas, como si está en una iglesia, hablando con un sacerdote y confesando. Pero la caja en donde supongo el sacerdote está, tiene un techo que se convierte a un logo de la empresa Facebook, un “F” y en el punto del “F” es una maquina con la que personas usan para hablar muy altas. Creo que significa que gente usa Facebook para compartir demasiado información íntima.

A mí, no es un problema muy grande cuando personas comparten mucho en sus muras. Creo que si quieren contar esta información, es sus decisiones. Pero, es posiblemente un problema con jóvenes que aún están aprendiendo cómo funcionar y comportar en la sociedad. Quizas vayan decir algo muy personal públicamente sin entender las consecuencias. Luego, alguien mal y desconocido pueda usar la información en contra el joven en maneras como robo de identidad, burlar, secuestrar si sabe la ubicación, o manipular en una charla privada. Pues, eso es posible con adultos también, pero creo que niños y adolescentes son más vulnerables.

La solución por esto no es muy facil. Creo proteger jóvenes en la internet es tan difícil como en la sociedad real- la red es una extensión del mundo con los mismos problemas de seguridad pero en un ambiente muy diferente. Una idea es que empresas como Facebook, Twitter, Instagram puedan monitar sus sitios y usuarios para encontrar personas violando leyes y códigos de comportamiento, especialmente cuando los usuarios son muy jóvenes. También, es importante tener seguridad fuerte por eso hackers no pueden entrar. Finalmente, pueden reorganizar los sitios para promover más dialogo y interacción personal y sincero.

En relación al problema de compartir demasiado, pues, eso es parte de la naturaleza de humanos y creo que no vaya a cambiar pronto.

ELEME0124

Las vidas de los jóvenes y niños son muy importantes y necesitan estar protegidas no solo porque son más vulnerables pero también son el futuro de la sociedad, la cultura, el país, y incluso el mundo. Usualmente este trabajo está cumplido por los padres, pero en el caso de orfanos ¿quien es responsable? ¿Qué es una buena solución?

Es logico perseguir dar la oportunidad de una vida normal para los niños. Entonces, si una familia quiere cuidar un/a niño/a, ¿porqué no debería? Es una familia y los niños necesitan una familia. ¿Pero son todas familias capaces de dar una vida buena a los niños? ¿Y cómo se puede juzgar que una familia es buena? Creo que esto es la ruta del problema.

Mientras buscando una buena hogar, no se debería juzgar personas por caracteres superficiales. Pero al mismo tiempo, no se debería un/a niño/a a una familia que no va a cuidar y amar el nuevo miembro. ¿Cómo se puede conseguir la información necesaria a hacer este juzgo? Quizas pueda usar la nivel de pobreza- obviamente la familia necesita proveer comida, seguridad, y

ropa. Pero quizás una familia un poquito pobre puede dar una vida de amor aunque no puede comprar un moto nuevo. Quizás esta familia es mejor que una de riqueza pero va a usar el/a niño/a como un esclava o no va a aceptar totalmente.

Es obvio que es importante cuidar los niños, pero no se debería usar el nivel de sociedad o riqueza juzgar la caracter de una persona, tampoco.

ELEME0144

Hoy en día es muy popular en el mundo La gente es adicta de (ilegible) este tipo de websitío. Algunas personas no pueden vivir sin utilizar esta plataforma. Según mi opinión hay muchos ventajas y desventajas de usar el facebook. Puedes estar conectado con sus amigos, familia y el mundo. Eso te ayuda buscar o explorar el mundo. En este mundo, creo que cada persona usa el facebook para conectar con el mundo. Ahora el facebook empezó a permitir la gente para conocer su pareja como online citas

A través del facebook, puedes hablar durante viviendo en el país extranjero. Tienes el acceso del facebook en todo el mundo. La gente esta haciendo su negocio a través del Facebook. Por ejemplo: en la india hay un movimiento “yo también” que estaba en estados unidos antes. Si hay alguien acosa a alguien, Tú puedes subir el video y las fotos de esta persona. Ahora la gente es tan conciente de tener o saber la noticia. Es una plataforma muy bonita que tenemos. Si hablamos de los problemas en facebook es que hay muchas personas que están usando el facebook en el nombre de otra persona y ellos traicionan a mucha gente. Roban la gente y su felicidades dando la esperanza de ver. Hay miles de personas que se quejaron que hay muchas trampas en facebook. Hoy en día los niños están usando esta plataforma que es muy peligroso porque ellos no son conciente de las corcicuencias que pueden ser. Hace dos meses, la información de la gente fue (ilegible). No es seguro usar facebook porque hay muchos ladrones que pueden robar la información a través de facebook y ellos pueden chantagear. Pero hay muchas soluciones, no tenemos que subir las fotos o las cosas que puedan afectarnos. El facebook te da a conocer ideologias o hechos.

ELEME0145

Personalmente, no estoy de acuerdo con la senadora Viviane Morales porque se considera discriminatorio y antihumano, Todo el mundo es igual. Tiene derecho de hacer Lo que quiere por eso Todo el mundo puede adoptar a los niños huérfanos. Sean los homosexuales o heterosexuales.

Creo que ella es contra de la humanidad y puede ser muy racista porque En este mundo hay miles de huérfanos que estan en la calle No tienen nada que comer y quedar muy mucho problema en (ilegible) Necesitamos adoptar a esos niños porque si alguien quiere tomar la iniciativa de adoptar a esos niños entonces por qué hay problema. La homosexualidad es natural necesitan adoptar a los niños que están en la calle. Necesitamos ser abierto para que adaptemos al ambiente y a la gente No creo que la senadora quiera cambiar algo. Ella necesita llamar la atención de otra gente que no es justo. En el nombre de la politica la gente hace mucho daño a otra persona sin darse cuenta porque los niños están muriendo de hambre no tienen los padres ni la comida ni casa. Mas y mas necesitamos adoptarlos porque si alguien tiene plata de dar comida a otra persona, podemos darle. Estoy de acuerdo con la senadora Claudia Lopéz porque ella está

contra de Viviane Morales Pero todo el mundo tiene derecho de decir lo que quiera pero la gente necesita saber la intención de estas personas.

ELEME0150

Esta tema que escribí sobre social de relaciones es muy sensible. Porque en estos años, especialmente, de la segunda década del siglo XXI, muchas personas, como casi todos personas utilizaron social media.

Por utilizan a social media, las personas tienen muchas oportunidad para decir algo. Por ejemplo si una persona quiere a competir algunas cosas, para utilizar social media es mejor.

Pero hay muchos la desventaja por utilizar social media

Cuando utilizo a social media día a día, con las personas que contactamos en la rutina día reducen.

Y también para las personas que utilizan social media mucho tiempo, es muy fácil para explicar algunos

ELEME0166

Para mí la imagen muestra como funciona el medio facebook que no está en la consciencia de los usuarios. El hombre que está al pie del monumento, que el símbolo de de facebook, no puede ver los efectos de lo que hace o produce, es decir la publicación de su privacidad la publicación de sus datos de sus datos privados es expresado por el altavoz.

El pie del monumento recuerdo de un confesionario. Interpreto que el confesionario es relacionado con la intimidad de una persona por que en un confesionario se confiesa sus pecados publicado a través del altavoz.

La imagen relaciona con el tema o el gran problema de privacidad en la página web, facebook es solamente un ejemplo para esto.

La protección de los datos es un tema delicado y afecta a todo el mundo. Es un tema en donde los países tienen que trabajar juntos porque con el internet no hay fronteras y es muy fácil encontrar posibilidades evitar las leyes de un solo país. Entonces propongo que los países se reúnen en un congreso y que crean juntos una institución que regla y controla los asuntos que son relacionados con preguntas del internet como la privacidad de los datos.

Necesitamos llegar a un acuerdo juntos, si no crees que van a suceder más problemas graves.

ELEME0168

Facebook y otras redes sociales como twitter, YouTube y WhatsApp tienen mucho poder encima de las personas. La gente tiene creencia muy fuerte a estas redes sociales que alguna información en ellos nos parece como la verdad. Redes sociales tienen seguidores como en religión donde donde la gente cree con mucho fe. Las redes sociales son populares y las personas no pueden ignorar. También, las aplicaciones son muy accesibles por público y en muchos países el costo de internet es bajo. Eso significa que mucha gente puede acceder o usar las aplicaciones.

Las personas también usan redes sociales muchos especialmente durante sus ocios. Cuando la gente se despierta, el uso de las redes sociales es la primera actividad que se hace.

Problemas con redes sociales son muchos como sus ventajas, sus ventajas son accesibilidad de información, posibilidad de hablar con amigos, pasatiempo por muchas personas y puede hacer ventas allí. Mentira es uno de los negativos. La información en redes sociales es muy accesible pero no puede diferenciar información verdadera o mentira. La segunda es manipulación. Personas, empresas o políticos usan redes sociales para influir personas hacer algo como comprar algo por internet por anuncios o votar por algún partido en una elección. Ellos pueden hacer uso por mentiras. El uso de redes sociales también suele hacer a las personas pierden mucho tiempo en lugar de hacer cosas productivas. Soluciones de los problemas son muchos. Verificación de información es uno de ellos donde antes de creer toda la información en redes sociales, personas necesitan verificar el fuente de información. La gente también necesita usar redes sociales por menos tiempo para hacer trabajo o actividades que mejorar su mente como leer libros, ver documentales o interactuar con personas cara a cara.

La última solución es el uso de redes sociales con inteligencia. Alguien necesita usar redes sociales con cuidado y piensa sobre la información que consume.

ELEME0169

Antes de votar en un referendo, puedo adivinar que si los colombianos votan sobre este tema, La propuesta de la senadora Iviane Morales ganen el referendo. Mi razón es que este tema es sensible no solo en Colombia pero en muchos países. También, en Colombia, la religión tiene mucho poder y puede influir sus seguidores para aceptar la propuesta de Morales.

El gobierno de Colombia permite matrimonio del mismo género. Eso significa que personas que identifican como gay pueden formar familia y adoptar hijos si quieren. Con la propuesta de Morales, eso significa que los homosexuales pueden casarse pero no puede adoptar hijos. Eso es algo discriminatorio en mi opinión. Creo que todas las personas tienen derechos de tener hijos a través de dar luz o adoptar si quieren. Para mí, no hay sentido si permite matrimonio entre la gente pero no permite formar una familia.

En el mundo, hay niños que tienen padres del mismo género y los niños tienen comportamientos buenos y no son homosexuales sino heterosexuales.

Las personas homosexuales tuvieron padres heterosexuales pero se acaban gay porque alguien no puede elegir su orientación sexual. En mi opinión, es natural.

ELEME0171

Desde hacia 10 años, Las redes sociales se han hecho más y más popular, especialmente para la generación milenium. Aparte de los lados positivos como conectar el mundo o ser un lugar para que la gente pueda expresarse a sí misma, Las redes sociales se ponen en el mismo tiempo muchos lados negativos.

En primer lugar al usar mucho Las redes sociales, la gente se hace más tímida y pasiva.

Ernesto Sabato en su Libro “La Resistencia” dijo que La gente se ha perdido su identidad en la comunidad, y que la gente se hace misma, no hay más La diferencia entre Las personas. De hecho, La gente suele substituir Las cartas por Los mensajes electricos (“sms”), Las citas en persona por Los vídeos con webcam, o peor su mundo real por un mundo virtual.

Para ciertas personas, su identidad en Las redes sociales y en La vida real son totalmente distintas. Eso ocurre a muchos jovenes. Por ejemplo, algunas personas hablan y critican mucho en Facebook, son Los héroes de teclado”, pero cuando vuelven al mundo real, están muy tímidas y casi calladas.

Entonces, para mejora esta situación, és necesario que usemos Las redes sociales con más consciencia e inteligencia. Mejor dicho, debemos usarlas como un herramienta para ayudar tener más información y conectar con La familia y amigos. Mientras no olvidamos salir, hablar más con La gente en persona, leer y también quedarse sola a veces para tener otra vista nuestro mismo y de la vida real.

ELEME0172

No estoy de acuerdo con Viviane Morales por algunas opiniones siguientes:

En primer lugar, no está seguro que un niño huérfano que tiene ambos padre y madre pueda desarrollar normalmente. La pregunta aquí es el amor. En realidad, es mucho mejor que vive en una familia de dos mujeres o dos hombres con amor que en una familia donde Los padres se golpean todos los días.

En segundo lugar, es una discriminación de genero. Todas las personas tienen el derecho de tener hijos. La mayoría de la gente piensan que esos niños pueden tener una desorientación de género después cuando viven con sola mujeres o hombres. Pero si ellos tienen un buen plan para educar los niños, pueden desarrolla normalmente.

Además, para ciertas personas, no quieren casarse o simplemente no tienen La confianza en Los hombres o mujeres. c

ELEME0174

Esta imagen me parece muy interesante. Según mi interpretación, eso es la vida de una persona estos días, la gente no le gusta hablar con otra persona pero le gusta publicar todo lo que está pasando en su vida Por facebook Estos días, la gente no se disfruta su vida. En mi opinión, solo quieren ir a un lugar para tomar fotos y luego publicarlas por social media. Si pensamos tranquilamente que hicimos en una fiesta, una vacación o cuando encontramos a un amigo, no tenemos respuesta porque no hicimos nada más que tomar fotos. Se compra ropa según mostrarla a otros en lugar de su comodidad. Creo que, la definición de disfrutar la vida está cambiando estos días. Pero también la verdad es que somos celosos de la vida de otros por lo que podemos ver sobre su vida en las pantallas. Según yo, lo que vemos en nuestra pantalla de la vida de otra persona no es verdad, solo es alardear.

La gente es más solo que antes. Antes la gente sabían el valor de familia, de estar juntos y disfrutar juntos, creo que eso fue por la falta de tecnología. Hay un dicho, “se valora algo que no

tiene”. Estoy de acuerdo con esto. Había (ilegible) tiempo cuando solo tuvimos 36 fotos en la cámara por eso sabíamos el valor.

Para concluir, quiero decir que no estoy en contra de social media pero su uso. Social media es una plataforma muy buena para compartir pero con (ilegible) uso sensible

ELEME0175

La propuesta de la senadora Viviane Morales de limitar quiénes puede adoptar se formó un debate. Adopción es algo muy bueno para la vida de un niño. Creo que se necesita las leyes para adoptar pero reglas estrictas y limitaciones no me parece muy bueno. Si pensamos, adopción es para los niños que no tienen padres, ni familia. Adoptarlos me parece bueno para sus felicidad y la felicidad de la familia que adoptarán. Las leyes como un sueldo mínimo de la familia debe ser 1 millón por mes et cétera son importantie por que es el cuestión de una vida. Si la familia no pueda cuidar el niño no sea recomendable. Pero hay que pensar en las leyes y cambiarlas con el tiempo. Tiene que ser un derecho de la mamá y papá para adoptar no de los demás.

También adopción da una vida nueva a un niño, (ilegible) una vida que es mejor y una educación y el derecho de estar feliz con los padres. Es un tema muy sencillo y yo creo que hacen discusiones es importantes pero hay derechos que no son de todos. Adopción es un derecho de los padres y la gente no pueden interferir.

ELEME0177

“Todo el mundo está en facebook, dónde estás?” La vida estos días es redes sociales. La vida estos días en redes sociales. Lo que estás haciendo, tienes que decirlo al mundo. Si no, tú no estás haciendo nada. Las redes sociales están de moda, para algunas personas no hay vida sin redes sociales, Hay gente que no pueden vivir sin (ilegible) celulares Las redes sociales están jugando un papel muy importante en nuestras vidas, No podemos pensar en una vida sin redes sociales. Yo creo que no hay privacidad en nuestra vida nada más, Lo que estamos haciendo estamos diciendo al mundo ,. Si estoy viajando, tengo que (ilegible) fotos en facebook o Instagram. Seguí mi opinión, como estamos pidiendo alguna validación por el mundo. Es como, no tenemos confianza en (ilegible) mismos. No es necesario. El mundo no tiene que saber lo que estamos haciendo. También hay muchos riesgos de redes sociales. Estamos compartiendo nuestra información (ilegible) con alguien que no conocemos. El segundo problema es la adicción, hay personas que están adictivas a redes social. Excesivo de cualquier cosa no es bueno para la salud. Los niños también estos días están (ilegible) redes sociales. Tenemos que entender los riesgos de compartir toda información personal con cualquier personas. Tenemos que dejar contando al mundo. Tenemos que dejar pidiendo validación por el mundo, tenemos que pasar más tiempo con (ilegible) que está sentado a nuestro lado más que nuestro móvil. Debemos entender desventajas de redes sociales

ELEME0178

Sin alguna duda no estoy de acuerdo con la propuesta de la senadora Viviane Morales. Además, esta propuesta trata de constitucionalizar un tipo de persona, un tipo de familia y se ataca a los que son las minorías.

En primer lugar, la propuesta no ayuda a los que deben ayudar más a la base; los niños. Ellos son el futuro de Colombia y deben tener mas posibilidades para tener una familia que lo que existe en este momento. Desde tantos años de la tiranía de los paramilitares y de los narcotraficantes, Colombia necesita familia para proponer una manera adelante.

Además, la institución de la familia moderna es mucho más que un papá cristiana que trabaja con una mujer que es ama de casa. La definición de familia de los conservadores deben estar roto por lo mejor del país, Colombia es diversa con una cultura plural y con los inmigrantes creciendo día tras día, la cultura debe adaptarse si quiere alcanzar el sueño ambicioso de los pueblos.

En tercer lugar, en un país que todavía sufro de discriminación esta propuesta esta manchada en ella. Los homosexuales y la comunidad LGBT ha luchado mucho por sus derechos y esto sería un ataque contra años de trabajo.

En conclusion, el tema divide al pueblo colombiano cuando deben estar buscando paz. Aunque el dialogo es siempre importante como la paz, la demilitarización del país, la energía renovable, la agricultura y la educación.