

Trabajo fin de Máster

LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL ÁMBITO DE LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS.

PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL
TRABAJO DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN EN CLASE DE INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA.



Autora: María Victoria Bochiche

Tutora: Carolina Girón García

Universitat Jaume I

Curso académico 2015-2016

Resumen

La implantación de nuevas enseñanzas basadas en el desarrollo de las competencias clave requiere de un esfuerzo por parte del profesorado orientado a poner en práctica métodos de trabajo innovadores en el aula y adaptados a las nuevas exigencias educativas. En el ámbito de la didáctica de lenguas, el enfoque basado en las tipologías textuales puede resultar muy sugerente para su enseñanza y evaluación, al sintonizar el trabajo de todos los conocimientos lingüísticos necesarios (pragmáticos, discursivos, gramaticales) a través de la producción e interpretación de textos.

El presente trabajo pretende dar cuenta de las ventajas que aporta esta nueva propuesta para el desarrollo, sobre todo, de la competencia comunicativa de los aprendientes. A partir de las diversas consideraciones incorporados en este estudio, entre ellas los aportes de la Lingüística Textual y de investigadores cuyo interés se centra en el campo de las tipologías textuales y en proyectos de escritura basados en este modelo de trabajo, se intenta priorizar un enfoque textual frente al oracional, con la intención de ayudar al estudiante en su camino de aprendizaje de lenguas y en el desarrollo de sus destrezas lingüísticas y cognitivas, queriendo primar con ello un aprendizaje contextualizado, eficaz y duradero y facilitar la movilización de los procesos de inferencia, que le permitirán al alumno la transferencia de los conocimientos previos de una lengua a otra. Con la voluntad de llevar a la práctica los contenidos teóricos abordados en este trabajo, la secuencia didáctica que proponemos para los dos últimos cursos de la Educación Primaria concede especial atención a un tipo de texto específico, el argumentativo, normalmente poco presente en las aulas, pero de un gran valor educativo dado su carácter social y democrático.

Índice

- 1. Introducción**

- 2. El texto como unidad específica de estudio**
 - 2.1. “No puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (MCER, 2002: 95)**
 - 2.2. La noción de texto**
 - 2.3. Las normas de textualidad**

- 3. Los tipos de texto**

- 4. Tipología textual y el desarrollo de habilidades**
 - 4.1. La función del texto escrito en el desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas**
 - 4.2. La función del texto escrito en el desarrollo de la comprensión lectora y de los procesos de inferencia**

- 5. Los textos argumentativos y la importancia de su enseñanza en la escuela primaria**

- 6. Las secuencias didácticas como método de enseñanza-aprendizaje para el trabajo de la producción de textos y la mejora de la expresión escrita**

- 7. Contextualización, objetivos didácticos, contenidos y desarrollo de la secuencia didáctica**
 - 7.1. Contextualización**
 - 7.2. Objetivos didácticos**
 - 7.3. Contenidos**
 - 7.4. Desarrollo de la secuencia didáctica “From my point of view”**

- 8. Conclusiones**
- 9. Referencias bibliográficas**
- 10. Anexos**

1. Introducción

Los textos constituyen unidades de trabajo básicas en el ámbito de la didáctica de lenguas. La metodología basada en las tipologías textuales resulta de un indudable interés para la práctica docente en lo que respecta a la enseñanza de las destrezas lingüísticas y, más concretamente, a la producción escrita, por su útil contribución al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes de una lengua extranjera. El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* considera que “no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (MCER, 2002:95). Por consiguiente, y ante la deficiencia de la lingüística oracional a la hora de “describir y explicar de una manera satisfactoria una serie de fenómenos textuales como, por ejemplo, la anáfora, la elipsis, los marcadores textuales, la coherencia y la cohesión, entre otros” (Alexopoulou, 2011: 98), el objetivo de este trabajo pretende favorecer un enfoque textual frente al enfoque oracional, todavía frecuentemente adoptado.

Este enfoque al que nos referimos, el cual sitúa todo acto de escritura en una perspectiva textual, nos puede dar una mejor base para elaborar los conocimientos lingüísticos necesarios (pragmáticos, discursivos, gramaticales) que convergen en la producción de textos. De ahí la necesidad de orientar la enseñanza de lenguas hacia un enfoque que priorice el aprendizaje contextualizado a través de tipologías y géneros textuales, entendidos estos últimos como "manifestaciones comunicativas que se producen en ámbitos convencionalizados (académicos, profesionales, privados, etc) y que se caracterizan porque comparten un conjunto de objetivos comunicativos y tienen unos rasgos discursivos relativamente estables" (Payrató, 1998: 27-28), que permita desarrollar la competencia comunicativa del alumno, la cual implica, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones lingüísticas, socioculturales y estructurales del género discursivo al que pertenecen.

Por ello, para alcanzar una competencia comunicativa eficaz, resulta necesario abordar la enseñanza de múltiples tipologías textuales, permitiendo que los alumnos sean capaces de producir e interpretar una variedad de textos de acuerdo a las características que determinan tanto las selecciones léxico-gramaticales como la

organización del texto. De esta manera, los escritos analizados se convierten en modelos para la producción de los propios textos de los alumnos.

Esta visión innovadora presta especial atención a las prácticas comunicativas y las considera el objeto de enseñanza y aprendizaje, porque en ellas se encierra un extenso análisis discursivo que interrelaciona distintos tipos de contenidos, como el uso oral y el escrito, la comprensión y la expresión, o los conocimientos sobre la lengua y el discurso. Con lo cual, se trata de propuestas prácticas y reflexivas orientadas a desarrollar la competencia comunicativa de una manera global, poniendo en juego los conocimientos teóricos a través de su aplicación práctica y, en donde se pondrán en marcha, a su vez, una serie de actividades como la búsqueda de información, la lectura y el uso de documentación, así como las habilidades de pensar, planificar, revisar y autocorregirse, que garantizarán la contextualización de los aprendizajes y, con ello, la transferencia de los conocimientos aprendidos de una lengua a otra.

A partir de estas consideraciones abordaré, en la primera parte de este trabajo, una serie de contenidos referentes a la metodología basada en las tipologías textuales y la producción compleja que subyace a este modelo de trabajo que, al mismo tiempo, comporta la puesta en práctica de una variedad de habilidades cognitivas y metacognitivas por parte de los alumnos a través del desarrollo y ejecución de tareas significativas y contextualizadas. Seguidamente, me centraré en el análisis de un tipo de texto específico, el argumentativo, dada su escasa presencia en las aulas y su importante carácter social y democrático. Posteriormente y en base a tales apreciaciones, presentaré una propuesta de secuencia didáctica para su aplicación en los últimos dos niveles de la Educación Primaria, es decir, en 5º y 6º, basada en el trabajo de un género discursivo específico, tratándose en este caso del artículo de opinión, correspondiente al tipo de texto argumentativo. Finalmente, concluiré con una serie de reflexiones propias acerca del trabajo y análisis realizado, las experiencias del proceso de aprendizaje llevado a cabo y su contribución al desarrollo y mejora de la competencia comunicativa de los aprendientes en el ámbito de la enseñanza de inglés como primera lengua extranjera.

2. El texto como unidad específica de estudio

2.1. “No puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (MCER, 2002: 95)

El titular de este apartado, correspondiente a un fragmento extraído del Marco Común Europeo de Referencia, resulta de especial relevancia para dar comienzo a la primera parte de nuestro trabajo enfocada en el tema de las tipologías textuales y su función en el desarrollo del conocimiento y de las habilidades lingüísticas, al tratarse de una afirmación que da lugar a una nueva forma de enfocar la didáctica de lenguas.

El reconocimiento del texto como unidad específica de estudio comienza a ser un hecho en los años finales de los ‘60. Es entonces cuando todos los intereses centrados en la oración, que hasta la época y durante décadas había sido considerada como unidad predilecta de análisis de todo el sistema lingüístico, se ven trasladados al nivel textual, contribuyendo con el nacimiento de una nueva disciplina conocida como la Lingüística del Texto.

Los inicios de la disciplina tienen su origen en dos universidades de habla germana, con el impulso del grupo de la Universidad de Constanza, y poco tiempo más tarde, de la de Bielefeld, que junto con las aportaciones de Van Dijk, y sobre todo gracias al holandés y su conocido libro *Some aspects of Text-grammars* (1972), fueron representantes de los iniciales logros y posibilidades de la nueva disciplina, así como propulsores de su articulación y expansión. (Berrio, 1980)¹.

Como hemos dicho, hasta el momento había sido corriente en la mayor parte de las teorías lingüísticas considerar a la oración como la máxima unidad de descripción tanto en los niveles morfosintácticos como semánticos de descripción. (Van Dijk, 1980). A partir de 1972, fecha en la que se celebró el primer coloquio en la Universidad de Constanza para articular los principales fundamentos de la lingüística del texto y que coincide con la publicación de *Some Aspects*, tiene lugar una aproximación consciente al estudio lingüístico del discurso; es decir, las investigaciones prevalecientes hasta

¹ Berrio, A. De su introducción para la obra *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, de Van Dijk (1980)

entonces sobre la sentencia son enfocadas sobre la noción texto, proclamado como unidad de discurso mayor.

Hasta que la lingüística del texto no se constituyó en una disciplina de pleno derecho, los únicos textos que se estudiaban sistemáticamente eran los literarios. Sucede entonces que, para esta rama de la lingüística, el texto en tanto fenómeno de discurso que se presenta a través de una extensa variedad de producciones lingüísticas creadas en los diferentes ámbitos de uso y con las que los hablantes entran en contacto en su vida cotidiana, se convierte en principal interés de investigación para la lingüística del texto, orientada hacia la búsqueda de un sistema de clasificación que defina y desentrañe todos los tipos de texto posibles. (Alexopoulou, 2011).

Desde 1972 hasta principios de los ‘80, el tratamiento de las denominadas “tipologías textuales” ha sido abordado desde varios enfoques y criterios llegándose a configurar diferentes propuestas de tipos de texto. Esta etapa se caracteriza por el estudio de los modelos estructurales de los textos en sus aspectos lingüísticos y sintácticos.

Más tarde, y hasta la actualidad, las investigaciones comienzan a centrarse fundamentalmente en los modelos procesuales de la textualización. Los procesos sociales y cognitivos que se encierran en la producción y recepción de textos se convierten en foco de interés para el trabajo de muchos investigadores, que ya no conciben el texto únicamente como unidad lingüística, sino que tienen en cuenta la conexión entre texto y sociedad y, por lo tanto, es considerado como una actividad humana, como un acto de habla, de cognición y de interacción comunicativa.

En términos generales, y en su versión más reciente, la lingüística del texto se ocupa de describir, de la manera más realista y empírica como sea posible, el proceso mediante el cual los interlocutores de un intercambio comunicativo pueden producir y recibir textos. (Beaugrande, 1996).

2.2. La noción de *texto*

Visto desde una dimensión pragmática, la perspectiva del concepto de texto como unidad de habla real, en uso, con una marcada función social y cuya finalidad y

propiedad característica es comunicar, es la que prevalece, como podremos ver a continuación, en la mayoría de definiciones de texto².

Así lo manifiesta, por ejemplo, Enrique Bernárdez (1982) en su aclaración sobre la intención comunicativa del texto, quien lo define como:

[...] “la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de lengua” (Bernárdez, 1982: 85).

Por su parte, el lingüista S. J Schmidt hace referencia al carácter comunicativo del texto al afirmar que “cuando de alguna manera se establece una comunicación se realiza con carácter de texto” (Schmidt, 1977: 148).

Desde esta misma visión, Horst Isenberg (1976) atiende al proceso comunicativo que encierran los textos al indicar que deben reunir las siguientes características para que puedan constituirse como tal: legitimidad social, funcionalidad comunicativa, semanticidad, referencia a la situación, intencionalidad, formación óptima, composición óptima y gramaticalidad.

Otra aclaración con una evidente vertiente comunicativa es la ofrecida por los autores Gülich y Raible (1977), para quienes existe una estrecha relación entre texto y acto comunicativo al sostener que texto es sinónimo de acto de comunicación, y que no se da uno sin el otro. Con lo cual, para Gülich y Raible ambos conceptos son mutuamente dependientes.

Esta perspectiva también se deja ver en la definición propuesta por Lothar Hoffmann (1990). A través de la traducción de sus palabras obtenemos la siguiente descripción del término:

“El texto es una unidad lingüística compleja, temática y relativamente cerrada, dividida, estructurada y coherente en sí misma que tiene que cumplir una o varias

² Definiciones extraídas del artículo de Corbacho, A. (2006). *Textos, tipos de texto y textos especializados*. Revista de Filología, 24. Universidad de Extremadura.

funciones comunicativas dentro del contexto de la acción social” (Hoffmann, 1990: 6)³.

Finalmente, no podemos cerrar este apartado de definiciones de la noción *texto* sin antes mencionar la idea del investigador y representante fundamental de la lingüística textual, Teun Van Dijk. Sin alejarse de la orientación comunicativa del texto, en la idea del holandés se refleja que “...la elaboración y comprensión del texto, por regla general, tienen lugar en un proceso de comunicación en el que el hablante desea que el oyente se entere de algo o modifique su estado interior de otra manera (se forme o modifique determinadas opiniones o posturas) y en virtud de ello eventualmente lleve o no a cabo ciertas acciones deseadas” (Van Dijk, 1983: 214).

2.3. Las normas de textualidad

Como apuntan Beaugrande y Dressler (1997: 35) “un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo”. En las siguientes líneas detallamos las siete condiciones obligatorias que debe cumplir un texto.

La primera norma de textualidad es la cohesión. Este parámetro hace referencia a “las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí dentro de una secuencia los componentes de la superficie textual, es decir, las palabras que realmente se escuchan o se leen” (Beaugrande y Dressler, 1997: 35). De la anterior definición entendemos que la cohesión enmarca toda una serie de propiedades textuales que sirven para establecer las relaciones entre las distintas partes de un texto y determinan la manera en la que está estructurado el discurso, condicionando la expresión lingüística del contenido de un mensaje.

La segunda norma de textualidad es la coherencia. Según Beaugrande y Dressler (1997: 37) “la coherencia regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual, es decir la configuración de los conceptos y de las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto”. Por otro lado, para Van Dijk (1980: 147) “la coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual

³ La traducción del alemán es mía.

relacionada con la interpretación de otras frases”. En otras palabras, la coherencia es la característica que permite producir e interpretar los textos como un todo, ya que da cuenta de las conexiones significativas entre las distintas secuencias lingüísticas del discurso, proporcionando unidad y sentido al texto.

Así como la cohesión y la coherencia son nociones centradas en el texto, la tercera norma de textualidad designa operaciones enfocadas tanto en los productores como en los receptores del texto, es decir, en el usuario. Se trata de la intencionalidad, la cual permite abarcar un mayor conocimiento de la manera en la que se produce la actividad comunicativa. En palabras de Beaugrande y Dressler (1997: 40) “que una serie de secuencias oracionales constituya un texto cohesionado y coherente es una consecuencia del cumplimiento de las intenciones del productor (transmitir conocimiento o alcanzar una meta específica dentro de un plan)”. Se deduce de su planteamiento que la intencionalidad constituye los distintos objetivos que el productor del texto se plantea conseguir en relación con los materiales textuales y la reacción de su interlocutor o receptor.

La cuarta norma de textualidad es la aceptabilidad. Beaugrande y Dressler (1997: 41) la definen como “la actitud del receptor: una serie de secuencias que constituyan un texto cohesionado y coherente es aceptable para un determinado receptor si éste percibe que tiene alguna relevancia”. Con lo cual, la aceptabilidad está relacionada con la coherencia y la continuidad del sentido del discurso, ya que el mantenimiento de estas propiedades, así como de la situación comunicativa, se verá afectado o no a partir de las inferencias realizadas por parte de los receptores y del interés mostrado para comprender el contenido del texto. De esta manera, la actitud del interlocutor es responsable, también, del grado de consecución de las metas que pretenden alcanzar los productores textuales.

La quinta norma de textualidad es la informatividad. Este parámetro “sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa” (Beaugrande y Dressler, 1997: 43). Esto significa que todo texto está compuesto de un cierto carácter informativo. Un bajo nivel de informatividad puede restarle interés al discurso, al igual que un texto en gran medida informativo requiere de un mayor procesamiento del contenido del mensaje por parte del receptor. Se trata de que exista un equilibrio entre ambos niveles de

informatividad, de modo que una falta o exceso de esta norma no interfieran negativamente en la comunicación.

La sexta norma de textualidad es la situacionalidad. Según los investigadores Beaugrande y Dressler (1997: 44) “la situacionalidad se refiere a los factores que hacen que un texto sea relevante en la situación en la que aparece”. En este sentido, el contexto en el que se emite un determinado mensaje puede afectar al sentido y a la interpretación del texto. La situacionalidad también influye sobre la forma en la que se emite el discurso, con una mayor o menor cantidad de información, dependiendo de las circunstancias en las que va a ser recibido el mensaje. Por lo tanto, para que este logre acaparar la atención del receptor y el contenido del mensaje no pierda su valor, convendrá una u otra versión del texto, más esquematizada o extensa, pero siempre la más apropiada a la situación comunicativa.

La séptima y última norma de textualidad es la intertextualidad, que es comentada por Beaugrande y Dressler (1997: 45) como “los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores”. Este parámetro demuestra las relaciones de dependencia que existen entre un texto emitido con respecto a los anteriores, dado que, bien para formular o comprender un texto, es necesario consultar o recurrir al conocimiento que se tiene del discurso previo.

Para finalizar el presente epígrafe, resulta imprescindible destacar otra aclaración sobre la intertextualidad que también ofrecen Beaugrande y Dressler (1997: 45) en la que se refieren a ella como “la responsable de la evolución de los TIPOS DE TEXTO, entendiendo por “tipo” una clase de texto que presenta ciertos patrones característicos”, descripción que nos permite dar paso en las siguientes líneas a la cuestión de las tipologías textuales.

3. Los tipos de texto

El estudio del concepto de tipo de texto abarca un amplio campo de investigación en el sector de la lingüística textual. Las diversas interpretaciones con respecto a la descripción del término y la clasificación de los textos han desencadenado perspectivas muy dispares entre los especialistas de esta disciplina.

Dada las discrepancias terminológicas y conceptuales en torno a este tema, son muchos los trabajos que desde hace algunas décadas se esfuerzan por diferenciar los conceptos géneros y tipos de texto con la intención de delimitar y concretar una tipología de la variación textual. Para el desarrollo del presente apartado y ante las múltiples aportaciones, resulta especialmente significativo dejar constancia de estos conceptos de una manera clara y representativa, a partir de los tan numerosos supuestos teóricos que baraja la lingüística del texto.

Centrándonos primeramente en el término tipo de texto —principal objeto de estudio en este apartado— este es concebido como designación teórica de una forma específica de texto que aparece incluida, descrita y definida, en una tipología textual (Isenberg, 1976). Dicha aclaración sobre los tipos de texto desentraña que se trata de modos de ordenar lingüística y estructuralmente el discurso según las características contextuales de su campo de aplicación, porque como hemos mencionado más arriba, lenguaje y contexto son dos nociones interdependientes, en el sentido que los textos, en tanto unidad de habla en uso producto de la actividad humana, tienen un marcado carácter social y cumplen una función comunicativa, propiedades que permiten determinar la clase de género discursivo al que pertenecen.

En esta misma línea, una de las contribuciones más destacadas en lo referente a la organización de los textos y el intento de dar cuenta de una tipología textual es la del lingüista holandés Teun Van Dijk, recurrente en este trabajo por sus importantes investigaciones en el campo de la lingüística textual. Van Dijk (1980) diferencia entre dos niveles de organización textual: la macroestructura, relativo a la estructura del contenido que se transmite en el texto, y la superestructura, que constituye el esquema global que organiza la información de un discurso, es decir, la estructura formal. Es precisamente la superestructura de los textos, por su carácter convencional —puesto que la distribución de los contenidos varía según el tipo de texto— la que, en cierto modo,

permite o facilita la concreción de las tipologías textuales. Por ejemplo, como apunta Van Dijk (1980: 229) “generalmente, al discurso científico puede asignársele una estructura global como INTRODUCCIÓN-PROBLEMA-SOLUCIÓN-CONCLUSIÓN”. De esta manera, la organización del discurso permite dar a conocer al receptor la intención comunicativa del productor del texto.

Como ya advertíamos al comienzo de esta sección, suele generarse cierta confusión terminológica entre los conceptos de tipo de texto y de género discursivo. Pese a tratarse de dos términos que están interrelacionados, es preciso aclarar la ambigüedad semántica que puede generar ambas nociones. Precisamente unas líneas antes, recordábamos la relación que existe entre lenguaje y contexto, siendo este último el factor que permite determinar el género discursivo al que pertenecen los distintos tipos de textos o, cuando menos, valiosas propuestas con las que a día de hoy contamos gracias a un largo trayecto de reflexiones teóricas al respecto. Alexopoulou (2011) matiza la frontera entre género discursivo y tipo de texto:

“Los tipos de texto se eligen después de decidir qué género discursivo queremos producir. Por ejemplo, el género “carta” puede materializarse a través de varias modalidades según nuestra intención como productores: en una carta podemos narrar un acontecimiento, argumentar para influir sobre el receptor, describir un hecho o simplemente informar sobre un suceso. Cada una de estas intenciones dará lugar a una carta de tipo diferente. Por otro lado, el tipo de texto “narración” se puede concretar a través de una variedad de géneros: una novela, un cuento, una carta, una noticia, un relato histórico, una biografía, etc. Por lo tanto, en una clasificación textual deben coexistir las dos categorías, teniendo en cuenta que a cada género le corresponde un tipo y a cada tipo una multitud de géneros” (Alexopoulou, 2011: 100).

La teoría de los géneros discursivos es planteada por el teórico ruso Mijail Bajtín a partir de la década de los ‘50. Bajtín (1979: 249) manifiesta que “desde la antigüedad clásica hasta nuestros días estos géneros se han examinado dentro de su especificidad literaria y artística, en relación con sus diferencias dentro de los límites de lo literario, y no como determinados tipos de enunciados que se distinguen de otros tipos pero que tienen una naturaleza *verbal* (lingüística) *común*”.

La concepción de Bajtín del término género discursivo (1979: 248) —“cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*”— continúa siendo de una indiscutible validez en la

actualidad para los estudios de la lingüística textual, especialmente al concebir en sus teorías planteamientos tales como:

“La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (Bajtín, 1979: 248).

De este modo, los géneros, en tanto acontecimientos discursivos sujetos al contexto cultural, histórico y social en el que aparecen y, con ello, afines a las distintas prácticas sociales discursivas que se producen y se van generando a lo largo de la historia, experimentan variaciones, se desarrollan y evolucionan en nuevos modelos, con una serie de rasgos lingüísticos y funcionales particulares, adaptados a la nueva realidad sociocultural de la que forman parte. El carácter social y contextual de los géneros discursivos genera a su vez un cambio a nivel estructural y lingüístico de los textos. Es decir, la adecuación de los textos al contexto implica flexibilidad por parte de los géneros para amoldar su organización estructural y concebir una actualización pertinente de los elementos léxico-gramaticales, acorde a las convenciones sociales discursivas establecidas.

Dicho de otro modo, en palabras de Villanueva, Salvador y Macián (2008):

“Los textos como objetos empíricos realizan o actualizan los esquemas genéricos que, desde el punto de vista de los locutores, corresponden a una capacidad de categorizar los discursos. Los nombres de los géneros en el lenguaje ordinario son un elemento emergente de esta capacidad cognitiva y metalingüística que se concreta de manera consensuada en una formación socio-histórica determinada a través de denominaciones como, por ejemplo, “cuento”, “catálogo”, “prospecto”, “manual de instrucciones”, “reportaje”, etc. [...] Los géneros son, pues, mecanismos de control importantes, debido al papel que desempeñan en la asignación de una organización global, un contenido y un contexto a los textos y, en este sentido, son fundamentales para orientar la lectura favoreciendo la construcción de hipótesis de anticipación y de inferencia, estrategias propias de los procesos de comprensión textual” (Villanueva, Salvador y Macián, 2008)⁴.

A diferencia de los géneros, los tipos de texto se corresponden con dimensiones teóricas abstractas y anacrónicas, ligadas a una serie de formatos de texto más o menos fijos que están dentro de una clasificación textual, y, por lo tanto, ajenos a modificaciones en su estructura retórica y recursos lingüísticos.

⁴ Villanueva, M. L., Salvador, V. & Cecili, M. (2008). *El consentimiento informado. Autonomía del paciente y ética de la comunicación*. Publicación en CD, sin paginación.

Como comentábamos más arriba, los esfuerzos por concretar una tipología textual provienen de perspectivas muy diversas, situación que genera cierta desavenencia a la hora de establecer una clasificación uniforme de los textos.

Una de las propuestas más destacadas en relación a la división de los tipos de texto es el modelo del lingüista Egon Werlich (1979), quien defiende una tipología sustentada en las operaciones cognitivo-lingüísticas que se activan en el ser humano a la hora de abordar y representar la realidad. De esta manera, Werlich establece una categorización de los procesos mentales que se ponen en marcha en un contexto determinado, dando lugar a los siguientes cinco tipos de texto, a los que denomina *bases temáticas*, vinculadas a los procesos de tratamiento de la información:

- Base temática narrativa: relacionada con la percepción de los hechos y del tiempo.
- Base temática descriptiva: relacionada con la percepción de los hechos y del espacio.
- Base temática expositiva: ligado a la explicación, clasificación y definición de ideas y representaciones conceptuales, sintéticas o analíticas.
- Base temática argumentativa: implica la producción y expresión de una opinión razonada o de una tesis.
- Base temática instructiva: asociada a la producción de una serie de indicaciones y acciones con el fin de influir sobre el comportamiento del interlocutor.

Calsamiglia y Tusón (1999) ofrecen la siguiente versión de Ciapuscio sobre la teoría de Werlich (1975) para una explicación clarificadora de su propuesta:

“Se podría pensar que los tipos textuales podrían estar condicionados primariamente no por influencias externas sino por principios biológicos, a través de los cuales tanto la forma como también el alcance de la capacidad de conocimiento y de simbolización humanas se establecen por medio del signo lingüístico. Esta propuesta está motivada por la reflexión sobre el papel que tan evidentemente tienen las formas de percepción de espacio y tiempo en la estructuración textual de la descripción y de la narración. Si se examina en qué medida también los restantes tipos textuales podrían estar marcados por formas de capacidad humana de conocimiento, algunas cosas parecen hablar en favor de la hipótesis de que los tipos textuales no solo se correlacionan con los objetos y

sucesos del mundo externo mediatizados por el lenguaje sino también con los procesos innatos de categorización del conocimiento humano o del pensar humano (Werlich, 1975, versión de G. Ciapuscio)”.

La hipótesis tipológica de Werlich resulta atractiva dado su carácter didáctico y solvente en lo que respecta a un mejor entendimiento de los tipos de texto y a la diferenciación entre género y tipo.

A partir de la propuesta de las bases temáticas de Werlich, y fijándose también en las ideas de Bajtín sobre géneros discursivos y de Van Dijk sobre el esquema o superestructura de los textos, Jean-Michel Adam construye su modelo de clasificación basado en secuencias textuales prototípicas, ante la necesidad de abordar una distinción valiosa de los discursos que intente resolver algunos —dada la complejidad del asunto— de los requisitos para satisfacer esta demanda de definición de tipos de textos, centrándose en las secuencias que lo componen.

Adam (1992) da cuenta del carácter heterogéneo del conjunto de secuencias que conforman los textos y concibe la posibilidad de adscribir un texto no solo a un tipo determinado —ya que es menos asidua la presencia de textos homogéneos constituidos en base a una sola clase de secuencia y que, por tanto, se puedan considerar puramente de un tipo o de otro— sino a diversos planos de organización textual.

Se puede decir que, en el modelo secuencial que Adam propone, las secuencias prototípicas —cinco hasta el momento— deben su nombre a tipos de combinación de enunciados relativamente estables y con una estructura interna y composición reconocibles, las cuales aparecen catalogadas como:

- Secuencia narrativa
- Secuencia descriptiva
- Secuencia argumentativa
- Secuencia explicativa
- Secuencia dialogal.

A pesar de la diversidad secuencial de los textos, existe una secuencia dominante que predomina sobre las secuencias secundarias, presentes también en el discurso, pero manifestadas en menor proporción. Así, la identificación de la secuencia dominante permite clasificar el texto como argumentativo, por ejemplo, gracias a la sobresaliente

aparición, linealmente o alternada, de la secuencia argumentativa, aunque en el conjunto del texto tengan lugar otras secuencias como puede ser la descriptiva o la narrativa. De la misma manera, un discurso cuya dominante secuencial es la narrativa, es muy probable que integre varias secuencias descriptivas, pudiéndose catalogar entonces como un texto narrativo-descriptivo.

4. Tipología textual y el desarrollo de habilidades

4.1. La función del texto escrito en el desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas

El concepto de tipología textual hace referencia a una forma de clasificar y organizar la multiplicidad de textos en función de una serie de rasgos y criterios, a partir de los cuales se pueden establecer similitudes y diferencias entre los discursos.

Como se ha comentado más arriba, fue Van Dijk el pionero en establecer la relación que existe entre la superestructura de los textos y la concreción de las tipologías textuales ya que, en cierto modo, la organización textual permite o facilita la definición de las tipologías textuales. Asimismo, el fácil reconocimiento del tipo de discurso a partir de su estructura repercute positivamente sobre el análisis y reflexión que se haga del mismo.

En este sentido, centrándonos ahora en la comprensión de un texto en lengua extranjera, tal como apunta Ruiz de Zarobe (2006: 224) “los estudios más sobresalientes son los de Carrell para el Inglés Lengua extranjera”. Carrell (1984), mencionado por Ruiz de Zarobe (2006), sostiene que la comprensión de un texto en lengua extranjera va ligada a la organización textual. Esto es así por el hecho que, como demuestra en su estudio, los estudiantes retienen mayor cantidad de información y comprenden mejor el texto cuanto más cohesionada y definida sea la estructura del discurso. En otras palabras, una idea y conocimientos claros sobre la estructura del texto ayudará al procesamiento del tipo textual y, con ello, a una mayor comprensión del mismo.

Algunos tipos de texto, como el argumentativo, requiere de una mayor atención educativa y práctica sistemática, al poner en juego toda una serie de operaciones cognitivas complejas que solo se adquieren priorizando el trabajo de este tipo textual sobre otros, como el narrativo, por ejemplo, con el que los estudiantes están generalmente más familiarizados. (Ruiz de Zarobe, 2006).

El enfoque de las tipologías textuales está presente actualmente en muchas de las metodologías de enseñanza de Inglés Lengua Extranjera. Además, este enfoque está en absoluta sintonía con los esfuerzos del MCER, en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas, dirigidos hacia la formación de personas competentes en tanto agentes

sociales. Precisamente, en los programas de los diplomas estatales e internacionales que conceden instituciones como Escuela Oficial de Idiomas, Cambridge English Certificates o Trinity College London, —cuyo propósito es acreditar el conocimiento de las lenguas de personas no nativas en diferentes contextos sociales, de acuerdo con los niveles de competencia del MCER— tanto las destrezas lingüísticas de comprensión lectora como la de producción escrita son trabajadas a partir de textos de diversos tipos, siendo el discurso argumentativo el más frecuente en este estilo de pruebas. Por lo tanto, los diversos sistemas de certificación antes nombrados consideran que la lengua constituye una acción social, entre cuya diversidad de funciones, el propósito social básico de la realización lingüística es permitir las relaciones sociales entre las personas, poniendo así mayormente el acento en las prácticas y conductas sociales.

Como comentábamos más arriba, el enfoque empleado por estos programas de acreditación de idiomas está basado en las tipologías textuales. Los candidatos aspirantes a adquirir su certificación en una determinada lengua extranjera se someten a diferentes pruebas en que la competencia comunicativa se valora por medio de una serie de textos, cuya producción y análisis requiere de un conocimiento y elección adecuada tanto de los elementos léxico-gramaticales como de las características de organización del discurso.

Teniendo en cuenta que todos los textos que se producen en la comunicación aparecen siempre como realización textual de géneros, las consideraciones sobre quién es el redactor del texto (emisor), a quién se dirige (destinatario), cuál es el tema abordado, cuál es el propósito o intención comunicativa del emisor del texto (describir, argumentar, narrar, etc.), qué registro lingüístico se debe emplear (formal/informal, etc.), adquieren un papel primordial en el desarrollo de la producción escrita de la lengua, puesto que los estudiantes deben saber que cuando escribimos no lo hacemos únicamente para expresar ideas, sino que, además, producimos textos escritos conforme a una serie de normas sociales y situaciones comunicativas que requieren un uso apropiado del lenguaje. (Alexopoulou, 2011: 106).

La definición y correcta interpretación de estos rasgos sobre la situación de producción del texto es muy importante en tanto que ayuda a una adecuada transmisión de la intención comunicativa. Son estos parámetros los que también se tienen en cuenta a la hora de evaluar la competencia comunicativa del estudiante en la parte de

producción escrita. Por tanto, los criterios de evaluación del texto se centrarán, sobre todo, en tres aspectos fundamentales: la adecuación contextual, que integra la percepción del género y las características contextuales (quién escribe, a quién, sobre qué y con qué intención); la adecuación discursiva, la cual se refiere a la estructura y organización del texto, los mecanismos de coherencia y cohesión y el uso de marcadores discursivos; y, por último, la corrección gramatical, que abarca el campo léxico y morfosintáctico, criterio que hoy en día, por motivo de estos nuevos enfoques y la renovación del proceso de evaluación que esto conlleva, ya no se constituye como único objeto de corrección y espina dorsal de la evaluación —como así ocurre en los métodos más tradicionales⁵— sino que la gramática pasa a servir a los propósitos comunicativos.

Como se explicita en el título del presente apartado, las habilidades cognitivolingüísticas a las cuales nos referimos están estrechamente relacionadas con las tipologías textuales, al ser aquellas que se activan al producir un texto descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo o instructivo. Hablamos, pues, de habilidades como describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar. No se trata de competencias que solo se deben abordar desde el área de lengua, sino que es necesario afrontarlas desde las diversas áreas curriculares, si lo que se desea es evitar la producción de textos la estructura de los cuales concuerde con las características establecidas desde las tipologías textuales, pero sean pobres de contenido. (Jorba, 1998).

Por lo general, en la mayoría de textos didácticos que se utilizan en el aula para enseñar y aprender a lo largo de una secuencia didáctica, aparecen alternadas las secuencias: expositivas-instructivas, descriptivas-instructivas, siendo poco frecuente en las propuestas de trabajo la presencia del modelo argumentativo.

Como dice Prats (1998), la mayoría de los textos argumentativos que se les pide a los estudiantes no están concretamente enfocados como tal debido al lenguaje equívoco que se utiliza, lo que genera cierta confusión en los alumnos a la hora de activar los

⁵ Los métodos tradicionales deben su origen a la enseñanza de las lenguas clásicas —latín y griego— que durante siglos dominaron el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. A partir del siglo XVIII y XIX se pasó a enseñar otras lenguas en las escuelas, empleando para ello un tipo de metodología similar a la utilizada en la enseñanza de latín y griego. Con esto, la gramática se volvió un fin en sí misma, convirtiéndose en eje central de la didáctica de lenguas extranjeras, basada entonces en la memorización y aplicación de las reglas gramaticales, la traducción de una lengua a otra y el aprendizaje de listas de vocabulario. Estas metodologías son conocidas como tradicionales o método de gramática-traducción, consolidada en el siglo XIX gracias sobre todo al francés Heinrich Gottfried Ollendorf.

procesos cognitivos que comportan justificar o argumentar, y de organizar las ideas de acuerdo al modelo argumentativo, y no al explicativo.

Al hilo de las explicaciones de Prats (1998), se puede considerar que la mayoría de textos didácticos —entendidos estos como el conjunto de materiales escritos que se utilizan en el aula cuya función prioritaria es proporcionar información nueva y facilitar su asimilación con la intención de progresar en la construcción del conocimiento (Prats; Izquierdo, 1998)— pertenecen al modelo expositivo, porque tienen el objetivo específico de transmitir información y hacerlos comprensibles y porque la estructura corresponde a este modelo. Como comentábamos anteriormente, el texto expositivo incluye a menudo otras secuencias, como la descriptiva, narrativa o argumentativa.

El texto descriptivo tiene un peso específico en los textos didácticos. Por ejemplo, cuando es necesario determinar las propiedades o los rasgos de los objetos, hacer comparaciones y localizar diferencias y similitudes, encontrar propiedades generales, reconocer propiedades suficientes, definir conceptos, describir procesos, etc. (Prats, 1998).

Otro tipo de texto menos habitual en los discursos didácticos es el narrativo, a pesar de ser de los más conocidos y practicados por las personas. Este hecho puede ser fácilmente explicado a través de una ejemplificación como la que nos ofrece Calsamiglia y Tusón (1999: 270): “a menudo, cuando a alguien —sobre todo si es un niño o una niña— se le pide una definición o una explicación, utilizando la pregunta *¿Qué es...?* empieza su respuesta diciendo: *Es cuando...*”. La situación señalada previamente da cuenta que la narración constituye una forma de expresión muy arraigada y común en el ser humano, la cual prevalece sobre otras habilidades cognitivolingüísticas como pueden ser definir, explicar o argumentar.

Por su parte, el texto instructivo tiene una importante presencia en los textos didácticos, ya que en la mayoría de casos se trabajan secuencias en que se guía la acción de los estudiantes, como orientarlos en la realización y presentación de un trabajo o detallar un proceso a seguir.

4.2. La función del texto escrito en el desarrollo de la comprensión lectora y de los procesos de inferencia

Al igual que en la producción de diferentes tipos de texto se activan, como mencionábamos anteriormente, las llamadas habilidades cognitivolingüísticas como son describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar, durante la actividad lectora que se lleva a cabo de los diferentes textos se movilizan, a su vez, estrategias cognitivas que trabajan de manera simultánea en la construcción de los significados y la interpretación del texto. Hablamos, pues, de procesos mentales, básicos y variados, que el lector pone en marcha frente a lo desconocido y que permiten relacionar, generalizar, contextualizar, analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar, valorar, etc. la información. Por medio de estos mecanismos —considerados la base de las operaciones cognitivas que los alumnos activan de manera constante en sus tareas de aprendizaje y de estudio— se procesa el nuevo conocimiento, partiendo del ya existente y articulando, de esta manera, los nuevos datos que se van adquiriendo en las estructuras mentales de recogida de la información, conformadas por el conjunto de representaciones, conductas y formas de razonamiento propias de cada estudiante en los diferentes momentos de su proceso de desarrollo intelectual. (Jorba, 1998).

Estos mecanismos de interpretación que el lector lleva a cabo frente a los nuevos datos que le llegan del mundo externo son las denominadas inferencias o, en otras palabras, representaciones mentales personales que conducen a la construcción del conocimiento.

Isuani, Montes y Salvo (2003) definen la inferencia como:

[...] “el movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación, lo que permite que lo desconocido pase a ser conocido” (Isuani, Montes y Salvo, 2003: 41)⁶.

Según Sacerdote y Vega (2000), las estrategias inferenciales constituyen:

[...] “esquemas muy flexibles formados en la memoria a largo plazo y orientados hacia la meta de comprender. Operan en distintos niveles y, como son varios

⁶ Isuani, M. E.; Montes, L. & Salvo, M. E. (2003). *La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta cognitiva para su desarrollo y evaluación*. Mendoza, Facultad de Educación Elemental y Especial, p. 41.

interactúan entre sí, simultáneamente, en distintos momentos del proceso de comprensión” (Sacerdote y Vega, 2000: 40)⁷.

La lectura, lejos de ser considerada una actividad pasiva y mecánica que exige al lector el simple ejercicio de descodificación de grafemas, es una habilidad que requiere de una actitud activa y de un proceso de reflexión y construcción de conocimiento por parte del lector, con el fin de otorgarle sentido y unidad al discurso. Se trata de una tarea en donde el lector adquiere el papel de intérprete del texto, propiciando así la estimulación de la curiosidad intelectual y la movilización y revisión de los conocimientos previos que lo llevan a abrir nuevos interrogantes, cuestionarse las propias ideas e interesarse por abordar nuevos contenidos. A raíz de estas funciones que la lectura promueve, el receptor reconstruye el discurso en base a sus hipótesis acerca del significado del texto, actividad que le permite enriquecer su campo de conocimiento.

De esta manera, podemos afirmar que, en el fenómeno de la comprensión lectora, la experiencia y los conocimientos previos del receptor entran en juego frente a un discurso gracias a las estrategias inferenciales, posibilitando la interpretación y la obtención de información por parte del lector y otorgándole sentido al texto.

Como decíamos, cuando se aborda el proceso de comprensión se ponen en marcha las estrategias inferenciales personales del receptor. Estas pueden proceder de dos formas diferentes:

- De *arriba hacia abajo*, o lo que se conoce como enfoque descendente (top-down): un método de comprensión lectora mediante el cual, el lector se basa en su experiencia personal y conocimientos previos para elaborar hipótesis y predicciones sobre el tema del texto. Así, las estrategias inferenciales se activan nada más entrar en contacto con el texto en su globalidad, para posteriormente abordar los aspectos más precisos.

- De *abajo hacia arriba*: las predicciones acerca del significado del discurso se generan o confirman durante y después de haberlo abordado en su totalidad. Con lo cual, una vez el sujeto comprende parte del texto lo relaciona

⁷ Sacerdote, C. & Vega, A. M. (2000). *Estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora*, en *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo, p. 39-68.

con sus conocimientos anteriores para así enriquecer sus ideas sobre el tema desarrollado en el discurso.

Estos mecanismos que tienen lugar en el fenómeno de la comprensión lectora, así como la experiencia comunicativa y social y los conocimientos previos con los que cuenta el lector, se han constituido y se movilizan cada vez que el aprendiente entra en contacto con todo tipo de textos en la lengua materna (LM)⁸. Esta situación le supone de gran ayuda cuando se trata de trabajar un discurso en una segunda lengua (L2), puesto que ya tiene integradas todas estas habilidades inferenciales y conocimientos textuales y paratextuales que podrá transferir de una lengua a otra en el momento de leer en una L2. La transferencia de conocimientos aprendidos de una lengua a otra promueve el desarrollo de lo que se denomina *hipótesis de interdependencia*, muy común entre aquellos hablantes bilingües o plurilingües, lo cual no sólo tiene repercusiones positivas en las habilidades meramente lingüísticas, sino también en el resto de competencias académicas. De esta manera, cuando el hablante suma e integra los conocimientos que tiene sobre las distintas lenguas, está configurando una *competencia común subyacente* (Cummins, 1982)⁹, constituida por las diferentes habilidades y conocimientos que son comunes a todas las lenguas que conoce y usa.

Cabe señalar que, estudios empíricos han demostrado que no toda transferencia de una lengua a otra resulta exitosa en el campo de la comprensión lectora. Lo cierto es que los conocimientos textuales son los más fácilmente transferibles, en tanto que un contacto asiduo con diversos tipos de textos en la lengua materna facilita la comprensión y construcción de un correcto significado de la lectura en una L2. Esto es así puesto que prevalecen en el aprendiente ciertas nociones básicas acerca de las estructuras formales de los textos, lo que le permite, en una lengua extranjera,

⁸ De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, utilizamos el término *lengua materna o LM* para referirnos a la lengua habitual del hablante; es la primera lengua que uno aprende en la infancia y es transmitida de generación en generación; es la lengua en la que uno piensa, la que se siente como propia, como parte de la identidad individual. Empleamos el término *lengua segunda o L2* para hacer referencia a la lengua que se habla en la comunidad que habita el hablante (situación de inmersión) y a la que tiene acceso directo en el lugar donde reside, por ejemplo: el aprendizaje del valenciano en ciudadanos de la Comunidad Valenciana que son castellanoparlantes. El término *lengua extranjera o LE* se utiliza para designar aquella lengua que se aprende en una comunidad que no es la propia de ese idioma y, por lo tanto, el aprendiente no cuenta con un acceso directo a ella en su comunidad de habla. Por ejemplo: el aprendizaje de inglés en España.

⁹ Tanto el término de *hipótesis de interdependencia* como el de *competencia común subyacente* fueron acuñados por Jim Cummins (1982), referenciado en Ríos, I. *Les llengües en una societat i una escola pluricultural*, p. 11-12.

reconocerlos y relacionarlos con un tipo textual gracias a su experiencia tanto comunicativa como social.

Podríamos afirmar que el reconocimiento del tipo textual, siendo una de las pistas más importantes que el propio texto proporciona al lector, determinará los caminos a seguir para dotarlo de sentido, permitiendo al receptor que acceda a su significado y lo reconstruya. (Alexopoulou, 2011).

El conocimiento y contacto activo con los diferentes tipos de textos suponen una gran ventaja para los interlocutores de un acto comunicativo, ya que, el reconocimiento precoz de la estructura formal del discurso, limita el abanico de posibilidades de interpretación del mismo al estar ligada a un tipo textual específico. Con lo cual, la identificación de la tipología textual constituye una habilidad de gran importancia dentro de los mecanismos mentales de representación o inferencias.

5. Los textos argumentativos y la importancia de su enseñanza en la escuela primaria

La argumentación está presente en todos los ámbitos de nuestra vida social. Adultos, jóvenes y niños vivimos inmersos en una sociedad en la que constantemente se intenta convencer o persuadir, racionalmente o apelando a los sentimientos, con el fin de desviar o modificar el punto de vista de los ciudadanos. La argumentación presupone una diferencia en la representación de una determinada situación y una cierta resistencia al punto de vista y a las razones del argumentador, que se propone reducir la diferencia con la utilización del lenguaje. (Camps, 1995).

En situaciones de diálogo, la actividad argumentativa ya predomina desde edades muy tempranas. Hoy en día cada vez con mayor frecuencia, podemos ver a niños y niñas mantener un “cara a cara” con los adultos o con otros niños y niñas para intentar defender su postura respecto a un tema que les concierne, gestionando sus argumentos de acuerdo a la intervención del interlocutor y según va avanzando la conversación, mostrando un dominio de la argumentación oral que no presenta mayores dificultades.

Sin embargo, en el ámbito del discurso escrito, la situación es bastante distinta. Al no contar con la presencia física de un destinatario, es mucho más complejo para el escritor producir un texto argumentativo, ya que esto supone tener en cuenta y saber gestionar de manera autónoma toda una serie de procedimientos como los que presentan Camps y Dolz (1995) en el siguiente decálogo de conductas argumentativas:

- “1. Reconocer un tema polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existen sobre él;
2. Discutir los diferentes puntos de vista y los recursos argumentativos posibles para defenderlos;
3. Tener su propia opinión sobre el tema discutido;
4. Valorar los argumentos contrarios;
5. Justificar su punto de vista con un conjunto de argumentos adecuados;
6. Utilizar de manera rigurosa y consciente los argumentos;
7. Tratar desarrollar estrategias para atraer los sentimientos de los otros;
8. Reconocer los argumentos del oponente y saberlos refutar;
9. Aceptar e incorporar algunos de los argumentos del adversario como concesiones;
10. Saber negociar una posición de compromiso” (Camps y Dolz, 1995: 6).

Estos conocimientos difícilmente pueden ser alcanzados o considerados satisfactorios si no existe una enseñanza formal de por medio que priorice, ya desde la

educación primaria, el dominio de la argumentación tanto oral como, sobre todo, escrita. Hacer frente de un modo democrático a las situaciones de controversia, de desacuerdo, de conflicto de intereses con las que nos podemos encontrar en nuestra vida diaria exige, además de un manejo autónomo de las prácticas previamente citadas en el decálogo, una comprensión y análisis crítico de los diferentes textos argumentativos que día a día se nos presentan en todos los ámbitos de la vida social, a través del discurso oral y escrito.

La resolución de conflictos pasa por la discusión y el diálogo. Sólo mediante el conocimiento de las ideas diferentes a las propias se puede llegar al entendimiento. De ahí la necesidad y la importancia de enseñar a argumentar, para que los alumnos puedan encontrar, a través de la palabra, puntos de vista en común con el otro o la otra, contribuyendo así al desarrollo de personas pacíficas y tolerantes.

En la sociedad contemporánea en que vivimos, los sistemas educativos parecen estar sometidos por el qué dirán, por la enseñanza de unos conocimientos convencionales que no ponen demasiado énfasis en el cuestionamiento ni en la respuesta creativa, en promover las diferencias para generar un pensamiento plural que tenga un mayor potencial social y emancipador. (Tortosa, 2000).

Vivir en una sociedad plural como la actual requiere fundamentalmente de respetar a las personas, no tanto sus opiniones, porque esto sería hacer caso omiso de ellas; lo realmente humanizador es escuchar la opinión del otro y de la otra y llevarla a una controversia razonada. Por ello, la educación debe fomentar en sus alumnos la habilidad de participar eficazmente en una discusión de manera crítica, promoviendo el uso de la razón y la actitud cuestionadora y curiosa, y sacando a relucir diferentes representaciones sobre todo aquello que nos ha sido y es dado e impuesto, asumiendo el hecho de que esto pueda herir las convicciones personales o familiares de los estudiantes. Pero es que ignorando los dogmas y las opiniones de las personas que viven a nuestro alrededor, y restringiendo las prácticas que incitan a la discusión, a refutar y a justificar lo que se piensa, estaremos alimentando el subjetivismo irracional, el mantenimiento de la propia creencia que en niños y adolescentes se forma muy pronto y se arraiga en adultos, evitando entonces que sea positivamente interferida con otras teorías y verdades.

En este sentido, fomentar las discusiones respecto a los pensamientos y dogmas personales y familiares que las personas poseemos, es una alternativa a no arraigar esos conocimientos o desconocimientos. Más bien se trata de ayudar a nuestros alumnos a expandir sus horizontes cognitivos, y saber escuchar y comprender lo que el otro piensa para analizar nuestra forma de ver las cosas, desde una actitud abierta, y no desde la convicción de que lo que uno sostiene es mayor importante o mayor verdad, porque entonces, las relaciones sociales se verán afectadas por este etnocentrismo y comportamiento conservador que dificulta la convivencia pacífica entre diferentes personas con ideologías distintas.

Y es este punto lo que la educación debe aspirar a transmitir, para ayudar a los estudiantes a pensar y actuar de un modo crítico, para ser ciudadanos y ciudadanas abiertas a comprender diferentes maneras de ver la vida y, en definitiva, a ser personas libres. De acuerdo con Camps y Dolz (1995: 6), “comprender lo que está en juego en las situaciones sociales en las que se vive un conflicto de opiniones constituye un objetivo educativo en sí, sin el cual difícilmente se puede aprender a argumentar”.

En definitiva, como apunta Ruiz de Zarobe (2006: 231) “la complejidad del texto argumentativo requiere que se trabaje específicamente este tipo de texto, en cuanto tal, su variedad de estructuras y de formas, sus plurales ámbitos...algo que resulta imprescindible si se quiere poseer un dominio básico de este tipo de texto, en comprensión y en producción”. Constituye una importante finalidad, pues, brindar una mayor atención a este tipo textual ya desde los últimos niveles de la Educación Primaria.

6. Las secuencias didácticas como método de enseñanza-aprendizaje para el trabajo de la producción de textos y la mejora de la expresión escrita

El aprendizaje de la expresión escrita debe entenderse como una actividad que exige que el alumno domine e integre habilidades complejas tales como pensar, planificar, comunicar e investigar. El trabajo a través de las secuencias didácticas cumple un papel importante en el desarrollo de este proceso, ya que no se encuadran en el típico método de enseñanza de escritura centrado en la gramática, el léxico, la conjugación, la ortografía... sino que aquí se prioriza que el alumno aprenda a redactar, de manera individual o colectiva, estableciendo de base unos objetivos y una finalidad real, un producto que otorgue veracidad al trabajo y con ello, una mayor motivación e implicación por parte de los estudiantes para conseguir buenos resultados. Esta forma de trabajo, que constituye según Dolz y Pasquier (2000: 9) uno de los “nuevos diseños didácticos que actualmente se están elaborando en diversos países europeos para la enseñanza de la expresión oral y escrita”, da mayor importancia al proceso porque es aquí en donde el alumno pondrá en marcha la habilidad de pensar, planificar, revisar los escritos y autocorregirse, y es en definitiva el momento en que el estudiante dota de sentido a aquello que está aprendiendo.

En palabras de Dolz y Pasquier (2000: 9) “cada secuencia didáctica se organiza a partir de un género textual (cuento, relato, carta argumentativa, editorial, entrevista, conferencia, debate, etc.) o de un tipo de discurso (narración, argumentación, etc.)”. Una definición más clara de la noción de secuencia didáctica, unidad sobre la cual ha sido diseñada mi propuesta destinada a abordar la expresión escrita en el ámbito de la enseñanza de inglés como primera lengua extranjera, puede obtenerse explicando cuáles son las características de este método de trabajo. En palabras de Camps (1994):

- “1) Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado periodo de tiempo más o menos largo, según convenga.
- 2) La producción del texto, base del proyecto, está insertada en una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- 3) Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que deben ser explicitados en la programación y, en general, deben ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La

articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de foco de la actividad (...).

4) El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación (...).

5) En el desarrollo de la secuencia hay una interacción continua entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y análisis de textos tiene diversas funciones, una de las cuales es ofrecer modelos textuales que sirvan de punto de referencia” (Camps, 1994: 155-156).

La importancia de trabajar la metodología por proyectos de lengua o secuencias didácticas desde la educación primaria radica en su enfoque comunicativo; es decir, todas las tareas a realizar enmarcadas en esta forma de enseñanza están dirigidas a crear contextos y situaciones de comunicación reales, contemplando la comprensión, la expresión y los intereses de los alumnos, de manera que los niños encuentren el gusto por leer y escribir durante toda la vida, para que el aprendizaje sea efectivo y útil no solo en la escuela sino en todos los ámbitos. Este método didáctico requiere dejar de enseñar los conocimientos de manera aislada y descontextualizada, y comenzar a trabajar partiendo de un eje central basado, como bien explicitan Dolz y Pasquier, en los géneros textuales, con el objetivo de conseguir un aprendizaje completo, es decir, que cuando se aborden las tareas de lectura y escritura se realicen de un modo que permita desarrollar la habilidad de pensar, comunicar, investigar y al mismo tiempo despierte el placer de leer y escribir. Para ello, es necesario vincular los textos al entorno social de los alumnos, profundizando en aquellos que les puede afectar e interesar, para sembrar en los niños la necesidad de entender, reflexionar y generar una opinión sobre los escritos que se leen, acompañándolos en el proceso de comprensión de los mismos con el fin de hacerles partícipes y conocedores de lo que ocurre en la sociedad en que vivimos. Tal como dice Monje (1993: 80), “el progreso en la escritura necesita que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le puede proporcionar el dominio de la expresión escrita”. Esto dependerá en gran medida de la ayuda y valoración que reciba el alumno por parte del maestro y de la propuesta de tareas de expresión oral y escrita que se lleven a cabo, lo cual facilitará que los alumnos adquieran una actitud positiva hacia este aprendizaje. De acuerdo con Colomer, Ribas y Utset (1993), una forma de contribuir como docentes es observando sus prácticas de escritura, interactuando regularmente con los aprendientes sobre los problemas con que se encuentran durante la realización de las tareas y su aprendizaje, y las sugerencias sobre

las soluciones que deberían adoptar durante esas tareas o actividades. Todo esto, en conjunto, hará que el progreso de nuestros alumnos sea más satisfactorio y eficiente.

El desarrollo de cualquier secuencia didáctica de producción textual conlleva, como se menciona en la anterior reproducción de Camps sobre las características que definen este método más innovador, una estructura de trabajo en la que se pueden distinguir ciertos elementos o fases que nos ayudarán a conducir el proceso de enseñanza de la composición escrita. La propuesta de secuencia didáctica ofrecida en el presente trabajo está basada en el modelo de proceso formulado por Camps (1994), donde se diferencian, como bien hemos comentado previamente, tres fases en el desarrollo de la secuencia didáctica: preparación o presentación, producción y evaluación. A su vez, dentro de la fase de producción, se aprecian una serie de operaciones de planificación, textualización y revisión, siendo estas tres las principales fases que se potencian en todo proyecto de escritura, y a las que hemos atendido durante la realización de la secuencia de una forma interrelacionada. Seguidamente pasaremos a explicar en qué consiste y qué se ha hecho en cada una de estas operaciones, para así también facilitar una mayor comprensión del trabajo llevado a cabo en mi propuesta.

“FROM MY POINT OF VIEW”

Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo de opinión para los últimos dos cursos, 5º y 6º, de la Educación Primaria

7. Contextualización, objetivos didácticos, contenidos y desarrollo de la secuencia didáctica

7.1. Contextualización

La presente secuencia didáctica fue llevada a cabo en los últimos dos niveles de la Educación Primaria, es decir, en 5º y 6º curso de una Escuela Pública de carácter ordinario, situada en el municipio de Morella, capital municipal de la comarca de “Els Ports”, al norte de la provincia de Castellón. La edad de los aprendientes comprende los 9-12 años, habiendo un total de 18 estudiantes en 5º curso y de 17 alumnos en 6º. En dicha escuela, el inglés se enseña como asignatura obligatoria desde los 3 años, y a partir de 1º de primaria, se enseñan dos asignaturas en inglés. El plan lingüístico del centro para la Educación Primaria es un PEBE (Programa de Educación Bilingüe Enriquecido). Se trata de un programa de incorporación precoz de una lengua extranjera con carácter vehicular desde el primer ciclo de la Educación Primaria (Orden del 30 de junio de 1998, DOGV núm. 3.285). Es decir, en el centro se imparte el mismo número de asignaturas en valenciano y en castellano, y dos de ellas, Inglés Lengua Extranjera y Educación Artística, en inglés. El dominio de inglés de los estudiantes no es pues de lo más elevado, pero se percibe cierto conocimiento básico y familiarización con la lengua que posibilita el desarrollo de la secuencia sin mayores dificultades.

La secuencia didáctica se realizó en el último trimestre del curso académico, durante el mes de mayo de 2016. De forma paralela, los alumnos se encontraban estudiando el texto argumentativo de opinión en la asignatura de castellano, y meses antes habían dado el discurso argumentativo en el área de valenciano, lo que dio lugar a que los aprendientes pudieran transferir sus conocimientos de una lengua a otra y al mismo tiempo reforzarlos en una lengua extranjera.

7.2. Objetivos didácticos

Mediante el desarrollo de la presente secuencia didáctica pretendemos que, durante y al final de la misma, los alumnos desarrollen y alcancen el siguiente objetivo principal: **producir un artículo de opinión en inglés de acuerdo a las características principales que lo conforman.**

En torno a tal objetivo central, nos hemos propuesto los siguientes objetivos didácticos:

1. Reconocer las características principales de una situación argumentativa.
2. Producir opiniones argumentadas.
3. Reconocer un texto de opinión frente a otro tipo de textos.
4. Identificar las partes que componen la estructura del texto de opinión.
5. Planificar el tema del texto, los argumentos y contraargumentos.
6. Distinguir algunos marcadores discursivos básicos del texto argumentativo.

7.3. Contenidos

Los contenidos a trabajar aparecen indicados en el esquema de la secuencia didáctica¹⁰ y se corresponden con los establecidos en el documento puente, herramienta que facilita el paso del Decreto 108/2014 del 4 de julio, por el que se establece el currículum y despliega la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana a la programación de aula.

7.4. Desarrollo de la secuencia didáctica “From my point of view”

1ª fase. Preparación del proyecto de escritura

La fase de preparación es, según Camps (1994: 158), “uno de los momentos fundamentales para la representación de la tarea. Las discusiones sobre el proyecto, las lecturas, los contenidos que se explicitan, etc. contribuyen a la elaboración de la representación que tendrá el alumno del trabajo que debe llevar a cabo”.

¹⁰ Ver Anexo 1

En esta primera parte del proceso de elaboración de un texto, proponemos a nuestros alumnos la oportunidad de llevar a cabo un proyecto de escritura destinado a trabajar el texto argumentativo, con la finalidad de producir un artículo de opinión en inglés de acuerdo a las características principales que lo conforman.

El tema y desarrollo del texto será consensuado y realizado en pequeños grupos de trabajo, cuyo resultado final se hará público en una página web y se imprimirá junto con el resto de trabajos para confeccionar nuestro lapbook¹¹.

Es importante presentar y dejar claros estos puntos desde el inicio del desarrollo de nuestra secuencia didáctica, para que el alumno sepa a qué se enfrenta y, sobre todo, para poder asegurarnos que el aprendiente sabe lo que debe hacer, lo que va a aprender, qué conocimientos debe adquirir y, de este modo, que la tarea en sí esté dotada de sentido. Esta contextualización y formulación explícita de los objetivos a alcanzar con este proyecto, facilita y promueve la necesaria motivación de los alumnos para conseguirlos, a la vez que fomenta un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo y duradero.

Como hemos especificado previamente, en esta primera fase de la secuencia didáctica, comentamos con el conjunto de alumnos el trabajo a llevar a cabo.

En primer lugar, siguiendo las recomendaciones de Dolz y Pasquier (1996: 21), recordamos a los alumnos que “la razón de ser de toda argumentación es exponer una opinión, defenderla y, más aún, convencer a uno o a varios compañeros. La argumentación, pues, intenta producir un cambio en el destinatario o rebatir una opinión contraria”.

Para ponernos en situación, proponemos una situación de debate espontánea dentro del aula. Para ello, dividimos la clase en dos grandes grupos y pedimos a los alumnos que sugieran una situación o tema que les interese y que suscite disparidad de opiniones. Cada grupo adoptará posturas opuestas que darán a conocer justificando su punto de vista para intentar convencer, teniendo en cuenta a su vez la perspectiva del

¹¹ Un lapbook es una especie de libro desplegable hecho a base de cartulina donde recopilaremos los diferentes textos realizados por los estudiantes. Es un recurso muy útil para exponer en la clase los diferentes trabajos llevados a cabo y de esta manera que los alumnos compartan el aprendizaje. Véase anexo 5.

otro. De esta manera, estamos contribuyendo también a trabajar las características particulares de la situación comunicativa. Esta actividad, además de romper el hielo, nos permitirá observar la forma que tienen los alumnos de estas edades de discutir, dialogar y posicionarse y con la cual parten en este proyecto.

A partir de entonces, comenzaremos un proceso de indagación y aprendizaje centrado en los artículos de opinión, todos ellos adaptados al nivel de los estudiantes, con el fin de ayudarlos, como dicen Dolz y Pasquier (1996: 22), a desarrollar y “defender mejor sus opiniones por escrito, tanto en la vida cotidiana como en la académica”.

Para empezar, dividimos la clase en grupos de 4-5 estudiantes y damos pie a una lluvia de ideas para elegir el tema del artículo de opinión, siempre ayudándoles a que estos sean de naturaleza atractiva e inquietante tanto para ellos como para aquel que lo va a leer. Cada grupo elige el tema del artículo que van a redactar.

La propuesta de ejercicios en esta primera fase se basa, fundamentalmente, en el análisis de modelos, los cuales consisten en ejemplos de artículos de opinión redactados en inglés adaptados al nivel del alumnado. También tienen lugar la manipulación sobre los modelos dados, la búsqueda guiada y acotada en Internet de otros ejemplos de este mismo tipo de texto, y las discusiones de manera oral en relación al tema y contenido de los escritos trabajados¹².

Estos ejercicios sirven para conocer mejor los textos de opinión y los elementos que tienen en común (transmiten opinión, estructura, separación en párrafos...), adquirir el vocabulario propio de esta clase de escritos como el uso de conectores, e identificar las partes que lo componen (introducción, tesis, argumentos y conclusión), conocimientos básicos que servirán como colchón para el posterior trabajo de producción escrita.

2ª fase. Producción: Planificación, textualización y revisión

La realización de textos escritos conlleva, según comentábamos más arriba, un proceso de producción configurado en tres diferentes fases que se corresponden con la

¹² Ver Anexo 2

planificación, la textualización y la revisión (Camps, 1994), siendo la primera de estas la de mayor peso en el trabajo de escritura en las aulas.

Durante el proceso de planificación, entra en juego la habilidad de pensar. Como bien explica Ríos (2000), en esta primera fase los alumnos organizan su plan de trabajo, estableciendo aquello que van a escribir, cómo lo van a escribir, para posteriormente replantearse y corregir la manera en que lo han redactado. Por lo tanto, se trata de una estrategia de aprendizaje que implica no solamente la generación y organización de ideas y de información durante todo el proceso de redacción, sino también llevar a cabo una serie de operaciones de revisión y reformulación a lo largo del texto de los contenidos que se desean expresar.

Como podemos apreciar, la operación de planificación del texto no se corresponde con una actividad lineal sino recursiva, ya que puede llevarse a cabo en cualquier momento de la producción del escrito. De este modo, las tareas que comportan pensar qué y cómo se va a escribir, al igual que la de repensar cómo se ha escrito, van ligadas a todo el proceso de redacción y deben contemplarse en cada una de las fases, incluidas la textualización y la revisión, de forma recursiva. Esta perspectiva de la planificación como operación recursiva ayuda a consolidar y mejorar el texto, pero también a dominar las estrategias de crítica, control y evaluación de la propia producción. (Ríos, 2000).

La importancia de la planificación radica en la necesidad de establecer, de forma previa a la textualización, unos objetivos e intenciones sobre la escritura del texto, puesto que estos serán los que guiarán la producción del escrito. Una falta de planificación de los objetivos puede traducirse en contradicciones o cambios de registro a lo largo de la redacción, con lo que resulta de especial relevancia ayudar a los estudiantes en este proceso de selección, ya que, además de facilitarles la construcción de un texto coherente, les permitirá pulirlo y mejorarlo en el momento de su revisión. Con esto, la planificación se vuelve una actividad exigente cognitivamente que da inicio al proceso de composición escrita, y en la que la actividad metacognitiva, de organización, coherencia y cohesión de las ideas van ligadas a la elaboración de este esquema de trabajo, dotando al aprendiente, de este modo, de conocimientos y estrategias que le permitirán abordar el discurso escrito de manera satisfactoria.

Al hilo de la explicación anterior, Matsuhashi (1981), Scheneuwly y Dolz (1987), citados por Ríos (2000), sostienen que no existe una única manera de abordar la planificación de un escrito, sino que esta operación varía en función del tipo de texto que se va a trabajar. De esta consideración se entiende que la complejidad, mayor o menor, que acompaña a las diferentes clases de textos en cuanto a su forma y contenido, determinará la adopción de las tareas de pensar y planificar que se llevarán a cabo para la producción del escrito.

Pero las actividades de planificación no solamente dependerán del tipo de texto a producir, sino también de la edad y conocimientos de los alumnos, de las habilidades personales y objetivos comunicativos y, especialmente, como maestros y guías en este proceso de enseñanza, debemos partir de temas próximos a sus intereses y necesidades de conocimiento para ayudar a que el niño adquiera una actitud positiva hacia la escritura.

Así, pues, como sostiene Monje (1993), deberá favorecerse ya en la escuela la calidad discursiva, la coherencia y la cohesión, y también la reflexión y la creatividad del pensamiento. Deberá favorecerse que el alumno pueda pensar, ordenar las ideas, elaborarlas, construir los textos, hacer borradores, revisar, autocorregirse y, para ello, es importante que la actividad de la escritura cuente con el tiempo necesario, para que sea posible la preparación, la redacción, la corrección, la reelaboración del texto y la aportación de ideas. (Monje, 1993).

De acuerdo con Dolz y Pasquier (2000: 48), “a menudo, las alumnas y alumnos jóvenes redactan textos de opinión sin reflexionar suficientemente en las consecuencias de la posición adoptada y sin anticipar argumentos que les sean favorables. Por eso, a lo largo de la redacción del texto, pierden de vista el conjunto, cambian de punto de vista y se contradicen. El texto se vuelve incoherente”. Por todo ello, la propuesta de ejercicios en la operación previa a la textualización, tiene como finalidad preparar a los alumnos para defender la postura adoptada con respecto al tema que ellos han elegido para su texto de opinión. Se trata de ayudar a los alumnos a posicionarse, para lo cual deben saber que es necesario contar con una serie de argumentos, a favor y en contra, que refuercen su postura.

Para llevar a cabo este trabajo, se pide a los diferentes grupos que completen, cada integrante de manera individual, un esquema en el que aparecen argumentos a favor de la cuestión a tratar y posibles argumentos de los oponentes¹³.

Todas estas razones de cada alumno y alumna serán puestas en común y comentadas dentro del grupo para después proponerles que redacten un primer borrador con las ideas aportadas de manera cohesionada, estructurando la información en párrafos y empleando los conectores adecuados de entre todos los de la lista que previamente les ha sido facilitada, y de esta manera comenzar a darle forma al texto central del proyecto¹⁴.

Antes de pasar a la revisión del primer texto y siguiendo las pautas de Dolz y Pasquier (2000: 75), es importante insistir “en la idea de que un texto siempre se puede mejorar (los escritores expertos vuelven a sus textos unos días más tarde para revisarlos y realizar las modificaciones pertinentes). Ayuda a que alumnas y alumnos tomen conciencia de las dificultades que acarrea la redacción de un texto de opinión”.

Ya en el proceso de revisión, corregimos el borrador junto con los alumnos y lo intercambiamos con el de otro grupo para ayudarles a que tomen conciencia de los aspectos del artículo de opinión que no han sido considerados tanto por unos como por otros.

Revisamos y corregimos los borradores tantas veces sea necesario hasta redactar el texto definitivo en el procesador de textos, que será el que se editará y posteriormente publicará en la página web y se imprimirá para la confección del lapbook de textos de opinión de la clase. Recordemos que estamos trabajando la escritura en una tercera o cuarta lengua para muchos de los alumnos, por lo que el proceso de elaboración del artículo cuenta con esa dificultad añadida y por tanto requiere de una supervisión activa por parte del profesor.

Como veremos más adelante en los diferentes borradores realizados por los estudiantes, en ellos se advierten algunos de los errores más comunes cometidos por aprendientes de una lengua extranjera¹⁵. Hablamos de errores de omisión, errores de

¹³ Ver Anexo 3.

¹⁴ Ver Anexo 7.

¹⁵ Ver Anexo 4.

adición, errores de selección y colocación falsa, errores de adición de letras, sustitución de palabras y vocales homófonas o casi homófonas, sustitución de consonantes, etc., que se han podido observar y extraer, mediante ejemplos, de los diferentes borradores llevados a cabo por los estudiantes.

3ª fase. Evaluación

Como dice Camps (1994), la fase de evaluación se relaciona con la de revisión ya que es aquí donde comentamos con los alumnos el trabajo que están llevando a cabo, permitiendo modificaciones y reelaboraciones pertinentes para la mejora de los textos y, con ello, la puesta en marcha de sus conocimientos metalingüísticos, metadiscursivos y metatextuales.

Además de ello, la evaluación de esta secuencia didáctica se orienta como formativa y global, puesto que no solo tiene en cuenta el resultado final del texto escrito, sino todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando el trabajo realizado en cada una de las fases de producción, así como el trabajo en equipo, tanto a nivel grupal como individual. Sabiendo que nos encontramos ante un proyecto cuya principal motivación es trabajar por competencias, nuestro deber será, entonces, evaluar por competencias. Un instrumento que nos permite esta función es la rúbrica de evaluación, en donde aparecen explicitados los diferentes criterios a evaluar junto a una serie de indicadores de logro ordenados de mayor a menor grado de consecución¹⁶.

Las rúbricas que haremos servir en esta secuencia didáctica son un total de tres, ya que cada una de ellas valora un determinado desempeño por parte de los estudiantes — texto escrito, trabajo en equipo y trabajo individual dentro del grupo— y servirán tanto para el profesor como para el alumno, ya que se pretende que sea este también quien estime el trabajo llevado a cabo¹⁷.

Como comentábamos unos apartados más arriba, tomando como referencia las características de la evaluación de la parte escrita utilizada en las pruebas oficiales de

¹⁶ Tanto los contenidos que se trabajan en esta secuencia didáctica, como los criterios de evaluación e indicadores de logro que se detallan en las rúbricas, se corresponden con los establecidos en el documento puente, herramienta que facilita el paso del Decreto 108/2014 del 4 de julio, por el que se establece el currículo y despliega la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana a la programación de aula.

¹⁷ Ver Anexo 6.

acreditación de idiomas, los criterios de evaluación tenidos en cuenta para valorar la competencia comunicativa del estudiante en la parte de producción escrita se centran, sobre todo, en tres aspectos fundamentales: la adecuación contextual, referido a los aspectos sobre quién escribe, a quién, sobre qué y con qué intención; la adecuación discursiva, que engloba la estructura y organización del texto, los mecanismos de coherencia y cohesión y el uso de marcadores discursivos; y, por último, la corrección gramatical, que abarca el campo léxico y morfosintáctico.

Además de las rúbricas de evaluación, durante la realización de la secuencia didáctica también se hará uso de los típicos métodos de valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo, como son la observación directa y la autoevaluación diaria, es decir, comentamos y reflexionamos al final de cada sesión o, si es necesario, durante la misma, sobre cómo hemos trabajado, estimando las dificultades que nos vamos encontrando y los recursos que necesitamos para resolver con éxito los conflictos que surgen dentro de los grupos, alentando a los aprendientes a sugerir y plantear propuestas de mejora u observaciones en base al trabajo que se está desarrollando.

8. Conclusiones

A modo de conclusión se reúnen, bajo este último punto teórico, las consideraciones finales más significativas que se han ido planteando a lo largo de este trabajo.

La incorporación del trabajo de las tipologías textuales para la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita constituye ya una realidad en el ámbito de la didáctica de lenguas. Este nuevo modelo de trabajo, que prima un enfoque textual frente al oracional, conlleva también una renovación del proceso de evaluación, contemplando así no solo la corrección gramatical —que abarca el campo léxico y morfosintáctico—, sino también la adecuación contextual, que integra la identificación del género y las características contextuales, y la adecuación discursiva, la cual se refiere a la estructura y organización del texto, los mecanismos de coherencia y cohesión y el uso de marcadores discursivos. Así, la gramática deja de constituir un objetivo en sí en los procesos de producción escrita, y pasa a servir a los propósitos comunicativos.

El desarrollo de la competencia comunicativa y de las destrezas lingüísticas, especialmente de la comprensión lectora, resulta beneficiado con esta nueva metodología. Esto es así puesto que la comprensión de un texto va ligada a la organización textual, y esta, a su vez, a un tipo de texto específico. Es decir, el reconocimiento de la estructura formal del discurso facilita la identificación del tipo textual, limitando las posibilidades de interpretación del mismo, lo que se traduce en una gran ayuda para el lector en su objetivo de dotar de sentido al texto. Lo mismo ocurre, según las investigaciones abordadas en este trabajo, cuando se trata de comprender un texto en una lengua extranjera. Como demuestran estudios de investigadores, los estudiantes retienen mayor cantidad de información y comprenden mejor el texto cuanto más cohesionada y definida sea la estructura del discurso. En otras palabras, una idea y conocimientos claros sobre la estructura del texto ayudará al procesamiento del tipo textual y, con ello, a una mayor comprensión del mismo.

El contacto asiduo con un abanico lo más diverso posible de tipos y géneros discursivos supone una gran ventaja para el aprendiente en su desarrollo de la comprensión. Este acercamiento que se lleva a cabo con los diferentes textos durante la actividad lectora estimula la movilización de las habilidades cognitivas, denominadas

inferencias, que trabajan de manera simultánea en la construcción de los significados y la interpretación del discurso.

De esta manera, la experiencia comunicativa y social del lector, así como su situación de familiaridad con la mayor cantidad posible de tipos y géneros textuales en la lengua materna constituye, además de una estrategia cognitiva de gran peso dentro de los mecanismos mentales de representación que contribuye a una comprensión efectiva, un factor muy útil en los procesos de adquisición de una L2 o de una lengua extranjera, puesto que el aprendiente ya tiene integradas todas esas habilidades inferenciales y conocimientos textuales y paratextuales que podrá transferir de una lengua a otra en el momento de leer y comprender un texto en una L2 o LE, siendo los conocimientos textuales los mayormente transferibles.

Si bien la teoría sostenida a largo de este trabajo sobre cómo el reconocimiento de los tipos textuales convencionales favorece el proceso de la comprensión cuando de textos en la lengua materna se trata, no queda tan claro este fenómeno cuando hablamos de leer y comprender un discurso en una lengua extranjera.

Refiriéndonos ahora más concretamente al trabajo del tipo de texto argumentativo, foco de atención y eje en el desarrollo de nuestra secuencia didáctica, se advierte, en la enseñanza y aprendizaje de Inglés Lengua Extranjera, en la etapa final de Primaria, un conocimiento mínimo de la estructura del discurso argumentativo. Por lo tanto, dada la escasa familiarización de los aprendientes con este tipo de texto, se observan ciertas dificultades a la hora de reconocer, en textos en inglés, el esquema argumentativo básico: presentación de la opinión, argumentos y contraargumentos y conclusión.

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, esta situación de partida de los estudiantes con respecto al conocimiento de la organización textual de los textos de opinión, hizo necesaria una ayuda y esfuerzo añadido en el proceso de comprensión de los textos a trabajar, y una mayor insistencia en cuanto a diferenciar las partes en que debían estar estructurados los escritos.

A la hora de llevar a cabo la producción del primer borrador, algunos grupos de alumnos comenzaron redactándolo directamente en inglés, siempre contando con mi

supervisión y con la ayuda de recursos tecnológicos y didácticos. Otro de los grupos decidió empezar el texto en castellano, para después ir traducéndolo al inglés. En este caso, este paso previo de realización del texto en la lengua materna, también resultó interesante y efectivo por su doble contribución al aprendizaje de los aprendientes: el desarrollo y la producción de un texto de opinión no solo en la lengua extranjera, sino también en la materna.

Como podremos ver en los anexos, los errores cometidos por los estudiantes a la hora de redactar el texto en inglés se corresponden con el tipo de error más frecuentemente acusado por todo aquel que está aprendiendo una lengua extranjera: errores de adición, de selección falsa, errores de omisión, errores de colocación falsa, etc.

Con todo esto, ante el escaso acercamiento a los textos argumentativos de opinión advertido en estos cursos de la etapa educativa, se hace pues necesario una mayor atención y profundización en el tratamiento de este tipo de texto desde los últimos niveles de la Educación Primaria, si realmente lo que se pretende es incidir en una comprensión y producción efectiva y precoz del discurso argumentativo, tanto en la lengua materna como en la extranjera.

9. Referencias bibliográficas

Alexopoulou, A. (2011). *El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva*. Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas. Centro Virtual Cervantes. Extraído de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf

Alexopoulou, A. (2011). *Tipología textual y comprensión lectora en E/LE*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 9.

Batjín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Beaugrande, R. A. de. (1996). *The “pragmatics” of doing language science: the “warrant” for large-corpus linguistics*. Journal of Pragmatics, 25.

Beaugrande, R. A. de, & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, trad. del catalán.

Camps, A. (1995). *Aprender a escribir textos argumentativos: Características dialógicas de la argumentación escrita*. Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar (pp. 51-63). Madrid: Edisa.

Camps, A. & Dolz, J. (1995). *Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual*. Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar (pp. 5-8). Madrid: Edisa.

Colomer, T., Ribas, T., Utset, M. (1993). *La escritura por proyectos: “Tu eres el autor”*. Aula de Innovación Educativa, nº 14. Barcelona: Graó.

Dolz, J. & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación*

Secundaria Obligatoria. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Dolz, J. & Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

Jorba, J., Gómez, I. & Prats, A. (eds.). (1998). *Parlar i escriure per aprendre. (Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars)*. Barcelona: els llibres de l'ICE de la UAB (Sèrie eines i Estratègies).

Monje, P. (1993). *La lectura y la escritura en la escuela primaria*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 18, pp. 75-82. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).

Ríos, I. (2000). *Planificar vol dir també escriure*. Universitat Jaume I. Articles de didàctica de la llengua i la literatura, nº 21, Barcelona: Graó.

Ruiz de Zarobe, L. (2006). *Tipología textual y comprensión lectora en Francés Lengua Extranjera: la comprensión lectora de un texto argumentativo*. Universidad del País Vasco.

Tortosa, J. M. (2000). *Guerras por la identidad: de la diferencia a la violencia*. En Aguirre, M. y otros (eds.) (2000): *Globalización y Sistema Internacional*. Anuario CIP 2000, Barcelona, Icaria, 99-112.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Villanueva, M. L., Salvador, V. & Cecili, M. (2008). *El consentimiento informado. Autonomía del paciente y ética de la comunicación*. Proceedings of the 1st International Conference on Language and Health Care. Alacant: Universitat d'Alacant. (Publicación en CD, sin paginación).

10. Anexos

Anexo 1

A continuación, se presenta el esquema de la secuencia didáctica a desarrollar, donde aparece detallada la tarea principal y las actividades a trabajar en torno a esta, seguido de los contenidos, criterios de evaluación, indicadores de éxito, competencias clave y el tipo de evaluación que se llevará a cabo.

TÍTULO Y DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA: *From my point of view* es una secuencia didáctica destinada a trabajar el texto argumentativo en 5° y 6° curso de la Ed. Primaria.

ÁREA: Inglés Lengua Extranjera.

TAREA Y OBJETIVO PRINCIPAL: Reconocer y producir un artículo de opinión en inglés, de acuerdo a las características principales que lo conforman.

ACTIVIDAD 1

Leemos, escuchamos y comentamos diferentes ejemplos de artículos de opinión en inglés adaptados al nivel del alumnado y reconocemos los elementos en común de los textos (transmiten opinión, estructura, conectores, separación en párrafos...).

ACTIVIDAD 2

Dividimos la clase en grupos de 4 estudiantes. Repartimos los roles dentro de cada grupo. Cada miembro tendrá una responsabilidad diferente.

ACTIVIDAD 3

Previa búsqueda en Internet, proporcionamos a los estudiantes una serie de enlaces acotados a fuentes de su nivel. De esos enlaces, cada grupo buscará y seleccionará al menos un artículo de opinión.

ACTIVIDAD 4

Elaboramos un plan de trabajo en donde recogemos los argumentos y contraargumentos que reforzarán nuestra opinión.

ACTIVIDAD 5

Revisamos el borrador, corregimos, y lo intercambiamos con el de otro grupo para su siguiente revisión.

ACTIVIDAD 6

Editamos nuestro artículo.

EJERCICIO

Identificamos en los textos las partes del artículo de opinión (introducción, tesis, argumentos y conclusión) y los conectores.

ACTIVIDAD

Lluvia de ideas para elegir el tema del artículo de opinión.
Cada grupo elige el tema de su artículo.

EJERCICIO

Identificamos el tema que trata el artículo seleccionado y, con colores, distinguimos las partes del texto, los argumentos a favor y en contra que transmite el emisor y los conectores.

ACTIVIDAD

Redactamos un primer borrador con las ideas aportadas de manera cohesionada, estructurando la información en párrafos y empleando los conectores correspondientes.

EJERCICIO

Una vez revisado y corregido, escribimos el texto definitivo a través del procesador de textos.

ACTIVIDAD

Publicamos nuestro artículo en el Blog de la clase.

ACTIVIDAD

Del artículo seleccionado, cada miembro del grupo ofrece, de manera oral, una opinión personal argumentada sobre el tema del texto empleando expresiones y marcadores discursivos trabajados.

Nombre del proyecto/secuencia didáctica: From my point of view.		TAREA: Producir un artículo de opinión.		CURSO: 5° y 6° - TEMPORALIZACIÓN: 3r Trimestre	
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE ÉXITO	CCBB	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.	5° y 6°LE.BL1.2 Utilizar, de manera autónoma, las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión de un texto oral, el sentido general, la información esencial o los puntos principales, utilizar las palabras que comprende, las indicaciones del texto y del contexto y sus conocimientos previos para deducir la idea general del significado, formular hipótesis con ayuda del profesorado y de los compañeros y explorar su propio aprendizaje en contextos personales, escolares y sociales, realizando comentarios emotivos o estéticos.	5° y 6°LE.BL1.2.1 Comprende un texto oral movilizando sus conocimientos previos sobre contexto, contenido, elementos no verbales y la estructura de la tipología textual (argumentativa, predictiva y persuasiva).	CLI CAA CSIEE	Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3	Observación directa
Movilización de información previa sobre tipo de tarea para expresarse oralmente. Concepción de la claridad y estructura del mensaje, teniendo en cuenta la función comunicativa. Expresión del mensaje con coherencia, cohesión y adecuación.	5° y 6°LE.BL2.2 Aplicar estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión, de forma libre con supervisión docente de forma puntual, para producir textos orales breves y sencillos, siendo capaz de aprender del error y autoevaluar y coevaluar su producción, mostrando esfuerzo e iniciativa.	5° y 6°LE.BL2.2.1 Planifica, con supervisión docente de forma puntual, textos orales teniendo en cuenta su función comunicativa (descriptiva, instructiva, estética, narrativa, argumentativa, predictiva y persuasiva) utilizando técnicas de comunicación no verbal (con apoyo visual, gráfico, guión...) 5° y 6°LE.BL2.2.2 Produce de forma libre, con supervisión docente de forma puntual, textos orales breves como las presentaciones o debates, en situaciones cotidianas de comunicación utilizando un lenguaje formal y un vocabulario específico adecuado al contenido de la comunicación.	CLI CAA CSIEE CLI CD CAA CSC CSIEE	Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3	Observación directa
Localización, selección, tratamiento y organización eficiente y responsable de la información mediante herramientas de búsqueda y visualización digital.	5° y 6°LE.BL3.1 Identificar la función, el sentido general en cualquier tipo de formato, la información esencial y los puntos principales en textos escritos muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, de forma impresa o digital sobre temas habituales relacionados con las propias experiencias e intereses en contextos relativos a los ámbitos personal, público y educativo, siempre que se pueda volver a leer, se cuente con apoyo paratextual y discriminando signos ortográficos básicos, signos de uso frecuente y la relación sonido-grafía.	5° y 6°LE.BL3.1.1 Identifica la función comunicativa del texto escrito (expresión de la opinión y ofrecimiento de ayuda; narración de hechos pasados recientes) en cualquier tipo de formato, volviéndolo a leer si así lo requiere. 5° y 6°LE.BL3.1.2 Deduce el significado de textos escritos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente. 5° y 6°LE.BL3.1.4 Busca, selecciona y almacena información con las orientaciones del adulto en medios digitales sobre temas de interés que se trabajan en el nivel educativo utilizando los diferentes recursos de forma responsable.	CLI CD CLI CAA CSIEE CLI CAA CSIEE	Actividad 3	Observación directa
Estrategias de producción del texto: Planificación: • Localización y uso adecuado de los recursos lingüísticos o temáticos.	5° y 6°LE.BL4.2 Aplicar de manera autónoma las estrategias básicas de planificación, ejecución y revisión, decidiendo sobre qué escribir, considerando todo tipo de texto, la	5° y 6°LE.BL4.2.1 Planifica, de manera autónoma, el uso de mecanismos para sacar el máximo partido de los conocimientos previos y la localización y uso adecuado de los recursos lingüísticos, temáticos y organizativos.	CL CAA CSIEE	Actividad 4 Actividad 5 Actividad 6	Autoevaluación diaria; reflexionamos sobre cómo hemos trabajado. Rúbrica autoevaluación diaria trabajo

<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de organización de ideas. • Organización y representación del texto de forma creativa utilizando herramientas digitales de edición y presentación sencillas que permiten incluir texto de forma personalizada. <p>Ejecución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacción del texto ajustada a los modelos y fórmulas. <p>Revisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la coherencia, cohesión y adecuación. • Autorevisión, revisión colaborativa y revisión del profesorado. • Presentación del producto en diferentes soportes y formatos. • Selección de las mejores producciones para su inclusión en el portfolio. 	<p>estructura del mismo, a quién va dirigido y qué material se usará, utilizando los recursos lingüísticos y técnicas de organización necesarios, valorando la originalidad y el esfuerzo y presentando el producto en diferentes soportes y formatos para su inclusión en el portfolio.</p>	<p>5º y 6ºLE.BL4.2.3 Organiza y representa textos de forma creativa, de manera autónoma, utilizando recursos (mapas conceptuales) herramientas digitales de edición y presentación que permitan incluir texto con un formato personalizado.</p> <p>5º y 6ºLE.BL4.2.4 Produce y co-produce, de forma autónoma, textos que se ajustan a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto con finalidad dialógica, predictiva (horóscopo, meteorología...) y persuasiva.</p> <p>5º y 6ºLE.BL4.2.5 Realiza, por propia iniciativa, el proceso de revisión de sus textos escritos valorando el grado de formalidad del lenguaje y la utilización del vocabulario específico, detectando errores, corrigiéndolos y planificando acciones para superar las dificultades encontradas.</p>	<p>CL CAA CSIEE</p> <p>CL CAA</p> <p>CL CAA CSIEE</p>		<p>del grupo. Rúbrica autoevaluación diaria trabajo individual dentro del grupo. Rúbrica evaluación producto final.</p>
<p>Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos. Desarrollo de proyectos en equipo, transformación de ideas en acciones. Toma de decisiones. Búsqueda del sentido de su trabajo en una tarea compleja que afecta a varios. Entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos. Sensibilidad y comprensión por los puntos de vista de los demás. Búsqueda del consenso y el apoyo de los demás.</p>	<p>5º y 6ºLE.BL4.6 Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>5º y 6ºLE.BL4.6.1 Participa en la planificación de metas comunes haciendo propuestas valiosas y tomando decisiones razonadas.</p> <p>5º y 6ºLE.BL4.6.2 Participa en diálogos para resolver conflictos interpersonales preguntando adecuadamente y reformulando el contenido del discurso del interlocutor con un lenguaje respetuoso.</p> <p>5º y 6ºLE.BL4.6.3 Utiliza el diálogo igualitario para resolver conflictos habituales respetando los puntos de vista de los demás en las situaciones que así lo requieran incorporando las intervenciones ajenas manteniendo la calma ante los obstáculos y malentendidos.</p> <p>5º y 6ºLE.BL4.6.4 Anima a los otros miembros de su grupo y reconoce el trabajo que realizan dentro del equipo.</p>	<p>CSC CAA SIEE</p> <p>CSC CCLI</p> <p>CSC CCLI SIEE</p> <p>CSC</p>	<p>Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3 Actividad 4 Actividad 5 Actividad 6</p>	<p>Autoevaluación diaria; reflexionamos sobre cómo hemos trabajado. Rúbrica autoevaluación diaria trabajo del grupo. Rúbrica autoevaluación diaria trabajo individual dentro del grupo.</p>

Anexo 2

Modelos de textos de opinión trabajados en clase¹⁸:

C.- EXAMPLES

"The teenage years are the best years of your life". Do you agree?

People often say that the teenage years are the best years of your life. **However**, I do not agree with the statement.

Firstly, most teenagers have little independence. They have to do what they are told by their parents and teachers. **In addition**, they usually do not have much money.

Secondly, teenagers may not have the responsibilities adults have, **but** they have other worries. Teenagers have a lot of pressure from exams, which can determine the rest of their life.

All in all, teenagers have a lot of fun, **but** I believe that the best years of your life come when you are a bit older, with a job, money and the freedom to do what you like.

¹⁸ Textos extraídos de: <http://learningenglishisgreat-rosa.blogspot.com.es/2013/01/how-to-write-opinion-essay-como.html>, <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/writing-skills-practice/opinion-essay>, <http://lawebdelingles.com/opinion-essay/opinion-essay-sobre-el-cambio-climatico/>.

Are video games a good way to keep fit?

Nowadays, many teenagers have got video consoles at home and they often like playing active video games. These are good for you for a number of reasons.

First of all, I think that active video games are a good way to keep fit. There are lots of different types of exercise you can do such as basketball, water-skiing and dance and, what's more, you can play them in the comfort of your own home. In my opinion, these games are fun and interactive because you can play them with friends and, if you play online, you don't need to be in the same place as your friend to play.

In addition, you can play them whenever you want. Some people think that it's better to do exercise outside in the fresh air. Although this is true, it's actually difficult to play outside when it's raining or very hot so video games are a good alternative.

To sum up, I believe that video games are a fun and social way to keep fit. I think they are a good option when you can't play outside and they might encourage people to do more exercise.

Top Tips for writing

1. Write your essay in clear paragraphs. Use phrases like *First of all*, *In addition* and *To sum up* to start each paragraph.
2. Express your own opinion using *I think*, *In my opinion* or *I believe*. Mention other viewpoints with phrases like *Some people think* and say whether you agree or disagree with them.

A for and against essay

Reality TV shows are good entertainment

Reality shows are a very popular form of entertainment on TV nowadays. There are dozens of different types of programmes such as singing contests, cooking competitions or going to live in the jungle.

Firstly, I think that there is a lot of variety in reality TV. People at home can choose which types of programme they want to watch depending on what they are interested in. Some people like watching singing or cooking competitions while others prefer watching programmes about building houses or travelling around the world. **In addition**, reality TV programmes are a great opportunity to discover talented singers, dancers or chefs. Several people who take part in these programmes get jobs as a result of being on TV. **Another advantage is that** the people on the shows have interesting experiences and meet new people.

On the other hand, some people think that reality TV is an easy way for them to become famous. **However**, most successful singers, actors or chefs have worked hard all their lives and are good at their job because of their hard work. **Also**, sometimes the people on the shows have to do really difficult or dangerous things. The competitions are very hard and there is only one winner. **Another disadvantage is that** some programmes always follow the same format and this can be boring to watch.

To sum up, I think that reality TV is good entertainment. There is lots of variety which means there is something for everyone and they are interesting to watch.

Top Tips for writing

1. Start each paragraph with a word or phrase so the reader knows what to expect, for example *Firstly*, *On the other hand* or *To sum up*.
2. Link your sentences with these words.
3. Organise your essay in paragraphs.
 - paragraph 1 – introduction
 - paragraph 2 – arguments for the subject
 - paragraph 3 – arguments against the subject
 - paragraph 4 – conclusion

‘What can we do to prevent climate change?’

Nowadays in the world and in our country the citizens are suffering the problems and effects that **climate change** produces. The temperature is **rising** little by little every year, the same happens with the level of **the** oceans and the number of illnesses that **are produced by** the sun are **being more and more**.

We are in a dangerous situation, so we have to do something to change it, but what could we do to prevent this problem?

Firstly, we have to know some tips **which** are very easy and all of us can do **its** (them) for example, we can separate **the** rubbish (or separate **our** rubbish). If we do **that** (this), we **will can** (will be able to) use the same products again after a **tratamiento** (no sé qué quiere decir esto, after their use, referido al uso de los productos???) Remember to separate paper, plastic and **vidrio** (glass) from the rest.

We **are used to driving** our car every day, so why **do not** (don't) we try to **let** (leave) it in the garage and we take **the** public transport?

Secondly, the government is a very important part in **society** (muy bien no poner 'the' delante de society), so **he** (they) have to act, but how? For example, **if citizens had** a cheaper public transport **system**, **they would use** it more often.

In conclusion, I believe we **are able to** do more to prevent climate change, and we **have to**, as we have to keep the environment for next generations.

Anexo 3

Esquema de planificación del tema y los argumentos del texto:

Planning scheme for the production of an opinion essay

The topic of the opinion essay is:

Arguments:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Counterarguments:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Our conclusion is:

Anexo 4

Borradores de las producciones de los estudiantes:

Is television a good source of information.

(Introduction)

Now a days the TV is a source of distraction but also is good source of information for a number of reasons.

Argument

There are definitely many people have got a TV.

Now a days there are TVs what have got internet, go tube,

But a TV is expensive and not ever want a shopping TV. Many people think that is better reading that watching TV.

Conclusion

Tom sup up, can help as ap-to date.

Is homework a good way for learning?

Many people say homework is good for kids for learning, but we do not agree for a number of reasons.

Firstly, we think that five hours a day at school are enough for make the homework.

Secondly, some children get stressed and reduce the academic level. Moreover, in Madrid have for hidden more of thirteen minutes of homework.

However, require responsibility and report estudiantes.

In short, we have lots of homework and the majority have little free time because they have after-school activities and homework so we have not lot of free time for playing or resting.

It is good to have pets at home?

The majority of persons have or want ^{to} have a pet at home. In our opinion it is good ^{to} have pets for a number reasons:

A pet makes ^{you} your company, ^{you} can play with your pet, ^{it} is soft and affectionate, it helps you, hunt animals: rats, insects... and the pets eat the food leftovers.

In spite of it makes you spend money, pick up toys, fur, excrements... take it for a walk, you should take your pet to the vet and puppies locate furniture, curtains, lamps... we go on thinking that to have pets at home is good.

To conclude we are ⁱⁿ favour because ^{to} make ^{you} company, you have fun...

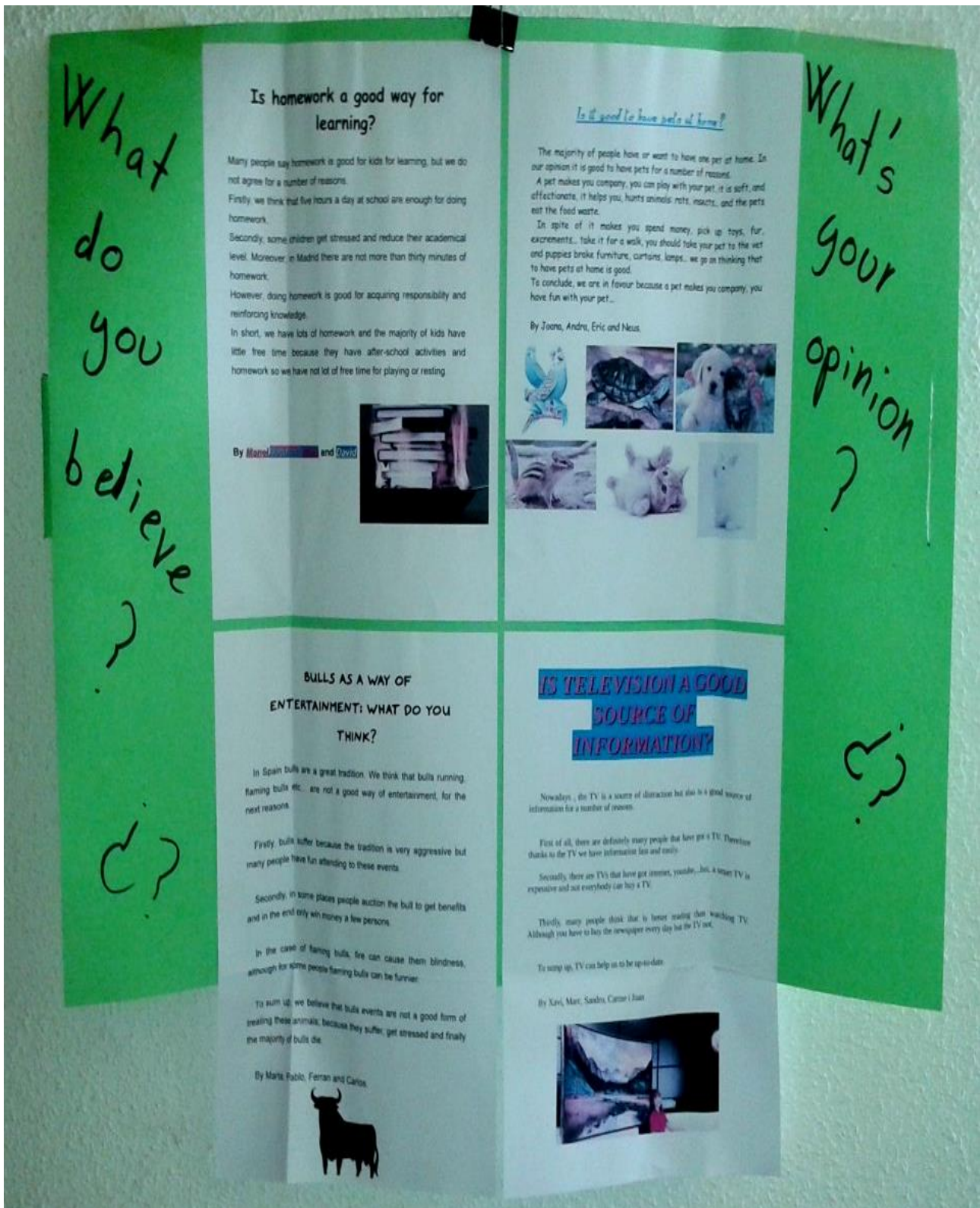
Errores extraídos de los borradores de los textos:

Como podemos observar en los diferentes borradores, los errores más comunes que de ellos se extraen se corresponden con los siguientes tipos:

Tipo de error	Ejemplos
Errores de omisión	<p><i>*There are definitely many people _ have got a tv.</i></p> <p><i>*they _ after-school activities</i></p> <p><i>*The majority of persons have or want _ have one pet at home.</i></p> <p><i>*it is good _ have pets</i></p>
Errores de selección falsa Errores de adición	<p><i>*there are tv's what have got internet, you tube...</i></p> <p><i>*make the homework</i></p> <p><i>*many people think that is better reading that washing tv</i></p> <p><i>*The majority of persons</i></p> <p><i>*To conclude we are a favour because</i></p> <p><i>*a pet makes your company</i></p> <p><i>*the homework</i></p> <p><i>*the pets</i></p> <p><i>*because to makes you company</i></p>
Adición de letras	<p><i>*estudients</i></p> <p><i>*thath</i></p>
Sustitución de palabras homófonas o casi homófonas	<p><i>*not everywant</i></p> <p><i>*washing tv</i></p>
Sustitución de una de las componentes de las consonantes dobles	<p><i>*is bether</i></p>
Sustitución de vocales homófonas o casi homófonas	<p><i>*ap-to-date</i></p> <p><i>*help as</i></p> <p><i>*responsability</i></p>
Sustitución de consonante por vocales dobles	<p><i>*thirtee</i></p>

Anexo 5

Lapbook con los textos de opinión realizados por los estudiantes:



LAPB

Good way for

ids for learning, but we do
 school are enough for doing
 and reduce their academical
 more than thirty minutes of
 acquiring responsibility and
 the majority of kids have
 after-school activities and
 for playing or resting.



Is it good to have pets at home?

The majority of people have or want to have one pet at home. In our opinion it is good to have pets for a number of reasons.

A pet makes you company, you can play with your pet, it is soft, and affectionate, it helps you, hunts animals: rats, insects... and the pets eat the food waste.

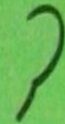
In spite of it makes you spend money, pick up toys, fur, excrements... take it for a walk, you should take your pet to the vet and puppies brake furniture, curtains, lamps... we go on thinking that to have pets at home is good.

To conclude, we are in favour because a pet makes you company, you have fun with your pet...

By Joana, Andra, Eric and Neus

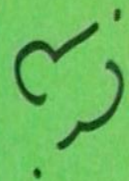


What's
your
opinion?



WAY OF
WHAT DO YOU
K?

IS TELEVISION A GOOD SOURCE OF INFORMATION?



57

Anexo 6

Rúbricas de evaluación para el alumnado y el profesorado:

RÚBRICA PRODUCTO FINAL - TEXTO DE OPINIÓN				
	4	3	2	1
Planificación	Planifica de manera autónoma utilizando sus conocimientos previos.	Planifica de manera autónoma con ayuda para hacer uso de sus conocimientos previos.	Planifica con ayuda y sin utilizar sus conocimientos previos.	No planifica ni con ayuda.
Producción	Produce, de forma autónoma, el texto escrito siguiendo el modelo y estructura de este mismo.	Produce, con ayuda, el texto escrito siguiendo el modelo y estructura trabajados.	Produce, de forma autónoma, el texto escrito, aunque no sigue el modelo y estructura con exactitud.	Produce el texto escrito sin seguir el modelo y estructura presentados.
Uso de conectores	Utiliza de manera adecuada y coherente muchos de los conectores trabajados en clase.	Utiliza de manera adecuada y coherente algunos de los conectores trabajados en clase.	Utiliza de manera incorrecta algunos de los conectores trabajados en clase.	Apenas utiliza conectores y lo hace de manera incorrecta.
Corrección	Realiza, por iniciativa propia, la revisión del texto detectando y corrigiendo los errores.	Realiza, por petición del docente, la revisión del texto detectando y corrigiendo los errores.	Realiza la revisión del texto, pero no detecta ni corrige los errores.	No realiza la revisión del texto.
Creatividad	Edita y presenta el texto de forma creativa, de manera autónoma, utilizando herramientas digitales.	Edita y presenta el texto de forma creativa y de manera autónoma, pero con poco uso de herramientas digitales.	Edita y presenta el texto, con ayuda, de forma poco creativa y haciendo escaso y mal uso de herramientas digitales.	Edita y presenta el texto de una manera poco creativa sin utilizar herramientas digitales.

RÚBRICA TRABAJO EN EQUIPO (individual)				
	4	3	2	1
Actitud	Participa activamente en la planificación del trabajo, haciendo propuestas y tomando decisiones.	Participa en la planificación del trabajo haciendo propuestas, pero no toma decisiones.	Participa en la planificación del trabajo, aunque no hace propuestas ni toma decisiones.	No participa en la planificación del trabajo. Su actitud es pasiva.
Resolución de conflictos	Participa en diálogos para resolver conflictos con un lenguaje respetuoso y valorando los puntos de vista de los demás	Participa en diálogos para resolver conflictos, utilizando un lenguaje respetuoso, pero no valora los puntos de vista de los demás.	Participa en diálogos para resolver conflictos, pero utiliza un lenguaje poco respetuoso y no valora los puntos de vista de los demás.	No participa en diálogos para resolver conflictos.
Motivación	Anima a los otros miembros de su grupo y reconoce el trabajo que realizan dentro del equipo.	Anima a los otros miembros de su grupo, pero solo reconoce el trabajo que algunos realizan dentro del equipo.	Anima a algunos miembros de su grupo, pero no reconoce el trabajo que realizan.	No anima a los miembros del grupo ni reconoce el trabajo que realizan.
Puntos de vista	Escucha, respeta y valora los puntos de vista de los demás.	A veces escucha, respeta y valora los puntos de vista de los demás.	Escucha, pero no respeta ni valora los puntos de vista de los demás.	No escucha, respeta ni valora los puntos de vista de los demás.

RÚBRICA TRABAJO EN EQUIPO (grupal)				
	4	3	2	1
Consenso-acuerdo	Actuamos de modo eficaz en equipo, manteniendo la calma ante los obstáculos y malentendidos.	Actuamos de modo eficaz en el equipo, pero solemos perder la calma ante obstáculos y malentendidos.	Actuamos de modo poco eficaz, y cuesta retomar la calma ante obstáculos y malentendidos.	No actuamos de modo eficaz, perdemos rápidamente la calma ante obstáculos y malentendidos.
Responsabilidad	Todos los miembros asumimos nuestro rol sin interferir en el trabajo de los demás.	Algunos miembros asumimos nuestro rol, y a veces tendemos a interferir en el trabajo de los demás.	Asumimos nuestro rol con ayuda e interferimos en el trabajo de los demás.	No asumimos nuestro rol e interferimos en el trabajo de los demás.
Participación-implicación	Nos implicamos en la tarea y participamos haciendo propuestas valiosas. Entre todos dirigimos el trabajo.	Nos implicamos en la tarea, hacemos propuestas con ayuda de la profesora y entre todos dirigimos el trabajo.	No siempre nos implicamos en la tarea, a veces hacemos propuestas con ayuda de la profesora, y solo algunos miembros dirigen el trabajo.	No todos nos implicamos, necesitamos ayuda para hacer propuestas y no sabemos dirigir el trabajo entre todos.
Ayuda-cooperación-motivación	Dialogamos, nos ayudamos mutuamente y estamos motivados y nos motivamos unos a otros.	Dialogamos, pero no siempre nos ayudamos porque nos gusta mandar y necesitamos que nos motiven.	Falta diálogo, a menudo discutimos, nos cuesta ayudarnos unos a otros y perdemos la motivación fácilmente.	No sabemos dialogar, discutimos, no nos ayudamos y no estamos motivados.

Anexo 7

Listado de marcadores discursivos facilitado a los estudiantes¹⁹

Observaciones:

No es un listado para que memoricen los alumnos ni para que se utilicen todos y cada uno de los marcadores textuales que aparecen. Se trata de que los estudiantes cuenten con un recurso útil a la hora de escribir frases o textos cohesionados, utilizando aquellos conectores que sean adecuados y necesarios para la producción de textos de opinión en esta secuencia didáctica.

HOW TO WRITE AN OPINION ESSAY

A.- PLAN

PARAGRAPH 1 <input type="checkbox"/> Introduce the topic and give your opinion. Say whether you agree or disagree with the statement.
PARAGRAPH 2 <input type="checkbox"/> Give a reason to support your opinion.
PARAGRAPH 3 <input type="checkbox"/> Give a second reason to support your opinion.
PARAGRAPH 4 <input type="checkbox"/> Summarize your ideas and repeat your opinion using different words.

BASIC DOS IN WRITING AN OPINION ESSAY
Introduce each paragraph with a topic sentence, outlining the main ideas.
Do not write about advantages or disadvantages or points for or against.
Write in formal style.

BASIC DON'TS IN WRITING AN OPINION ESSAY
Don't use colloquial expressions.
Don't use short forms.
Don't use emotive vocabulary.
Don't give personal examples.

¹⁹ Lista extraída de: <http://learningenglishisgreat-rosa.blogspot.com.es/2013/01/how-to-write-opinion-essay-como.html>

B.- VOCABULARY

EXPRESSING OPINIONS	
In my opinion, ...	<i>En mi opinión...</i>
Personally, I think/ I believe (that)...	<i>Personalmente, creo que...</i>
I strongly believe that....	<i>Creo firmemente que...</i>
It is clear (to me) that...	<i>Me parece evidente que...</i>
I feel very strongly that...	<i>Siento firmemente que...</i>
I (completely) agree/disagree with ...	<i>Estoy (totalmente) de acuerdo/ en desacuerdo con...</i>
It seems to me that...	<i>Me parece que...</i>
As I see it, ...	<i>Como yo lo veo...</i>
To my mind....	<i>En mi opinión,</i>
In my view,	<i>Desde mi punto de vista,</i>
From my point of view,	<i>Desde mi punto de vista,</i>
As far I am concerned, ...	<i>En cuanto a lo que a mí respecta,</i>
I am sure/ convinced that ...	<i>Estoy seguro / convencido de que...</i>
I (dis)agree with the statement, because ...	<i>Estoy de acuerdo/ en desacuerdo con la afirmación porque...</i>

GIVING REASONS	
My main reason is....	<i>Mi razón principal es...</i>
Another reason is...	<i>Otra razón es...</i>
One reason for... is	<i>Una razón para.... es....</i>
Many people say/ believe that...	<i>Mucha gente dice/ piensa que...</i>
Because...	<i>Porque...</i>
Since...	<i>Puesto que/ ya que...</i>
Because of/ due to...	<i>Debido a...</i>

EXPRESSING FACTS	
It is widely known that...	<i>Es ampliamente conocido que...</i>
It is a well-known fact that ...	<i>Es un hecho bien conocido que...</i>
Research has shown that...	<i>La investigación ha demostrado que...</i>
There are definitely...	<i>Definitivamente hay...</i>
It is a fact that...	<i>Es un hecho que...</i>
It is clear/ true that...	<i>Está claro que/ es verdad que...</i>
For example/ for instance,	<i>Por ejemplo,</i>

EXPRESSING CONTRAST (LINKERS OF CONTRAST)	
ALTHOUGH (<i>aunque</i>)	<i>Although I was feeling depressed, I went to the party.</i>
DESPITE (<i>a pesar de</i>)	<i>Despite the rain, I went to the party. Despite feeling depressed, I went to the party.</i>
IN SPITE OF (<i>a pesar de</i>)	<i>In spite of the rain, I went to the party. In spite of feeling depressed, I went to the party.</i>
EVEN IF (<i>incluso si</i>)	<i>I will go to the party, even if I feel depressed.</i>
WHEREAS (<i>mientras que</i>)	<i>Adults can make their own decisions, whereas teenagers have to do what other people tell them.</i>
HOWEVER, (<i>sin embargo</i>)	<i>Mike is a very good singer. However, he can't play any instruments.</i>
BUT (<i>pero</i>)	<i>Their music is very good. But, their lyrics are not very interesting.</i>
ON THE ONE HAND... ON THE OTHER HAND (<i>por una parte.... por la otra</i>)	<i>On the one hand, they are extremely rich. But on the other hand, they have lots of debts.</i>

ADDING IDEAS	
Moreover/ furthermore/ in addition (to)	<i>Además, ...</i>
Apart from (that)...	<i>Aparte de...</i>
Firstly,...	<i>En primer lugar, ...</i>
First of all,...	<i>En primer lugar, ...</i>
Secondly, ..	<i>En segundo lugar, ..</i>
Thirdly, ...	<i>En tercer lugar, ..</i>
Lastly, ...	<i>Por último, ..</i>
Finally, ...	<i>Finalmente, ...</i>

EXPRESSING PURPOSE (LINKERS OF PURPOSE)	
We use linkers of purpose to introduce reasons:	
SO (THAT) (<i>para</i>)	<i>I have brought a microphone so that the audience will be able to hear us.</i>
IN ORDER TO (<i>para</i>)	<i>We need to register with the council in order to vote.</i>
TO (<i>para</i>)	<i>I am phoning to ask information about the event.</i>
SO AS TO (<i>para</i>)	<i>We all need to vote so as to express our opinions.</i>

CONCLUDING THE ESSAY	
TO SUM UP,	<i>Para resumir...</i>
TO CONCLUDE,	<i>Para concluir...</i>
IN CONCLUSION,	<i>En conclusion...</i>
IT IS CLEAR THAT...	<i>Está claro que</i>
IN SHORT,	<i>En resumen...</i>
ON THE WHOLE,	<i>En general...</i>
ALL IN ALL,	<i>En conjunto, en términos generales...</i>